

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

DAYSE CABRAL DE MOURA

**LEITURA E IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS
DISCURSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

RECIFE

2010

DAYSE CABRAL DE MOURA

**LEITURA E IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS
DISCURSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós
graduação em Educação como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutor
em Educação

Orientadora: Profa. Dr^a Telma Ferraz Leal

RECIFE

2010

Moura, Dayse Cabral de

Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos / Dayse Cabral de Moura. – Recife: O Autor, 2010.

298 f.

**Orientadora: Profª Dra. Telma Ferraz Leal
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Doutorado em Educação, 2010.**

Inclui bibliografia e anexos.

**1. Leitura 2. Educação de adultos 3. Racismo I.
Título.**

**37
372.4**

**CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)**

**UFPE
CE2010-066**

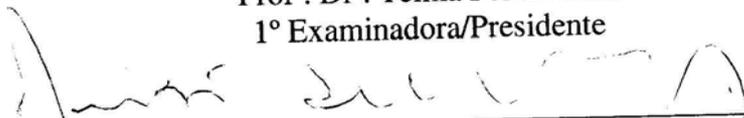
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LEITURA E IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES SOBRE
PRÁTICAS DISCURSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

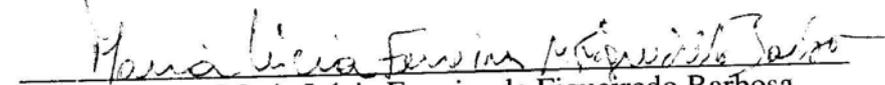
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Telma Ferraz Leal
1º Examinadora/Presidente



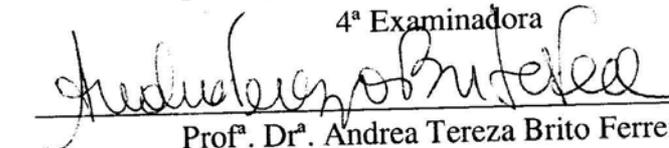
Prof. Dr. Moises de Melo Santana
2º Examinador



Prof.^a. Dr.^a. Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa
3º Examinadora



Prof.^a. Dr.^a. Ester Calland de Sousa Rosa
4ª Examinadora



Prof.^a. Dr.^a. Andrea Tereza Brito Ferreira
5º Examinadora

Recife, 12 de julho de 2010.

DEDICATÓRIA

À minha querida avó **Isaura Joana da Conceição** (*in memorian*)

Pelo amor incondicional a mim dedicado, pelo exemplo de força e determinação e mesmo sem ter a oportunidade de ir à escola me deu várias lições para ler o mundo e a vida.

À minha querida mãe **Severina Cabral de Moura**, pelo amor, carinho, estímulo e a presença constante em minha vida, dando-me o suporte necessário para que eu pudesse seguir em frente com meus projetos pessoais e profissionais.

Ao meu querido pai **João Luiz de Moura**, pelo amor e carinho dedicados em minha vida. Pelas inúmeras lições, de quem nunca pôs os pés no chão da escola, mas me proporcionou leituras e construção de cordéis, contos e causos que enriqueceram minha infância.

Aos meus filhos queridos: **Dandara e Oranyam**, pela compreensão por minha ausência em vários momentos importantes de suas vidas. Por tão pequenos terem que entender e aceitar as frases: “Agora não posso”. “Mamãe não pode porque está escrevendo a tese”.

Ao meu querido companheiro **Euclides**, pela compreensão e o amor dedicados, a presença constante, o encorajamento e a solidariedade imprescindíveis para a realização desse trabalho.

Às minhas irmãs e irmão: **Dionísia, Djanira, Djanete e Antonio**, pela solidariedade, apoio e torcida para a realização desse trabalho.

À **Telma Ferraz Leal**, pela acolhida, pela paciência, carinho e exemplo de compromisso e dedicação.

Ao mestre **Barthol, professor José Bartolomeu da Silva Filho**, pelo incentivo, carinho, amizade e solidariedade, elementos importantes para a realização desse trabalho.

À D. **Zefinha** (*in memorian*), pela importante contribuição em minha vida, por seu amor, carinho e generosidade.

Ao Pe. **Severino Santiago** (*in memorian*), pelo incentivo à minha formação pessoal e acadêmica.

Ao **Movimento Negro** pelas inúmeras lições de resistência, força e luta por uma sociedade sem racismo.

À **Ivete Ribeiro**, pela contribuição em minha formação, pelo carinho, exemplo de vida e luta.

Aos amig@s **Jailson de Oliveira, Maria de Lourdes, Rosângela, Marcos Antonio** e aos professor@s e Estudantes da Escola Estadual Reunidas São Sebastião por tudo que significam em minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Aos Deuses, aos orixás e guias, a espiritualidade pelo apoio que recebi durante todo o processo de construção desse trabalho. Não estamos sozinhos em nossa caminhada. A cada passo, a cada palavra, nas diversas vozes proferidas estão presentes a força e as vozes de nossa ancestralidade.

Há um provérbio africano que diz: “Enquanto os leões não contarem suas histórias, os caçadores serão sempre os vencedores”.

Nesse sentido, buscamos ouvir outras vozes historicamente silenciadas e contribuir com a socialização de outras histórias até então não contadas e para isso recebemos a contribuição de muitas pessoas a quem agradeço de coração:

Aos meus queridos pais, Severina e João Luis, pelo exemplo de luta, por todo amor e apoio a mim dedicados.

Ao meu companheiro Euclides, pelo amor, compreensão, apoio e solidariedade essenciais para a realização desse trabalho.

Aos meus filhos: Dandara e Oranyam, meus amores pela compreensão e apoio para a realização desse trabalho.

A todos os meus familiares pelo apoio e incentivo.

À Laudicéia Roque da Silva, pelo apoio, dedicação e cuidados fundamentais durante todo esse processo junto a mim e aos meus filhos.

À minha orientadora, Dra. Telma Ferraz Leal, pela sensibilidade e compreensão, pelo compromisso e acompanhamento sistemático dedicados para a realização desse trabalho.

À professora Dra. Rosângela Tenório de Carvalho e ao professor Dr. Artur Gomes de Moraes, pelo apoio e contribuição em minha formação como pesquisadora e no meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Aos meus professores da Pós-Graduação, a quem represento na pessoa do querido professor João Francisco de Souza (*in memoriam*), do qual não esquecerei sua paixão pela educação popular e sua provocadora frase para os doutorandos: “Qual a tese de sua tese?”

À profa. Dra. Zélia Granja Porto, pelo incentivo ao desenvolvimento da pesquisa e o apoio na Secretaria de Educação de Pernambuco, na Gerência de Ensino Fundamental, e pelas contribuições no grupo de estudos na UFPE sobre a análise de discurso e o pensamento de Norman Fairclough.

À profa. Dra. Aída Monteiro, Secretária Executiva da Secretaria de Educação, pelo apoio e contribuição ao desenvolvimento dessa pesquisa.

Às companheir@s da Secretaria de Educação, especialmente da Gerência de Ensino Fundamental e Médio, pela compreensão e apoio para a realização desse trabalho.

Às professoras, às gestoras e aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos das escolas campo de estudo da Rede Municipal de ensino do Recife que contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos professores Diretores da FACETEG- UPE, Pedro Falcão e Manoel Barros, pela compreensão durante o processo de construção desse trabalho.

Ao prof. Xavier Uytendbroeck, pela contribuição durante o meu processo de formação e pela solidariedade acadêmica na transcrição para o francês do resumo dessa tese.

Ao prof. Rui Mesquita, pela contribuição e pela solidariedade acadêmica na transcrição do resumo dessa tese para o inglês.

À amiga Ana Lúcia Felix, pelo apoio e generosidade durante todo o processo de construção desse trabalho e pela leitura atenciosa dos capítulos de análises, contribuindo para encontrar os caminhos da análise crítica do discurso.

Aos amig@s e companheir@s do curso de Doutorado, especialmente a Everson Melquíades, pelo apoio e incentivo nos momentos de dificuldades, pela amizade e o carinho elementos importantes para o fortalecimento e a realização desse trabalho.

Às amigas queridas e irmãs Martha Rosa e Auxiliadora Martins que compartilharam comigo os momentos de angústias, alegrias e crescimento nesse processo conjunto de nos tornarmos pesquisadoras, doutoras negras.

Aos amig@s querid@s que compartilharam seu carinho, amizade, compreensão e apoio durante todo o processo de construção desse trabalho: Rosa Tenório, Karina Miriam, Tatiana Cristina, Candida Sérgio, Lorena Calvache, Luiza Ivana, Junior, Adriana, Natan, Natália, Inglauca, Bruna, Tancredo Jonas, Stephanie, Luiz Anderson, Daisenalva, André Ferreira. Fátima Ribeiro, Letícia Rameh, Evanilson Sá, Bruna, Cristiane Pessoa, Stella Nascimento.

Aos querid@s companheir@s do Grupo de Pesquisadores Negr@s – ALAMOJU e ao povo negro de Pernambuco, aqui representados através das militantes Inaldete Pinheiro, Vera Baroni, Elizama, Delma, Sony, Ceça Reis e Itacyr.

Aos companheir@s do Centro de Estudos Afro-Brasileiros (CEAB) e do Departamento de Educação da FAGETEG-UPE, e aos professor@s amig@s Josaniel, Edson, Ernane, Patrícia, Bernadete, Débora, Marilyn, Rosário, Sylvania, Sylvania Núbia, Crisna, Graça Graúna, Giseuda, Waldênia, Fernanda e aos demais colegas pelos momentos ricos que compartilhamos.

Aos amig@s que durante o processo de construção desse trabalho contribuíram com seu apoio, sua escuta generosa, sua força e espiritualidade para a realização do mesmo, Carmen Luciene Regis, Mestre Barthol, Maria Lúcia dos Prazeres, Telma Buarque, Pablo Nascimento, Paula Fonseca, Maria do Carmo Monteiro.

A todos que compõem a Secretaria do Programa de Pós-Graduação que represento na pessoa de Shirley Monteiro.

A todos da biblioteca do Centro de Educação que represento na pessoa da funcionária Maria das Neves.

Ao professor Dr. Ronaldo Sales pelas contribuições valiosas para o momento de qualificação dessa tese.

Aos professores Drs. Moisés Santana, Maria Lúcia Barbosa, Ana Carolina Brandão, pelas contribuições importantes no momento de qualificação dessa tese.

RESUMO

Essa tese se insere nos estudos sobre o ensino da leitura e os processos de construção de identidades sociais dos educandos. Tivemos como objetivo geral investigar os discursos de uma professora e dos discentes, desenvolvidos em momentos de interação nas aulas de leitura em uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, buscando identificar os efeitos de sentido daquelas práticas discursivas em relação às possíveis contribuições para a construção das identidades étnico-raciais dos estudantes. Tomando como aporte teórico os estudos de Fairclough (2001), compreendemos que os processos de interações em sala de aula organizam relações sociais, que podem se estabelecer também em práticas emancipatórias, práticas de inclusão social na medida em que os discursos configuram-se em uma prática política, ideológica, podendo constituir, naturalizar, manter e transformar os significados de mundo nas mais diferentes posições das relações de poder. Desenvolvemos uma metodologia qualitativa de pesquisa, dialogando com a análise de discurso textualmente orientada (ADTO) proposta por aquele autor. Nosso corpus foi composto por observações de aulas, gravadas em áudio e vídeos e de entrevistas semi-estruturadas com uma professora e estudantes de uma sala de aula da EJA, do 3º módulo, de uma rede municipal de ensino. As análises ressaltaram a importância da educação das relações étnico-raciais para problematizar e desvelar o processo de construção das formações discursivas sobre o racismo na sociedade brasileira, apontando o papel que as teorias racialistas desempenharam para naturalizar a inferioridade do negro, e a influência do mito da democracia racial nos processos de silenciamento e invisibilidade das situações de racismo e desigualdades entre brancos e negros no Brasil. Identificamos nos discursos analisados o surgimento de marcas de sentidos que emergiram nos enunciados, através das seguintes ideias-forças: o negro sofre discriminação no Brasil; não existe discriminação contra o negro no Brasil; o próprio negro é racista; falar sobre a discriminação contra o negro gera tristeza/constrangimento. Tais ideias ilustravam como os discursos sobre o racismo no Brasil eram produzidos, distribuídos e consumidos nas práticas sociais. Observamos que independentemente do pertencimento racial, os estudantes observados estabeleceram um diálogo com os autores, atribuindo sentidos aos textos lidos, tomando como base as pistas textuais, mobilizando seus conhecimentos prévios e suas experiências pregressas com as situações de discriminação racial. Contudo, também houve momentos nos quais os estudantes não estabeleceram um diálogo mais efetivo com os autores, apresentando falhas no processo de compreensão textual. As falhas no processo de compreensão pareceu-nos ter sido motivada por diferentes motivos, dentre eles, identificamos o pouco domínio das correspondências grafofônicas, a falta de conhecimentos prévios necessários para lidar com o texto, e a interdição provocada por uma rejeição ao que foi dito no texto ou ao próprio tema das relações étnico-raciais. Concluímos que a leitura na escola de textos sobre as relações étnico-raciais se constitui em uma ferramenta importante para o desenvolvimento de discursos contra hegemônicos, emancipatórios como campo de possibilidades de resistência e críticas aos múltiplos processos de desigualdades étnico-raciais, econômico-sociais e de exclusão histórico-cultural, promovendo a compreensão e a superação de práticas racistas e a inclusão social dos estudantes da EJA.

Palavras-chave: Leitura, Identidades Étnico-raciais, Racismo, Práticas Discursivas, Educação de Jovens e Adultos.

RÉSUMÉ

Cette thèse se situe dans le domaine des études sur l'enseignement de la lecture et sur les processus de construction d'identités sociales d'étudiants. Notre objectif principal a été de réaliser une enquête sur les discours d'une institutrice et de ses élèves durant les moments d'interaction des leçons de lecture, en classe d'Éducation de Jeunes et Adultes, cherchant à identifier les effets significatifs de ces pratiques discursives en rapport aux contributions possibles d'une construction d'identités ethnique- raciales de ces étudiants. Nous appuyant sur l'apport théorique des études de Fairclough (2001), nous avons identifié que les processus d'interactions en classe créent des relations sociales, qui peuvent également se définir comme des pratiques émancipatoires, des pratiques d'inclusion sociale dans la mesure où les discours se configurent comme une pratique politique, idéologique, pouvant constituer, naturaliser, maintenir et transformer les significations de monde dans des positions les plus variées de rapports de pouvoir. Nous avons donc développé une méthodologie qualitative d'enquête en dialogue avec l'analyse du discours textuellement orienté (ADTO) proposé par cet auteur. Le corpus de notre thèse comprend des observations de leçons de classe, enregistrées en vidéos et en entrevues semi-structurées d'une institutrice et de ses élèves d'une classe de EJA (Éducation de Jeunes et Adultes) du troisième cycle du réseau municipal d'enseignement. Les analyses mettent en exergue l'importance de l'éducation des relations ethniques et raciales pour mettant en question et dévoilant le processus de construction des formations discursives sur le racisme dans la société brésilienne, démontrant le rôle que les théories racistes ont encouragé pour naturaliser l'infériorité du nègre, et l'influence du mythe de la démocratie raciale dans les processus de mise au silence et d'invisibilisation des situations de racisme et d'inégalités entre blancs et noirs au Brésil. Nous avons alors identifié dans les discours analysés l'apparition de marques de signifiants qui se dégagent des énoncés, à partir des idées clés suivantes: "le nègre souffre de discrimination au Brésil"; "il n'existe pas de discrimination au Brésil"; "le propre nègre est raciste"; "parler de la discrimination contre le nègre va engendrer de la tristesse et de la contrainte". Ces idées illustrent comment les discours sur le racisme au Brésil sont produits, distribués et consommés dans les pratiques sociales. Nous avons donc pu observer qu'indépendamment de l'appartenance raciale, les étudiants observés ont créé un dialogue entre l'auteur et le lecteur, donnant des sens aux textes lus, prenant pour base les pistes textuelles, mobilisant leurs connaissances préalables et leurs expériences antérieures en fonction des situations de discrimination raciale. Il y a eu, cependant, des moments au cours desquels les étudiants n'ont pas établi un dialogue effectif avec l'auteur, présentant des lacunes dans le propre processus de compréhension textuelle. Ces lacunes, cependant, dans le processus de compréhension nous ont paru être motivées, entre autres, par le manque de domaine des correspondances graphophoniques, le manque de connaissances préalables qui sont nécessaires pour travailler le texte, et l'interdiction provoquée par un rejet à ce qui a été dit dans le texte ou au propre thème des relations ethnique- raciales. Nous avons conclu que la lecture à l'école de textes sur les relations ethniques et raciales constitue un instrument important pour le développement de discours contre hégémoniques, émancipatoires comme champ de possibilités de résistance et de critiques aux multiples processus d'inégalités ethnique- raciales, économique- sociales et d'exclusion historique- culturelle, promouvant la

compréhension et la supération de pratiques racistes et l'inclusion sociale des étudiants de EJA.

Mots clés: Lecture, Identités ethnique-raciale, Racisme, Pratiques discursives, Éducation de Jeunes et Adultes.

ABSTRACT

This thesis belongs to the reading teaching studies and to the students' social identity building processes. It has had as main aim to look into the discourses of a teacher and her pupils, developed in interaction moments in reading lessons in a Young and Adults Education (YAE) classroom. We have tried to identify the sense effects of those discursive practices related to possible contributions to the building of students' ethnic-racial identities. Leaning on Fairclough (2001) theoretical approach, we have understood that the interaction processes in classroom organize social relations, which can also establish emancipative practices, practices of social inclusion as far as the discourses configure a political practice, ideological, that can constitute, naturalize, keep and change the world meanings in a variety of positions in power relations. We have developed a qualitative research methodology, dialoging with the textual orientated discourse analyses proposed by the mentioned author. Our *corpus* was composed by classroom observations, recorded in videos, and semi-structured interviews with a teacher and students in a third cycle YAE classroom, in a municipal public sector. The analyses highlighted the importance of the ethnic-racial relations education for questioning and show up the discursive formation building process on racism in the Brazilian society, identifying the role played by racist theories for naturalizing the black people inferiority, as well as the influence of racial democracy myth in the processes of making silent and invisible situations of racism and inequality between the white and the black in Brazil. We have identified in the analyzed discourses the appearing of sense marks that erupted from the statements, through the following force-ideas: the black suffers from discrimination in Brazil; there is no discrimination against black people in Brazil; the black, themselves, are racists; to talk about discrimination against black people in Brazil causes sadness/constraint. Such ideas illustrate how the discourses on racism in Brazil were produced, distributed and consumed in social practices. We have noted that independently of the racial pertaining, the students have established a dialog between the author and the reader, giving senses to the texts read, taking the textual clues as reference, mobilizing previous knowledge and their past experiences with situations of social discrimination. However, there were also moments in which the students did not established a more effective dialog with the author, presenting failure in textual understanding process. The failures in the understanding process seems to be motivated for several reasons, among them, we have identified the weak domain of the graphophonic correspondences, the lack of necessary previous knowledge to deal with the text, and the interdiction caused by a rejection to what had been said or to the ethnic-racial relations theme itself. We have concluded that the reading in school of texts about ethnic-racial relations is an important tool for the development of counter-hegemonic discourses, emancipative as a field of possibilities for resistance and critics to the multiple processes of ethnic-racial, social-economical inequalities and historic-cultural exclusion, promoting the understanding and overcoming of racist practices and thus the social inclusion of YAE students.

Key-words: Reading, Ethnic-racial identities, Racism, Discursive Practices, Youth and Adults Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	21
1.1 Os objetivos da pesquisa.....	21
1.2 O diálogo com a análise de discurso como estratégia teórico metodológica...22	
1.3 A Construção do corpus da pesquisa	26
1.4 Descrição dos procedimentos investigativos	27
1.4.1 Primeira fase: conhecendo a escola, a professora e os(as) alunos(as)27	
1.4.2 Segunda fase: coletando os dados das interações em sala de aula.....28	
1.4.2.1 Descrição do perfil da professora e dos(as) alunos(as).....29	
1.4.2.2 Descrição das gravações em vídeo e entrevistas.....30	
1.5 A descrição dos procedimentos de análise.....	33
CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS	35
2.1 A educação das relações étnico-raciais no Brasil.....	35
2.2 A formação discursiva do discurso racista no Brasil e do contra discurso do movimento negro: implicações na construção da identidade negra	41
2.3 Os negros no Brasil: os dados da desigualdade social e racial.	53
2.4 As intrínsecas relações da EJA e as questões étnico-raciais	58
CAPÍTULO 3 LINGUAGEM, IDENTIDADE NEGRA E CURRÍCULO	65
3.1 Linguagem e discurso.....	65
3.2 Concepções de identidade	69
3.2.1 O conceito de estigma, estigma racial e as implicações para a constituição da identidade do ser negro.....	80
3.2.2 A construção da identidade do ser negro na escola	87
3.3 Currículo e identidade.....	89
CAPÍTULO 4 LEITURA: UMA PRÁTICA DISCURSIVA	103
4.1 Concepções de leitura	103
4.2 Conhecimentos prévios e experiências pregressas: a leitura como construção de sentidos	109
4.3 Leitura, escola e constituição de identidades sociais	116

CAPÍTULO 5 POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES RACIAIS.....	140
5.1 O negro sofre discriminação racial no Brasil.....	144
5.2 Não existe discriminação racial contra o negro do Brasil: o problema é de classe social	170
5.3 Os processos de auto-rejeição do próprio negro o constituem como racista?	181
5.4 Falar sobre a discriminação contra o negro gera embaraços / constrangimentos, tristeza e silenciamento.	189
5.5 Algumas conclusões parciais.....	198
CAPÍTULO 6 AS RELAÇÕES DOS ESTUDANTES COM OS TEXTOS: O PAPEL DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS E DAS EXPERIÊNCIAS PREGRESSAS NO PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS AOS TEXTOS LIDOS SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	201
6.1 As experiências vivenciadas pela professora com o trabalho sobre a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana e as relações étnico-raciais.....	203
6.2 As experiências escolares dos estudantes com as leituras de texto sobre o racismo no Brasil	213
6.3 As experiências e as motivações dos estudantes para lerem, discutirem e aprenderem na escola sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira	217
6.4 Alguns fatores presentes nos processos de compreensão de textos dos estudantes sobre o tema das relações raciais no Brasil.....	224
6.5 O trabalho com a leitura e a interpretação de textos: os estudantes e a atribuição de sentidos aos textos lidos sobre as relações étnico-raciais	225
6.6 Algumas considerações finais sobre o capítulo	251
CONSIDERAÇÕES FINAIS	256
REFERÊNCIAS.....	279
ANEXOS	290

INTRODUÇÃO

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos na rua, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam negros, dos que inferiorizam mulheres (Paulo Freire, 1996, p. 36).

O fio da meada

Como surgiu o fio da meada ou por que pesquisar sobre o ensino da leitura e a construção de identidades étnico-raciais? Identificamos que foram vários os elementos de nossa trajetória pessoal, profissional e acadêmica que fomentaram o desejo em desenvolver o presente trabalho, dentre eles, o meu pertencimento étnico-racial, de classe social e de gênero. Em meu percurso profissional, vivi a experiência de lecionar na Educação de Jovens e Adultos (EJA¹); posteriormente, desenvolver pesquisas e participar como formadora no processo de formação de professores/as sobre o ensino da alfabetização naquela modalidade de ensino e sobre a educação das relações étnico-raciais. Nesse caminho, comecei a identificar as intrínsecas relações da EJA com as questões étnico-raciais e fui sendo instigada a contribuir com o campo de pesquisa dos estudos afro-brasileiros, da educação de jovens e adultos e da didática da língua portuguesa, compreendendo esta última na direção apontada por Kleiman (1998), como uma prática social capaz de interferir nos processos identitários dos alunos e proporcionar o desenvolvimento de novas relações sociais e organizacionais de valores e sistemas de conhecimento.

Assim, acreditamos que refletir no campo da didática sobre as relações existentes entre a Educação de Jovens e Adultos, as práticas discursivas escolares e as questões étnico-raciais contribui para que apontemos as desigualdades de acesso às práticas de leitura e escrita e para que identifiquemos a didática da língua portuguesa sob uma ótica mais contextualizada, transformadora, comprometida com o social. Para Candau (1996), o foco do processo da didática deve ser a articulação com as dimensões humana, técnica e política da prática pedagógica.

¹ Nesse trabalho utilizaremos a sigla EJA quando formos nos referir à Educação de Jovens e Adultos.

Romper com uma concepção instrumentalista da didática implica buscar compreendê-la inserida em uma ação educativa comprometida com a construção de uma sociedade democrática, capaz de estabelecer modalidades de diálogos com os diferentes grupos socioculturais. A didática intercultural mostra-se preocupada em construir estratégias pedagógicas que promovam uma educação numa perspectiva crítica e emancipatória, construindo práticas pedagógicas que considerem as histórias de vida, a construção de identidades sociais e culturais dos educandos.

Esse estudo busca promover reflexões sobre o ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a construção de identidades étnico-raciais dos alunos/as negros/as. Pesquisas realizadas por Passos (2007), Gomes (2005) e Silva Neves (2007) indicam a necessidade do desenvolvimento de investigações sobre os alunos na educação de jovens e adultos, e a sua profícua relação com as questões étnico-raciais. No que se refere ao processo de exclusão da leitura daquela população, apontamos o trabalho de Ribeiro e Batista (2004), no qual é apresentado o resultado de uma análise dos dados do Índice Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF, 2003), que denuncia a situação de exclusão da população negra ao acesso a diferentes tipos de capitais (econômico, social e cultural), dentre eles, o acesso às práticas sociais de leitura e escrita. A pesquisa revela uma desigual distribuição do acesso à escrita em nosso país, ressaltando a importância da leitura e da escrita como fatores capazes de contribuir para uma maior ou menor afirmação da identidade dos sujeitos pertencentes àqueles grupos étnicos.

Para Ribeiro e Batista (2004), a comparação entre brancos e negros com anos de escolaridade semelhantes pode também auxiliar no exame do efeito do tipo diferenciado de experiência escolar, bem como do peso que possibilidades, ao longo da vida, de inserção em diferentes contextos sociais exercem sobre o acesso à cultura escrita.

Os autores apontaram que, no total da amostra, era maior o percentual de brancos no nível de alfabetismo mais elevado, sendo entre os negros que se encontravam os maiores índices nos níveis mais baixos de letramento. No total das pessoas que têm de oito a dez anos de estudo, ou 11 ou mais anos, os brancos passavam a levar vantagem. Quais os fatores que poderiam justificar tais disparidades? Os autores vão indicar que, entre outros fatores, não se pode desconsiderar o papel das experiências escolares diferenciadas que aqueles dois

grupos têm acesso como relevantes naquele processo de exclusão. Indicaram, ainda, que, de acordo com dados do Saeb (ARAÚJO; LUZIO, 2003),

Crianças e jovens negros tendem a ter um rendimento menor na avaliação em leitura e matemática do que crianças e jovens brancos, mesmo que os pais possuam o mesmo nível de escolaridade... o que leva a supor que, no interior das escolas (sejam elas públicas ou privadas), se propiciem oportunidades distintas de relação com a escola e com o saber, em função da pertença a um ou outro grupo étnico (pp. 103, 104).

Os dados acima revelam os aspectos de exclusão social a que é submetida a população negra, indicando, entre outras questões, a urgência do desenvolvimento de pesquisas que contribuam para a compreensão das especificidades dos processos de ensino-aprendizagem da leitura daquele grupo étnico-racial. Percebemos essas questões como elementos cruciais para a construção de uma educação fundada no respeito às diferenças, à inclusão social, à construção de uma escola anti-racista e propositiva, capaz de promover aos discentes de diferentes grupos étnico-raciais e culturais o reconhecimento e a constituição de suas identidades, garantindo-lhes uma maior participação e intervenção social.

Mediante o exposto, acreditamos que temos um grande desafio em ajudar a escola a superar as armadilhas de negar a existência das múltiplas identidades do povo brasileiro, contribuindo para que a mesma se constitua num novo espaço pedagógico, capaz de organizar e desenvolver práticas, valores e um currículo que possa proporcionar aos diferentes alunos(as) o (re) conhecimento de suas origens, de sua história e de sua cultura, rompendo com as concepções homogêneas, eurocêntricas e colonialistas do currículo escolar.

Nessa direção, vamos de fato apontando o papel da sociedade e da escola para a promoção do respeito à diferença e da igualdade de direitos. Acreditamos que um dos caminhos para se obter tais finalidades seja a realização de uma leitura crítica de como a discriminação e os preconceitos baseados nos critérios de raça/cor são determinantes, capazes de interferir nas trajetórias escolares e profissionais dos indivíduos, definindo o lugar dos sujeitos na sociedade, negando as identidades diferenciadas, as diferentes práticas sociais, políticas e culturais.

Estudos como o de Moita Lopes (2002) identificam a função da escola no processo de construção de identidades sociais, concebendo-a como um dos

espaços mais importantes para a constituição de quem somos, pois a mesma se apresenta como um dos primeiros espaços sociais que a pessoa tem acesso, desde criança, possibilitando-lhe interagir com outros modos de ser humanos, relativamente diferentes do universo homogeneizado da família.

A escola é, assim, identificada socialmente como um espaço de construção de conhecimento/aprendizagem. Essa representação confere um status ao conhecimento produzido na instituição escolar, em detrimento daqueles produzidos em outros contextos. As identidades sociais construídas na escola podem assumir um importante papel na vida dos sujeitos.

Nesse sentido, Moita Lopes (2002) identifica o papel central ocupado pelo professor de língua portuguesa na construção das identidades sociais em aulas de leitura, uma vez que possui uma posição importante nas assimetrias interacionais nas salas de aula de leitura em relação à construção social do significado. Para o autor, aquilo que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas interações em práticas discursivas.

É importante reconhecermos que as pessoas ocupam posições diferentes na construção do discurso, devendo ser levado em consideração como estão situadas nas práticas discursivas, bem como as relações e implicações dos condicionamentos socioculturais, do universo experiencial de cada indivíduo no processo de compreensão e interpretação de textos escritos.

Fairclough (2001) identifica que é através do discurso que os sujeitos agem no mundo, se posicionam e são posicionados, construindo, dessa maneira, suas visões sobre si, os outros, os objetos, os acontecimentos, pois os significados são construídos pela interação com o outro, sendo assim, aquilo que nos dizem e aquilo que dizemos do outro possuem um papel central na formação dos sujeitos. Esses autores afirmam que as identidades são construídas por meio de práticas discursivas, dentre elas estão as práticas de leitura e discussão de textos.

A seguir, apresentamos como está organizado o nosso texto.

A tessitura

O presente estudo está organizado em seis capítulos. Iniciamos, no capítulo 1, apresentando os objetivos da pesquisa, o corpus e o percurso metodológico,

apontando o diálogo com a análise do discurso como uma ferramenta teórico metodológica que subsidiou o desenvolvimento do trabalho.

No capítulo 2, trazemos uma reflexão sobre a importância da educação das relações étnico-raciais no nosso país, buscando contextualizar a construção da formação discursiva sobre o racismo na sociedade brasileira, o papel das teorias racialistas que contribuíram para naturalizar a inferioridade do ser negro, do mito da democracia racial nos processos de silenciamento e invisibilidade das situações de racismo e desigualdades entre negros e brancos. Apresentaremos estatísticas produzidas por diferentes pesquisas que denunciam o quadro de exclusão da população negra e dos discentes da Educação de Jovens e Adultos. Pretendemos, nesse capítulo, discutir sobre o pertencimento étnico-racial da maioria dos(as) alunos(as) presentes na EJA, evidenciando que a inserção dos alunos jovens e adultos nas práticas de leitura e escrita configura-se como garantia do acesso a um capital cultural, à realização de uma ação afirmativa para os(as) alunos(as) negros(as).

No capítulo 3, tratamos sobre o conceito de linguagem e identidade. Apontamos o papel da ideologia e sua relação com a linguagem e com o discurso. Refletimos sobre o conceito de estigma e suas implicações no conceito de identidade do ser negro (a). Ilustramos a importância da reflexão daqueles conceitos para a compreensão das relações de poder presentes na escola, expressas também no currículo. Refletiremos, assim, sobre as contribuições da análise do discurso para a compreensão das relações entre linguagem e identidade. Finalizamos propondo uma reflexão sobre as relações entre educação, linguagem e identidade, enfatizando o papel da escola nos processos de construção da identidade do aluno (a) negro (a), na perspectiva de contribuir para a compreensão da importância dos processos de emancipação e o empoderamento dos grupos historicamente silenciados.

No capítulo 4, apresentamos uma revisão das concepções de leitura, indicando as consequências daquelas concepções para o ensino da língua portuguesa. Expressamos nossa opção pela concepção de leitura como uma prática social discursiva, permeada de ideologia e formadora de sujeitos. Discutiremos sobre o papel dos conhecimentos prévios e das experiências pregressas no processo de construção de sentidos. Finalizamos esse capítulo com as apresentações de sínteses dos resultados de algumas pesquisas sobre o ensino da leitura e a construção de identidades sociais.

No capítulo 5, apresentaremos os resultados da pesquisa, expondo nossas análises dos dados em relação à mediação da docente e às possíveis contribuições das interações realizadas nos momentos de leitura coletiva em uma sala de aula da EJA para a construção das identidades étnico-raciais dos estudantes.

No capítulo 6, trataremos sobre o que observamos em relação ao processo de compreensão textual dos estudantes, sua relação com os aspectos socioafetivos e o papel dos conhecimentos e experiências prévias para atribuição de sentidos aos textos lidos sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

Concluimos apresentando nossas considerações finais em relação à pesquisa, destacando as contribuições dos resultados obtidos para a ampliação do campo teórico sobre a temática explorada e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e emancipatórias na Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 1 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesse capítulo, apresentamos os objetivos de nossa pesquisa e, posteriormente, discorremos sobre nosso diálogo com a análise crítica do discurso como uma ferramenta teórico metodológica que subsidiou o desenvolvimento do trabalho.

Em seguida, apresentamos o processo de definição do corpus da pesquisa, a caracterização dos sujeitos e finalizamos com a descrição dos procedimentos de análise.

1.1 Os objetivos da pesquisa

Buscamos em nossa pesquisa analisar práticas discursivas de leitura na EJA, identificando suas relações com a construção de identidades étnico-raciais dos(as) alunos(as) negros(as).

Elegemos como objetivo geral da pesquisa:

- analisar algumas situações de interação que ocorrem durante momentos de leitura coletiva numa sala de aula da EJA e seus possíveis efeitos na construção das identidades étnico-raciais dos estudantes(as) negros(as).

Objetivos específicos:

- analisar discursos produzidos pelos estudantes em situações de interação que ocorrem durante momentos de leitura coletiva na sala de aula e seus possíveis efeitos na construção das identidades étnico-raciais dos alunos(as) negros(as);
- analisar discursos da professora em situações de interação que ocorrem durante momentos de leitura coletiva na sala de aula e seus possíveis efeitos na construção das identidades étnico-raciais dos alunos(as) negros(as);
- identificar possíveis interferências das experiências prévias constituintes das identidades étnico-raciais desses jovens e adultos para a atribuição de sentidos dos textos lidos sobre a temática do racismo em sala de aula.

Escolhemos dialogar com a Análise Crítica de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) por identificá-la como uma ferramenta teórico metodológica adequada para contribuir na obtenção dos objetivos propostos nessa pesquisa, sendo sobre esse aspecto que discutiremos a seguir.

1.2 O diálogo com a análise de discurso como estratégia teórico metodológica

A teoria do discurso tenta recuperar e reconstruir o significado dos autores sociais. Nessa direção, analisa o caminho pelo qual as forças políticas e os atores sociais constroem seus significados. Os teóricos do discurso procuram compreender as práticas investigadas tomando como parâmetro um amplo contexto social e histórico. Buscam focalizar determinados aspectos na perspectiva de promover uma emancipação histórica. Diferentemente das teorias empíricas que procuram explicações causais e de teorias normativas que procuram analisar, justificar as explicações, a teoria do discurso é uma teoria constitutiva que busca relacionar conceitos e lógicas de forma interpretativa. A teoria do discurso não tem a preocupação de refutar ou confirmar. Baseia-se numa nova ontologia do social, buscando prescrever, avaliar, analisar e interpretar dados.

Nessa direção, nosso trabalho toma como base uma abordagem qualitativa de pesquisa, e busca dialogar com os aportes da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) defendida por Fairclough. Buscamos nos inspirar naquele procedimento como um referencial na medida em que ele se propõe a reunir a análise de discurso orientada textualmente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem. Para atingir esse objetivo é necessário um método de análise tridimensional que permita “avaliar as relações entre mudança discursiva e social e relacionar sistematicamente propriedades detalhadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 27).

Compreendemos que o método tridimensional do autor propõe uma análise textual (texto para o autor é tanto o texto oral como o escrito), análise da prática discursiva e análise da prática social. A proposta de Fairclough é voltada para aqueles que buscam apreender as mudanças sociais que determinada prática discursiva favorece, ao mesmo tempo em que buscam compreender como as mudanças sociais favorecem a mudança de determinada prática discursiva,

percebendo que através de um movimento dialético ambas se influenciam. Ou seja, é nossa intenção também compreender o modo como os discursos produzidos em situações de interação na sala de aula contribuem ou refletem a constituição identitária dos estudantes(as) negros(as).

Nesse sentido, concordamos também com Van Dijk (2008) em sua concepção sobre a Análise Crítica do Discurso. Para esse autor,

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político. Os analistas críticos do discurso adotam um posicionamento explícito e, assim, objetivam compreender, desvelar e, em última instância, opor-se à desigualdade social (VAN DIJK, 2008, p. 113)

Buscamos dialogar com a Análise Crítica do Discurso como uma opção teórico-metodológica de pesquisa, pela consideração que Fairclough (2001) faz do discurso como prática discursiva, uma forma particular de prática social que se manifesta de forma linguística – falada ou escrita. O autor considera o uso de linguagem como forma de prática social e não como uma atividade estritamente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Afirma-se assim a compreensão de que o discurso é uma maneira de ação das pessoas no mundo e sobre o mundo e também um modo de representação. Considera, ainda, que há uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Para Fairclough (2001), sociedade e discurso são moldados um ao outro. O discurso funciona como um marco definidor nas lutas de poder. O autor compreende que as convenções transmitidas por meio do discurso podem ser mecanismos de controle e de naturalização. A linguagem seria o ponto de partida para a mudança ou para a manutenção das relações de poder. O discurso compreendido como uma

prática social apresenta uma prática política, que pode transformar, manter e estabelecer relações de poder.

A escolha desse autor deve-se também pela sua consciência linguística e por apontar o papel do discurso e da mudança social. Para ele, um dos objetivos principais é ajudar as pessoas a perceberem como as práticas, especificamente as linguísticas, mantêm e reproduzem padrões de dominação e de assujeitamento. Ao questionar tais práticas, preocupa-se em veicular um discurso emancipatório, considerando-o capaz de quebrar o ciclo de reprodução da dominação, fortalecendo o discurso crítico para que os sujeitos possam contestar as práticas discursivas que as enfraquecem.

Para o autor, há uma relação dialética entre o discurso e a prática social, compreendendo que de forma dialética a mudança discursiva pode contribuir para a mudança da prática social. Dessa maneira, afirma que para se realizar a análise do discurso crítica temos que levar em consideração as condições sociais de produção e de interpretação do discurso. Sua visão tridimensional do discurso é composta pela descrição, interpretação e a explicação dos níveis: situacional (textual), institucional e societário, ou seja, as condições discursivas relacionam-se a três níveis distintos de organização social: o da situação social, ambiente no qual ocorre o discurso; o da instituição; o da sociedade.

Para Fairclough (2001), o discurso contribui para a existência de três funções da linguagem, cujas dimensões de sentido coexistem e interagem em todos os discursos. São as funções identitárias, relacional e ideacional.

Na função identitária, o discurso contribui para a construção das identidades sociais e posições dos sujeitos, ou seja, está relacionada à maneira como as identidades sociais se instituem nos discursos. Na função relacional, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. Refere-se ao modo como são representadas e ajustadas as relações sociais entre os partícipes dos processos discursivos. Na terceira função, a ideacional tem relação com a construção dos sistemas de conhecimentos e crenças, a forma como os textos representam as relações, as entidades e o mundo.

Nessa direção, Fairclough (*ibidem*) defenderá o discurso como uma prática política e ideológica. Na perspectiva de uma prática política, o discurso pode estabelecer, manter e transformar as relações de poder e as entidades coletivas onde existem tais relações. Como uma prática ideológica, pode constituir,

naturalizar, manter e transformar os significados de mundo nas mais diferentes posições das relações de poder.

Segundo Orlandi (1991), os conceitos de condições de produções são básicos para a AD (Análise de Discurso), pois caracterizam o discurso, o constituem e como tal são objetos de análise. Para a AD, os sentidos são historicamente construídos. O discurso é apontado como um 'aparelho ideológico' através do qual se dão os embates em posições diferenciadas. Um mesmo enunciado pode ser compreendido de duas maneiras, dependendo do lugar ideológico de onde é enunciado. A AD não busca reduzir o discurso às análises estritamente linguísticas, mas abordá-lo numa perspectiva histórico-ideológica.

Para Maingueneau (1997) a análise do discurso pertence a outra região de contornos estáveis, que se refere à linguagem apenas na medida que esta faz sentido para sujeitos inscritos em estratégias de interlocuções, em posições sociais e em conjunturas históricas. São os efeitos do sentido que interessam à Análise do Discurso.

Maingueneau (*ibidem*), afirma que o campo da linguística, de maneira muito esquemática, possui um núcleo rígido que se ocupa do estudo da língua como se ela fosse apenas um conjunto de regras e propriedades formais, ou seja, não considera a língua enquanto produzida em determinadas conjunturas históricas e sociais.

Segundo esse autor (1997), para a Análise do Discurso, não basta interrogar o que gera a ambiguidade, essa pergunta já seria feita, por exemplo, pela Semântica e a Pragmática. O que garante a especificidade da AD é a formulação de uma pergunta subsequente a essa: qual o efeito dessa ambiguidade? Os analistas do discurso compreendem que a resposta a essa pergunta reside justamente na relação que procuram estabelecer entre um discurso e as condições sociais e históricas que permitiram que ele fosse produzido e gerasse determinados efeitos de sentido e não outros.

Tomamos nesse trabalho as interações em sala de aula como práticas discursivas, ou seja, práticas que organizam e estruturam as relações sociais, inseridas em relações de poder. Para Fairclough (*ibidem*), as práticas discursivas são momentos de produção de sentidos, de rupturas e posicionamentos. Nesse sentido, interrogamo-nos sobre quais os efeitos de sentido produzidos em jovens e adultos negros(as) durante a leitura de textos que tratavam sobre o racismo no

Brasil. Compreendíamos aquelas práticas discursivas como capazes de produzir novos significados, contribuindo, assim, para as mudanças ou não nos discursos, para afirmações ou negações de processos identitários.

Segundo Van Dijk (2008, p. 135),

O discurso também desempenha um papel fundamental para essa dimensão cognitiva do racismo. As ideologias e os preconceitos étnicos não são inatos e não se desenvolvem espontaneamente na interação étnica. Eles são adquiridos e aprendidos, e isso normalmente ocorre através da comunicação, ou seja, através da escrita e da fala. E vice-versa: essas defendidas e legitimadas no discurso e podem assim ser reproduzidas e compartilhadas dentro do grupo dominante. Esse é essencialmente o modo como o racismo é “aprendido” na sociedade.

Os processos de interações em sala de aula organizam relações sociais, podendo se constituir em práticas emancipatórias, na medida em que os discursos como já afirmamos anteriormente, segundo Fairclough (2001), configuram-se em uma prática política, ideológica, podendo constituir, naturalizar, manter e transformar os significados de mundo nas mais diferentes posições das relações de poder.

A seguir, apresentamos a delimitação do corpus da pesquisa.

1.3 A Construção do corpus da pesquisa

Para Orlandi (1991), a constituição do corpus deve privilegiar montagens discursivas que obedecem a critérios decorrentes de princípios teóricos da análise de discurso, tenham como referência os objetivos da análise e permitam alcançar a sua compreensão. Os objetivos do corpus pretendem mostrar o funcionamento do discurso para a produção de (efeitos de) sentidos.

Para a constituição do corpus da pesquisa, buscamos uma seleção de discursos que compusessem uma representação significativa do objeto de estudo, na perspectiva de analisar os processos de interação ocorridos durante situações de leitura na sala de aula e percebendo os possíveis efeitos na construção das identidades étnico-raciais dos alunos(as) negros(as).

Ao concebermos que as práticas discursivas envolvem processos de produção, distribuição e consumo textual, adotamos como instrumentos de coleta de dados para composição do corpus: (a) observação, gravada em áudio e vídeo, das atividades discursivas de leitura e interação desenvolvidas pela professora e

alunos(as) sobre a temática do racismo no Brasil; (b) entrevistas semi-estruturadas, com a professora e com os sujeitos do grupo classe (alunos/as negros/as e não negros/as); (c) questionário psicossocial, para identificação de dados sociais como nome, idade, autoidentificação de cor/raça, tempo de escolaridade, experiências na EJA (para professor/a, alunos/as), experiências com textos sobre racismo. Também tomamos notas de nossas observações em um diário de campo.

A seguir, descrevemos detalhadamente as fases do desenvolvimento da parte empírica da pesquisa.

1.4 Descrição dos procedimentos investigativos

1.4.1 Primeira fase: conhecendo a escola, a professora e os(as) alunos(as)

De início, buscamos desenvolver o que Minayo (2004) denomina de “estratégia de entrada no campo”, uma fase prática, mas muito importante para o desenvolvimento da investigação. Consiste na organização e preparação do pesquisador para apresentar-se e apresentar os objetivos da pesquisa, estabelecendo os primeiros contatos no campo. Realizamos essa etapa apresentando nossos objetivos de pesquisa para a direção da escola e para três professoras que lecionavam no 3º módulo da EJA.

Naquele momento, procuramos identificar qual das professoras se interessaria em participar da pesquisa. Tínhamos como critério: a livre adesão do docente, demonstrando interesse em participar da pesquisa; que a sala de aula tivesse em sua composição alunos(as) negros(as); que fosse do 3º módulo por acreditarmos que nesse nível encontraríamos uma maior probabilidade de alunos(as) lendo com autonomia.

Após a apresentação dos objetivos da pesquisa, uma professora negou-se a participar alegando que não ficaria à vontade, pois haveria filmagem. Uma professora concordou em participar, porém, deixando claro que sua condição seria a de não acumular mais trabalhos em sua rotina. Interpretamos como um processo normal de resistência à presença de uma pesquisadora na escola, e identificamos que aquela resistência também ocorria pelo tema da pesquisa. Compreendíamos que estávamos explorando um tema pouco convencional e complexo, que envolvia

discussões ainda pouco exploradas e de certa forma áridas, como o racismo e o preconceito.

Naquela ocasião, identificamos um sentimento de estranhamento à presença do pesquisador no campo e parecia existir uma falta de simpatia à temática da pesquisa, expressa através da manifestação de pouco acolhimento à pesquisadora. Tais questões me incomodaram por algumas semanas, período em que busquei construir com a professora uma relação de aceitação para poder definir o calendário de viabilidade, ou seja, definir as datas para observação e realização das filmagens em sala de aula. Em muitos momentos, pensamos que a professora havia concordado em participar, mas, o não dito, era que parecia não estar satisfeita em fazê-lo.

Buscamos resistir e vencemos aquela etapa, tomando como referência as contribuições de Bourdieu (1990) ao afirmar que a relação de pesquisa é essencialmente uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos, sendo inevitável que o pesquisador estabeleça um “rapport” com os sujeitos da pesquisa, pois a identificação dos sujeitos com o pesquisador contribui para se evitar uma relação de arrefecimento e distorções entre ambos. Tínhamos o desafio de sensibilizar a docente para a relevância da pesquisa e deixá-la à vontade para contribuir com o desenvolvimento do processo.

1.4.2 Segunda fase: coletando os dados das interações em sala de aula

Após aquele primeiro momento, realizamos as observações das aulas, nos dias selecionados para o trabalho com a língua portuguesa. As observações no campo ocorreram no período de aproximadamente dois meses. Nesse período, fomos à escola campo três vezes por semana. Período em que busquei estabelecer uma familiarização com a professora e os discentes, identificando como desenvolvia o trabalho com a leitura e a interpretação de textos.

Schwartz e Schwartz (1955, p. 355) definem a observação participante como

(...) um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob

observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto.

No primeiro momento do processo de observação procuramos não intervir na forma como a professora escolhia, selecionava os textos explorados em sala, nem como direcionava os trabalhos. A professora ficou totalmente à vontade para a escolha dos textos e o desenvolvimento do trabalho com a leitura. Observamos que ela não selecionou nenhum texto tratando sobre racismo ou discriminação racial. Trabalhava com os discentes a leitura de pequenos trechos. Os discentes não eram estimulados a ler um texto na íntegra e havia uma preocupação em trabalhar com textos pequenos. As carteiras eram postas em filas e a professora ficava sempre no centro, à frente do quadro.

Naquele período, realizamos individualmente a aplicação do questionário psicossocial e da entrevista semi-estruturada com os discentes e a professora (ver roteiro em anexo), que foram também gravadas em áudio. Tomamos notas em um diário de campo, com base em informações obtidas também de modo mais informal.

A aplicação do questionário psicossocial e das entrevistas com os(as) alunos(as) durava em média 25 minutos com cada sujeito. Concluímos essa etapa no período de duas semanas.

Com base nos dados coletados, pudemos definir em linhas gerais o perfil do grupo investigado.

1.4.2.1 Descrição do perfil da professora e dos(as) alunos(as)

A pesquisa foi desenvolvida em uma sala de aula de uma escola da rede municipal do Recife, localizada no bairro de Tejipió, na Região Política Administrativa 4 (RPA – 4).

Contamos como sujeitos uma professora, com 66 anos, formada em Pedagogia, com pós-graduação em especialização, avaliação e linguagem. A professora se identificava como da raça branca. Era aposentada pela rede estadual, onde também atuou como supervisora e coordenadora pedagógica, possuía na rede municipal do Recife 21 anos de experiência no magistério e o mesmo período de experiência na EJA, sendo aproximadamente 18 anos que lecionava no módulo 3 (corresponde ao que era chamado de 3ª e 4ª série). Na ocasião da pesquisa, no

horário da tarde atuava como coordenadora em outra escola e à noite lecionava na turma observada.

A referida turma era composta por 24 alunos(as), sendo que sete dos inscritos nunca apareceram. Assim, apenas 17 frequentavam as aulas, sendo 4 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. A faixa etária dos discentes era dos 16 aos 62 anos.

Em relação ao pertencimento étnico-racial, três discentes se identificaram como negros, sendo duas mulheres; seis alunos(as) se identificaram como brancos, sendo dois homens; oito se classificaram como morenos. Os sujeitos que se classificaram como brancos possuíam a pele clara e os cabelos lisos. Observamos que três alunos que se classificaram como morenos apresentavam os fenótipos da raça negra, como cabelos crespos, nariz e lábios grossos, apenas a pele não era tão escura. Identificamos que na sala havia seis discentes negros, sendo quatro mulheres e dois homens. Desses, três durante o questionário não se identificaram como negros: duas mulheres e um homem.

Quanto à leitura, a professora descreveu que apenas 10 liam com autonomia, 6 não liam empregando corretamente a entonação e a pontuação e 1 provavelmente deveria ser encaminhado para o módulo 2, pois não sabia ler.

1.4.2.2 Descrição das gravações em vídeo e entrevistas

Na terceira semana de observação, foi realizada a coleta de dados relativos às interações em sala de aula referentes às discussões dos textos lidos sobre racismo. Nesse período, realizamos as filmagens das aulas.

Inicialmente, entregamos para a professora textos diversos de diferentes gêneros, todos tratando sobre racismo e discriminação racial na sociedade brasileira para que ela selecionasse alguns para a realização da leitura e interpretação na sala de aula.

Os textos selecionados pela professora foram três reportagens. Na primeira seção foi trabalhado o texto: Existe racismo no Brasil?; na segunda aula foi o texto: Pastor acusa shopping de racismo; na terceira aula foi o texto: Dudu Nobre e Adriana dão queixa de racismo contra comissário de bordo (Ver em anexo).

Naquele momento, retomamos com a docente os objetivos da pesquisa. A professora após seleção dos textos quis conversar sobre a forma como pretendia

explorá-los em sala, as questões que proporia para interpretação e debate. Pareceu-nos mais à vontade com a presença da pesquisadora e também mais receptiva ao trabalho com a temática do racismo.

Certo dia, antes do início das aulas, na sala de professores(as), a docente conversou como estava mudando sua percepção em relação às relações étnico-raciais no Brasil. Agora já identificava no cotidiano, com mais frequência, situações de racismo e discriminações raciais. Assim, relatou um fato de discriminação ocorrido na parada de ônibus com um homem negro, no qual as pessoas demonstraram medo dele, confundindo-o com um possível ladrão. Ressaltou que fatos como aquele antes lhe passavam despercebidos, pois não identificava a conotação de discriminação racial ao relacionar automaticamente um homem negro a um marginal.

Identificamos como muito importante para o desenvolvimento da pesquisa a professora mostrar-se sensível à temática, revelando uma abertura para a experiência de discuti-la em sala de aula. Dessa forma, passou a levantar questões e dúvidas sobre racismo, preconceito, discriminação no Brasil, o sistema de cotas para estudantes negros (que afirmava ser contrária). Procurei responder apresentando minha concepção sobre as questões levantadas, sem impor nenhuma “verdade”, respeitando seus pontos de vista e dialogando à luz dos referenciais teóricos que apontamos ao longo desse trabalho.

Percebemos que aqueles processos de discussões foram úteis, contribuindo indiretamente para o processo de formação da professora sobre a temática, dando-lhe mais abertura para que explicitasse seus desconhecimentos e estranhamentos sobre as relações étnico-raciais no Brasil, proporcionando-lhe mais segurança para a abordagem daquele tema na sala de aula. Na ocasião, a professora falou da ausência de formação continuada sobre a temática. Disse que não recordava de ter participado de nenhum momento de formação específica sobre aquele conteúdo.

Durante as filmagens das aulas, a professora explorava os textos que havia selecionado sobre o racismo. Foram realizadas três seções, compreendendo cada seção de aproximadamente 2h30 horas. Foram ao todo aproximadamente 7 horas e meia de gravação em vídeo. Esse material também foi transformado em material de áudio e transcrito para composição do material de análise.

A cada aula, a professora distribuía o texto (ver anexo 3) na íntegra para os alunos, solicitava que lessem em silêncio, depois fazia uma leitura coletiva e

levantava questões sobre o texto para que respondessem no grande grupo. A pesquisadora contou com um auxiliar para realizar a filmagens. Durante as seções buscava não intervir no direcionamento das aulas, nem nos debates, registrando no caderno de campo as observações realizadas.

Observamos que para o desenvolvimento daquelas aulas a professora preocupou-se a partir da segunda seção em organizar a sala em círculo e em elaborar questões para interpretações e mobilização para o debate.

Durante as filmagens das aulas, os sujeitos demonstraram estar à vontade. A videografia foi uma técnica utilizada por identificarmos que possibilitaria coletar as informações e transcrevê-las na íntegra, enriquecendo o corpus da pesquisa com detalhes e nuances importantes para o processo de análise, pois apreenderíamos elementos verbais e não verbais do processo de interação, significativos para os objetivos do estudo. Para Minayo (1994), o registro visual assume um papel complementar ao projeto, pois permite que se detenham vários aspectos do universo pesquisado, ampliando o conhecimento do estudo, na medida em que possibilita a documentação de momentos e situações que revelam o cotidiano vivenciado.

Após o desenvolvimento de cada aula, a pesquisadora entrevistava individualmente os alunos(as) negros(as) e não negros(as) sobre o desenvolvimento da leitura e da interpretação do texto trabalhado. Portando um gravador digital, a fotocópia do texto trabalhado em sala, papel e caneta, interrogava os discentes sobre o processo de compreensão textual. Levantava questões explorando como haviam se posicionado durante a leitura, as respostas dadas às questões elaboradas pela professora, por outros colegas, suas colocações, gestos, posicionamentos, resistências, silenciamentos, expressões que tivessem relações com os objetivos da pesquisa.

Naquele momento, os discentes poderiam consultar o texto trabalhado, caso sentissem necessidade para recordar e responder sobre alguma questão levantada. Esse processo de entrevista individual e gravação das aulas duraram aproximadamente um mês e meio, pois as entrevistas individualizadas com os discentes eram de aproximadamente 25 minutos. No final de todo esse processo realizamos outra entrevista semi-estruturada com a professora visando identificar sua percepção sobre o processo desenvolvido em sala, a percepção sobre seus alunos(as).

1.5 A descrição dos procedimentos de análise

Nesse momento, tendo como inspiração a análise crítica do discurso, especificamente a ADTO, Análise do Discurso Textualmente Orientada, procuramos analisar o corpus da pesquisa, composto pelas observações, anotações do caderno de campo, as entrevistas semi-estruturadas, as videografias e suas transcrições das aulas, buscando responder as seguintes questões:

- a) Como os(as) alunos(as) negros(as) e não-negro (s) interpretam os textos?
- b) Como se posicionam?
- c) Como colocam seus pontos de vista?
- d) Qual a representação que eles/as têm sobre si mesmos?
- e) Em que medida a concepção e os conhecimentos prévios que têm de si mesmos e a questão racial podem interferir na forma como interagem entre si e interpretam os textos?
- f) Em que medida eles extrapolam o texto para trazer experiências pessoais relacionadas às questões sociais?
- g) Como o processo (indicado nas questões de “a” a “f”) pode interferir na construção das identidades étnico-raciais daqueles alunos/as?
- h) Qual o papel da professora na mediação daquele processo?

Reconhecemos, assim como Orlandi (*ibidem*), que a análise é um processo iniciado pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Dessa forma, acreditamos que as questões acima elencadas nos ajudarão a compreender, perceber as relações e o funcionamento da leitura enquanto uma prática discursiva construtora de identidades.

Para Fairclough (2001), a análise textualmente orientada é uma análise tridimensional, devendo focar três dimensões do discurso: análise textual, análise da prática discursiva e análise da prática social, podendo o pesquisador escolher mediante seus objetivos de pesquisa a ordem que desejar para iniciar sua análise.

Buscamos focar na análise a intertextualidade e a interdiscursividade expressas nos processos de interação. Fizemos a opção pelo trabalho analítico com

ênfase na intertextualidade e na interdiscursividade pela possibilidade de nos permitir perceber as formações discursivas e as ordens do discurso presentes.

Na primeira parte da análise, buscamos através da categoria de formação discursiva identificar as contribuições dos discursos para a construção das identidades étnico-raciais, percebendo em que medida aqueles processos de interação interferiam para afirmar ou negar as identidades étnico-raciais, especificamente a identidade negra.

Na segunda parte da análise procuramos perceber a relação dos estudantes com os textos selecionados pela docente e trabalhados nas seções. Buscamos identificar, entre outros aspectos, se ocorriam processos de interdição pela temática, se havia falhas na interpretação, se os discentes compreendiam o texto e como estabeleciam o diálogo com o autor. Nesse processo analisamos sobre os processos de experiências prévias para a atribuição de sentidos. Procuramos identificar em que medida as experiências prévias poderiam impedir a compreensão do texto, em que medida tais experiências poderiam ajudar a atribuir sentido ao texto ou se tais experiências não eram mobilizadas nos processos de compreensão dos textos lidos.

Compreender o processo de construção da formação discursiva sobre o racismo no Brasil foi um elemento muito importante para a realização de nossas análises. No capítulo a seguir, apresentamos nosso marco teórico sobre a educação e as relações raciais no Brasil, especificando a formação discursiva sobre o racismo e as consequências do racismo para a constituição de identidades étnico-raciais e as situações de desigualdades entre negros e brancos no país.

CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS

O objetivo desse capítulo é promover uma reflexão sobre a importância da educação das relações étnico-raciais em nosso país. Buscaremos contextualizar a construção da formação discursiva sobre o racismo na sociedade brasileira, apontando a influência das teorias racialistas para naturalizar a inferioridade do negro, do mito da democracia racial, promovendo processos de silenciamento e invisibilidade das situações de racismo e desigualdades entre negros e brancos. Pontuaremos as implicações daquelas teorias na construção identitária do povo brasileiro, especificamente, da população negra.

Nessa direção, apresentamos um quadro da exclusão da população negra, identificando qual o pertencimento étnico-racial da maioria dos(as) alunos(as) presentes na EJA. Finalizamos reconhecendo o acesso às práticas de leitura como uma das ações afirmativas para os(as) alunos(as) negros(as).

2.1 A educação das relações étnico-raciais no Brasil

Atualmente, assistimos a um considerável aumento do debate em torno das relações étnico-raciais. Acreditamos que está sendo dada uma maior visibilidade à temática em consequência das discussões travadas pelos movimentos sociais, especificamente, o Movimento Negro, que, ao longo da história, luta pela implementação de políticas públicas capazes de garantir o acesso à população negra e pobre de nosso país a direitos fundamentais, como moradia, educação, saúde, etc. Nessa direção, reivindica-se também o direito ao pleno reconhecimento da diferença como marca de humanidade e não como um elemento que justifique processos de discriminação e exclusão social permanentes.

Na perspectiva de promover uma rápida retrospectiva do processo de exclusão da população negra à educação, bem como, pontuar o movimento de luta pela garantia daquele direito, apontamos os estudos de Gonçalves e Silva (2005) sobre o movimento negro e educação. Eles evidenciam que no projeto de educação do país foram excluídos os negros e os índios. Os autores denunciam que no período colonial era proibido, sobretudo aos africanos escravizados, aprenderem a ler, escrever, a cursar escolas quando essas existiam. Em alguns casos, nas fazendas de padres jesuítas, era concedido o privilégio dos filhos dos escravos

receberem lições de catecismo e a aprendizagem das primeiras letras, contudo, não podiam almejar estudos de instrução média e superior. Naquelas escolas as crianças negras eram submetidas a um processo de aculturação da visão cristã de mundo, através de métodos repressivos com o objetivo de modelar a moral e o comportamento social.

Sobre o desenvolvimento de cursos noturnos no final do século XIX, os autores apontam que o objetivo daqueles era preparar os adultos, especificamente das classes populares, para novas modalidades de trabalho que estavam sendo introduzidas. As instruções davam ênfase ao preparo para o trabalho que era considerado como um antídoto ao crime, ao vício e promotor do progresso e da civilização. Dessa forma, os cursos noturnos para jovens e adultos foram criados e expandidos no país, visando desenvolver a civilidade, a moralidade, a liberdade, o progresso, a modernidade, a afirmação do trabalho.

Denunciam os autores que, desde a sua fundação, a escola noturna foi vetada ao escravo. Em 1878 foi criado o Decreto de Leôncio de Carvalho, instituindo os cursos noturnos voltados apenas para livres e libertos no município da Corte. Em abril de 1879 aquele veto foi derrubado, um ano após a criação dos cursos de jovens e adultos. Contudo, mesmo assim, nem todas as províncias aceitavam a presença dos escravos e dos negros libertos e livres nas escolas noturnas. As escolas naquele período utilizavam poderosos mecanismos de exclusão, tomando como base os critérios de classe (eram excluídos os cativos) e de raça (excluía os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Destacam os autores:

Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente (GONÇALVES E SILVA, 2005, p.136).

Para os autores, o abandono a que foi submetida a população negra em relação à educação escolar no final do século XIX ficou evidente pela passividade com que o Estado assistiu aos processos de precarização moral e educacional daquela população, cujas implicações repercutiram no século XX e identificamos suas consequências até os dias atuais.

Quando saímos do século XIX e adentramos o século XX, deparamo-nos com o abandono a que foi relegada a população negra. A maior parte dos estudos retrata a situação dos negros nas áreas urbanas, no período em que algumas cidades do país iniciam rápido processo de modernização. Mudanças bruscas de valores, associadas a profundas transformações no mercado de trabalho, exigiam, da parte dos diferentes segmentos sociais, a criação de novas formas organizacionais, por adoção de novos dispositivos psicossociais, que os ajudassem a se inserir na sociedade moderna (GONÇALVES E SILVA, 2005, p. 138).

O movimento negro identificava o peso da herança do passado escravista na medida em que essa deixou marcas profundas no que se refere à educação da população negra. Assim, uma das bandeiras de luta daquele movimento era o direito à educação.

Nessa direção, o movimento negro ao longo da história procurou garantir a educação da população negra, organizando associações negras, como foi o caso em 1930 da existência de uma escola, na cidade de São Paulo, mantida pelo Clube 13 de Maio dos Homens Pretos. Naquele espaço se ofereciam cursos para os filhos dos associados e se cuidava da alfabetização dos adultos que trabalhavam durante o dia. Havia uma preocupação constante com a alfabetização de adultos. As associações negras não se detinham a serviços de assistência social, também se preocupavam com o processo de escolarização.

Naquele período havia uma preocupação da imprensa negra com a educação dos negros. Os autores destacam o papel de proporcionar reflexões sobre a educação e a cultura realizado por jornalistas militantes da época que divulgavam cursos e apresentavam a agenda cultural das entidades com atividades de bibliotecas, conferências, teatros, concertos etc. Ressaltavam o valor da educação, buscando difundir a ideia que ao negro e ao pobre não poderia restar apenas o trabalho duro.

Com a finalidade de enfatizar o valor da educação e de elevar a auto-estima dos leitores, os jornais publicavam na data de nascimento ou morte de proeminentes intelectuais negros suas bibliografias e palavras em que se destacavam a necessidade e o valor da educação. Entre outros estavam Cruz e Souza, André Rebouças, José do Patrocínio e notadamente Luiz Gama, cuja carta ao filho foi reiteradas vezes divulgada, destacando-se a seguinte passagem: “crê que o estudo é melhor entendimento e o livro o melhor amigo. Faz-te apóstolo dele desde já” (Clarim d’ Alvorada, 1935 apud GONÇALVES E SILVA, 2005, p. 143).

Para Gonçalves e Silva (2005), os movimentos negros ao constatarem a situação de abandono a que foi relegada a população negra no início do século XX, tomaram para si a tarefa de educar e escolarizar as crianças, jovens e adultos negros. Naquela direção, apontam projetos, como o da Frente Negra Brasileira, que objetivavam uma escolarização para a população negra que também a formasse politicamente. Os idealizadores das escolas frentenegrinas identificavam que os séculos de escravidão contribuíram para deformar a própria imagem dos negros, o que afetava a autoestima dos mesmos, promovendo uma apatia. A ausência de dispositivos psicossociais que ajudassem a integração dos negros na ordem competitiva corroborava que aqueles fossem entregues à própria sorte nas periferias das cidades brasileiras.

Os autores destacam também a criação, no Recife, no ano de 1936, de uma frente negra pernambucana que tinha como uma liderança o poeta Solano Trindade que na ocasião criou o Teatro Popular Brasileiro que visava educar as novas gerações e promover a raça negra. Nesse sentido, reunia jovens negros e proletários para que realizassem estudos em profundidade sobre a manifestação da cultura afro-brasileira e organizava apresentação do grupo em todo país.

No Rio de Janeiro, os autores apontam outra importante organização que mobilizou o protesto racial e colocava a questão da educação na agenda política: foi a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN). Assim como a frente negra, ele foi expandido para outros estados e cidade do país. As proposições do TEN para a educação identificavam essa como um dever do Estado, um direito do cidadão. Diferentemente dos militantes paulistas, não defendiam que os movimentos negros deveriam assumir para si a tarefa de educar a população negra. Suas proposições eram:

Ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, admissão subvencionada de estudantes nas instituições de ensino secundários e universitários, de onde foram excluídos por causa de discriminação e da pobreza resultante de sua condição étnica (Nascimento, 1978, p. 193). O objetivo central era combater o racismo. Para tanto, propunha questões muito práticas do tipo: instrumentos jurídicos que garantissem o direito dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura, e a elaboração de leis anti-racistas (GONÇALVES E SILVA, 2005, p. 148).

Os autores reconhecem que com o passar do tempo os movimentos negros foram gerando novas organizações, mais competentes para lidar com o tema da educação. Foram aumentados os números de militantes com qualificação em nível superior e médio, aspecto que contribuiu para que se passasse a compreender melhor os mecanismos de exclusão a que é submetida a população negra e se elaborar de forma eficiente meios para combatê-los. Destaca o papel da academia nesse processo com o aumento da comunicação entre os pesquisadores que estudam sobre a temática e entre os militantes negros, propagando trocas de experiências e conhecimento, proporcionando a construção de um contra discurso sobre o papel do negro na produção da cultura e do conhecimento no país.

Uma das grandes conquistas dos movimentos negros em relação à educação e às relações étnico-raciais foi a promulgação da Lei 10.639/03. A educação das relações étnico-raciais em nossa sociedade torna-se imprescindível na medida em que contribui para que a escola brasileira, pública e privada, possa realizar uma revisão de suas posturas, procedimentos, atitudes, valores, conhecimentos, currículos quanto ao tratamento dado à diversidade étnico-racial.

Para Gomes (2007), a escola brasileira, ao caminhar numa direção de assumir seu compromisso social e político de combater o racismo e a discriminação, precisa superar, também, a versão pedagógica do mito da democracia racial, que enfoca a igualdade, numa perspectiva que apaga as diferenças. Destaca, nesse sentido, a importância da Lei 10.639/03, na medida em que o dispositivo legal obriga que a questão racial, a história e a cultura dos afro-descendentes e afro-brasileiros sejam pedagógica e politicamente assumidas pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos, e nos processos de formação dos docentes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005), a educação é fundamental no processo de formação de qualquer sociedade e para a ampliação da cidadania de um povo. Ela se apresenta como um dos principais mecanismos de transformação de uma população, sendo papel da escola estimular a promoção do ser humano em sua integralidade e na formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as especificidades dos grupos.

Para o MEC, a garantia do sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, que objetivam reparações, reconhecimento e

valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros, está intrinsecamente relacionada também ao trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais, pois compreendem que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se reduzem aos espaços escolares.

Em nosso país, as questões étnico-raciais ainda se apresentam num campo complexo e escorregadio. Segundo Gomes (2007), o Brasil se destaca no cenário internacional como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo, a qual abriga um enorme contingente de descendentes de africanos dispersos na diáspora. De acordo com a autora, o censo de 2000 revela que o país tem aproximadamente 170 milhões de habitantes. Desse total, 91 milhões de brasileiros(as), o que corresponde a 53,7%, se autotransclassificam como brancos, 10 milhões como pretos (6,2%), 65 milhões como pardos (38,4%), 716 mil amarelos (0,4%), e 734 mil, indígenas (0,4%).

Essa distribuição demográfica e étnico-racial gera diferentes interpretações econômicas, políticas e sociológicas. Dentre elas, a autora destaca a interpretação dada pelo movimento negro e por um conjunto de intelectuais estudiosos das relações raciais no Brasil. As análises apresentadas por esses pesquisadores apontam que a situação do negro brasileiro agrega as categorias “pretos e pardos”, compreendendo-as como expressão do conjunto da população negra no Brasil, o que equivale dizer que, do ponto de vista étnico-racial, 44,6% da população brasileira possuem uma ascendência negra e africana, que se apresenta na cultura, na corporeidade e/ou na construção de identidades.

Dessa forma, a autora afirma que os negros brasileiros constroem suas identidades num contexto que envolve os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais a que são submetidos,

como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa, no caso brasileiro essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na articulação entre classe, gêneros e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social (GOMES, 2008, p. 98).

Nesse contexto, nos questionamos: qual a influência da ambiguidade do racismo brasileiro, imbuído do mito da democracia racial, para a constituição das

identidades étnico-raciais? Como a identidade negra é construída no contexto social, político e cultural brasileiro? Quais as implicações da educação das relações étnico-raciais para o processo de construção das identidades do povo brasileiro? Em que medida os discursos racialistas contribuíram para incorporar um sentimento de subalternidade no negro brasileiro?

Procurando problematizar essas e outras questões, apresentamos a seguir uma análise do processo de construção do discurso racista no Brasil, apontando suas consequências para as relações étnico-raciais no país e a construção identitária da população negra.

2.2 A formação discursiva do discurso racista no Brasil e do contra discurso do movimento negro: implicações na construção da identidade negra

Falo de milhões de homens em quem deliberadamente inculcaram o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a prostração, o desespero, o servilismo (AIMÉ CÉSAIRE, Discurso sobre o colonialismo apud FANON, 2008, p. 25).

No final do século XIX, as nações fundamentadas na ideia de raça suplantam o nacionalismo cultural elaborado pelo romantismo, no qual a língua nacional era tomada como o elemento fundamental, bem como o folclore demarcador das tradições populares. A cultura era compreendida como biologicamente determinada e o racismo designava a doutrina que afirmava a desigualdades das raças humanas.

Seyferth (1996) apontava que as doutrinas raciais vigentes na passagem para o século XX possuíam um respaldo científico, constituindo-se numa ideologia que era utilizada para fins políticos e ideológicos. Os “pregadores científicos” eram considerados mais importantes que os cientistas. Foi o caso de autores como Gobineau, Chamberlain, Lampouge, Haeckel etc. (grifos da autora).

Esses autores vão fornecer elementos considerados convincentes para a afirmação das individualidades nacionais. Desenvolveram teorias racialistas que corroboraram para a construção de teorias que posteriormente foram consideradas racistas. No cerne de tais teorias, existia em comum o dogma de que a diversidade humana, anatômica e cultural era produzida pelas desigualdades das raças. A partir desse dogma foram produzidas hierarquias raciais que, segundo aquela autora,

localizam os europeus civilizados no topo, os negros “bárbaros” e os índios “selvagens” se revezando na base e todos os demais ocupando as posições intermediárias. Os exercícios tipológicos de classificação racial variavam conforme a seleção de características - cor da pele, capacidade craniana, índice cefálico etc (SEYFERTH, 1996, p. 43) (grifos da autora).

O darwinismo se apresentava como a principal doutrina vigente na passagem do século XIX, radicalizando o primado das leis biológicas na determinação da civilização. Nesse cenário a questão da raça toma um enfoque radical. Essa teoria defendia a evolução da espécie, da seleção natural, da existência da raça pura, considerada mais forte e sábia capaz de eliminar as raças mais fracas, tomadas como menos sábias, sendo desenvolvida a eugenia. Para os darwinistas, o progresso humano seria decorrente das lutas e da competição entre as raças, sendo vencedores os aptos, os mais capazes – aqui compreendidos os brancos. Os negros eram considerados como inferiores e seriam sucumbidos pela seleção natural e social.

Nesse sentido, Santos (2002) afirmou que o darwinista social inseriu um elemento alheio à tipologia racial ao propagar a questão da luta natural entre as raças como motor da história, coroando de êxito a teoria das raças que se desenvolvia por mais de um século. Ao se deslocar a questão da raça para o centro da história, promove-se inevitavelmente um ataque frontal às raças consideradas inferiores.

Para a autora, os fundamentos do racismo teriam sido lançados no século XVIII, sendo inaugurado aproximadamente no século XIX período no qual estava fortalecida a teoria da distinção racial pautada na biologia. Tal teoria defendia que a natureza produzia, de modo seletivo, forjava indivíduos para comandar e outros para serem comandados. Inexoravelmente, o comando era dado pelos brancos e a obediência era identificada com a raça negra. Dessa forma foram construídos os discursos que afirmavam a subalternidade e a inferioridade da raça negra.

A unanimidade salta aos olhos quando se trata da inferioridade da raça negra. Charles Hamilton Smith escrevia em 1848: “O cérebro humano assume sucessivamente a forma dos negros, mulatos, dos malaios, dos americanos e dos mongóis, antes de atingir a forma caucasóide” (apud BANTON, 1977, p. 47).

Para ele, o negro é, portanto, o ser mais primitivo na escola evolutiva (SANTOS, 2002, p. 53)

Sobre a constituição do ser negro, Santos (*ibidem*) afirmava que o ser do negro era identificado como algo anormal, constituído de um fenômeno diferente. Assim o negro era investigado, especulado, para se dar uma explicação que quase sempre justificava a sua inferioridade natural. A África era identificada como uma terra de pecados e imoralidade, geradora de homens corrompidos. A Europa branca e “civilizada” era concebida como paradigma para a “compreensão” da cultura do novo mundo. A chave mestra para a compreensão daquele processo era a biologia que fornecia os elementos que contribuíram para que a ideia de raça se transformasse em racismo científico.

Para se justificar a inferioridade do ser negro e dos povos da África eram produzidos argumentos “ecológicos”, tais como:

o meio quente e o solo fértil, produzindo abundância de alimento, levavam os africanos a uma vida mais tranquila, ao recolhimento familiar. Toda essa riqueza natural propiciava menor desenvolvimento da inteligência e menor diligência. Para alguns teóricos, os africanos estariam condenados a uma eterna infância e encontravam-se em um momento semelhante ao da Europa em meados da Idade Média (SANTOS, 2002, p. 55).

Santos (2002) ressaltava que a ideologia racista era revestida de um aspecto científico. A ciência passava a ser utilizada para se justificar relações de dominação, contribuindo para que o racismo penetrasse mais fortemente no imaginário nacional. A autora afirma que, segundo Hannah Arendt, o apelo à raça se constituiu em uma invenção dos teóricos que necessitavam de uma ideologia que contribuísse para a unidade nacional. A ideia da existência de uma nação ainda era vazia e abstrata, dessa forma, o racismo ganhou força a partir do momento que as nações – que antes se identificavam como raça – voltaram seus olhares imperialistas a outros povos buscando submetê-los de forma mais fácil.

Segundo Schwarcz (1993), no Brasil, no século XIX o modelo de ciência consumido era o evolucionista e social-darwinista, amplamente popularizado e utilizado como justificativas teóricas de práticas imperialistas de dominação. A elite intelectual e política da sociedade brasileira aceitavam o modelo evolucionista e darwinista social pela sensação de estarem em proximidade com o mundo europeu e de estarem seguindo um percurso de inevitável progresso e civilização. O discurso racial surgia centrado no debate sobre as determinações do grupo biológico.

Schuwarcz (1993) colocava que os modelos raciais também eram utilizados para se explicar as diferenças e as hierarquias e os processos de uma nação mestiça. A miscigenação foi tomada como um grande divisor entre concepções monogenistas – possuíam uma visão unitária da humanidade, defendidos por evolucionistas sociais ou antropólogos culturais- e entre poligenistas – concebiam que os homens estavam divididos em espécies essencialmente diversas – perspectiva defendida por darwinistas sociais e centros de antropologia. Para a autora

(...) nota-se que a percepção da “diferença” é antiga, mas sua “naturalização” é recente. Ou seja, é apenas no século XIX, com as teorias das raças, que a apreensão das “diferenças” transforma-se em projeto teórico de pretensão universal e globalizante. “Naturalizar as diferenças” significou, nesse momento, o estabelecimento de correlações rígidas entre características físicas e atributos morais. Em meio a esse projeto grandioso que pretendia retirar a diversidade humana do reino incerto da cultura para localizá-la na moradia segura da ciência determinista do século XIX, pouco espaço sobrava para o arbítrio do indivíduo. Da biologia surgiam os grandes modelos e a partir das leis da natureza é que se classificavam as diversidades (SCHUWARCZ, 1993, p. 65).

Munanga (1996), ao apresentar um estudo sobre o processo de mestiçagem e as experiências culturais no Brasil, pontua que foi principalmente a partir da abolição da escravatura e do processo de integração jurídica dos ex-escravos negros na sociedade que começou a se estruturar de forma mais nítida a ideia de formação de uma nação e de um povo, atrelada à questão da formação de uma identidade nacional. Cita que a questão da identidade nacional foi aflorada a partir de três grandes conjunturas históricas: a independência; a abolição do regime escravo; o surgimento da Nova República e a revolução de 1930.

O autor aponta que a formação de uma identidade nacional no Brasil, naquela época, estava imbricada em dois obstáculos: a diversidade racial e a diversidade étnica ou cultural. Tais fatores eram considerados pelos intelectuais da Primeira República como negativos à formação de laços de solidariedade e união entre os povos. A mestiçagem do povo brasileiro se apresentava como um problema para a constituição de um projeto de nação.

(...) a construção da nação, constituirá preocupação de vários intelectuais desde a Primeira República: Sílvio Romero (1851 –

1914), Euclides da Cunha 1866 – 1917), Nina Rodrigues (1862 – 1906), Oliveira Viana (1865 – 1951), Gilberto Freyre (1900 – 1970). Todos estavam interessados na formulação de uma teoria do tipo étnico brasileiro, ou seja, na questão da definição do brasileiro enquanto povo e de Brasil como nação. O que estava em jogo, nesse debate intelectual nacional, era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo (SEIFERTER, 1989, p. 13 apud MUNANGA, 1996, p. 181).

O autor analisa o pensamento de Raimundo Nina Rodrigues, pois esse acreditava na inferioridade do negro e na degenerescência do mestiço. Para ele, a mestiçagem não era a saída para resolver o problema étnico brasileiro, nem se apresentava como resposta para as questões da nacionalidade e da identidade coletiva. O processo de mestiçagem do Brasil se configurava como um problema para a construção de um povo civilizado. Adepto do determinismo biológico, acreditava que a cultura brasileira ia ser uma cultura degenerada em relação às culturas dos grupos considerados de origem, fato que marcava negativamente o destino do Brasil como povo.

Munanga (1996) destaca que, naquele período, a raça se constituía como o eixo dominante de toda a reflexão a respeito da identidade nacional. Nessa direção, apresenta o pensamento de Oliveira Viana, outro intelectual que também se mostrava preocupado com o futuro étnico do Brasil. Para esse último, o ideal do branqueamento se apresentava como a solução do problema. Através da miscigenação, o Brasil alcançaria uma pureza étnica:

Esta evitaria que o mestiço fosse um tipo degenerado, pois iria assimilar cada vez mais as características do branco e não das raças primitivas que entrariam no processo de miscigenação, o índio e o negro. Isso seria possível, segundo o mesmo autor, graças aos seguintes fatores: a reprodução natural do homem branco, que era superior à do homem negro e do índio; a imigração européia, que levaria ao cruzamento com outros mestiços já existentes no país; a taxa mais elevadas de negros e mulatos que eram submetidos à fome e à miséria após a abolição. O branqueamento se daria mediante a seleção eugênica das raças pela miscigenação a ser controlada política e ideologicamente. Os negros e mulatos eugênicos cruzariam entre si e também com os brancos possuidores de eugenismos, formando assim a nova raça ariana (VIANA, 1933, p. 154-155 apud MUNANGA, 1996, p. 181-182).

Viana defendia a eliminação da diversidade e da pluralidade racial existente na gênese brasileira. Recomendava a reconstituição *in locu* de uma nova e única raça ariana, através do desenvolvimento de uma política eugenista que viabilizasse uma raça pura, a partir da injeção crescente de sangue branco oriundo das migrações. Para a elite brasileira, os caminhos apontados por Viana da imigração europeia e da teoria do branqueamento por meio da mestiçagem seriam a saída para se atingir as metas da “civilização” e encontrar uma identidade nacional (grifo do autor).

Para Munanga (2004), Gilberto Freyre surge no cenário nacional para atender a uma demanda por novos caminhos na orientação política do país. Caminhos que não se adequavam mais às teorias raciológicas do século XIX, retomando a temática racial que era até a ocasião considerada como uma das chaves para se compreender o Brasil, assim como compreender a discussão em torno da identidade nacional. Gilberto Freyre desloca o eixo da discussão do conceito de “raça” para o conceito de cultura. Esse autor teria contribuído para que se percebessem as contribuições positivas na cultura brasileira de brancos, negros e índios; em contrapartida, teria contribuído também para construir no imaginário brasileiro o mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre negros, índios e brancos, consideradas as três raças originárias.

Segundo Munanga (2004), ao exaltar a ideia de uma convivência harmoniosa entre os indivíduos de diferentes camadas sociais e grupos étnicos, Gilberto Freyre não considerou em suas análises o contexto histórico das assimetrias existentes nas relações de poder entre senhores e escravos, favorecendo à elite dominante mascarar as desigualdades encobrendo os conflitos raciais:

O mito da democracia racial baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: ele exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobrem os conflitos raciais possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído na construção e na expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (GNACCARINI; QUEIROZ, 1992, p. 55 apud MUNANGA, 1996, p. 184).

Guimarães (2008) coloca que o mito da democracia racial apresenta a ideia de que o Brasil era uma sociedade na qual se vivia um paraíso racial, sem “linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas negras a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio era já uma ideia bastante difundida no mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, bem antes do nascimento da Sociologia. Tal ideia, no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais.

O autor afirma que Gilberto Freyre promoveu uma verdadeira revolução ideológica no Brasil moderno ao identificar

a alma nacional com a velha colonial e mestiça cultura luso-brasileira nordestina... pode-se afirmar que a “democracia racial”, rótulo político dado as idéias de Gilberto Freire, reatualizou, na linguagem das ciências sociais emergentes, esse precário equilíbrio político entre desigualdade social, autoritarismo político e liberdade formal que marcou o Brasil do pós-guerra (GUIMARÃES, 2008, p. 67).

Munanga (1999) pontua que, no fim do século dezenove até meados do século XX, a análise de discurso da elite intelectual brasileira desenvolveu um modelo racista universalista. Tal modelo defendia a negação absoluta da diferença, pois fazia uma avaliação negativa de qualquer diferença, sugerindo um ideal implícito de homogeneidade, que deveria ser realizado pelo processo de miscigenação e pela simulação cultural. Dessa forma, a mestiçagem era percebida como uma etapa transitória no processo de branqueamento, constituindo-se numa peça central da ideologia racial brasileira.

Munanga (1999) aponta que em outros países do mundo, especificamente na antiga África do Sul e nos Estados Unidos, foi desenvolvido um modelo de racismo oposto ao do Brasil, o racismo diferencialista.

Este racismo, em vez de procurar a assimilação dos “diferentes” pela miscigenação e pela mestiçagem cultural, propôs, ao contrário, a absolutização das diferenças e, no caso extremo, o extermínio físico dos “outros” (por exemplo: o nazismo). A dinâmica do racismo diferencialista levou ao desenvolvimento de sociedades pluriculturais hierarquizadas, ou seja, sociedades desiguais e antidemocráticas (por exemplo; o *apartheid Jim Crow*). **Se por um lado, esse tipo de racismo engendrou o segregacionismo, por outro, sua dinâmica permitiu a construção de identidades raciais e étnicas fortes no**

campo dos oprimidos desses sistemas (grifos meus)
(MUNANGA, 1999, p. 4-5).

Aquele autor esclarece que a existência de dois modelos de racismo proporcionou que fossem construídos também dois modelos de anti-racismo. O contrário do racismo universalista que lhe deu origem, o anti-racismo chamado de integracionismo, fundamentado no indivíduo “universal” defende a integração da sociedade nacional e tem como base os valores universais do respeito à natureza humana, sem discriminação de cor, raça, sexo, cultura, religião, classe social etc. Esse anti-racismo procura beneficiar a construção da identidade nacional, concebendo que é na identidade nacional que devem ser integrados os grupos considerados minoritários, inferiorizados ou excluídos. Por isso, não contribui para a construção da identidade étnica.

O anti-racismo diferencialista, também oposto ao racismo diferencialista que lhe deu origem, visa à construção de uma sociedade igualitária, tendo por fundamento o respeito às diferenças, considerando esta como positiva e como riqueza da humanidade. Defende a construção de sociedades plurirraciais e pluriculturais no mesmo espaço geopolítico e com a mesma igualdade de direitos.

O racismo universalista desenvolvido no Brasil, para o autor, é o responsável por expressões popularmente ditas no país, tais como: “No Brasil todo mundo é mestiço”. Tais expressões estariam pautadas na intenção ideológica de buscar recuperar uma unidade nacional racial e cultural. Munanga afirma que é diferente dos Estados Unidos e do Sul da África onde o negro é identificado pelo sistema *One-Drop*, ou seja, pela origem ou sangue, bastando apenas uma gota de sangue negro em sua origem e/ou geração para que o sujeito possa ser considerado negro.

Para o autor, no Brasil, o racismo ocorre pelo sistema de classificação racial cromática, ou seja, tem por base a marca da cor da pele. Dessa forma, o mestiço ocupa um lugar diferente do Norte dos Estados Unidos e da África do Sul. Os mestiços no Brasil constituem uma categoria hierarquizada entre brancos, negros e índios. Aqui, os sujeitos que tiverem a tonalidade de pele mais clara pode não querer se identificar como negro (a). Munanga (1999) exemplifica citando um levantamento desenvolvido pelo historiador Clóvis Moura, no qual após o censo realizado em 1980, os brasileiros não-brancos haviam se identificado num continuum de cores, cujas variações entre a cor negra e branca fizeram um total de 136 cores.

Concordamos com Munanga (1999) que tal fato ilustra a adesão ao mito da democracia racial brasileira e ao ideal de branqueamento, demonstrando a fuga do brasileiro de sua realidade étnica, de sua identidade,

procurando, mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é branco: “a identidade étnica do brasileiro é substituída por mitos reificados, usados pelos próprios não-negros e negros especialmente, que procuram esquecer e / substituir a concreta realidade por uma enganadora magia cromática, na qual o dominado se refugia para aproximar-se simbolicamente, o mais possível, dos símbolos criados pelo dominador (apud MUNANGA, 1999, p. 64).

O autor explica ainda que a ideologia racial brasileira é profundamente assimilativa e assimilacionista, fatores que interferem para o processo de afirmação de identidades étnicas. No Brasil, os grupos que procuram afirmar sua identidade étnica e se manter afastados da sociedade nacional sofrem constrangimentos, como é o caso de alguns segmentos do movimento negro.

Guimarães (2008) identifica que os percursos construídos pelos estudos sobre o negro no Brasil saem da pressuposição de sua inferioridade até a afirmação de uma especificidade. Resgata as leituras com interpretações diferenciadas sobre o negro do final do século XIX até o presente momento, pois existiam, de um lado, pensadores que acreditavam que os negros fizessem parte de um grupo com características inatas inferiores e, de outro, estudiosos que, de formas diferenciadas, contestavam essas argumentações e conseguiam perceber a existência do preconceito e da discriminação racial.

Os estudos realizados por Guimarães (*ibidem*) sobre o negro brasileiro apontaram as especificidades do racismo no Brasil, as relações de desigualdades entre os negros e brancos, destacando o peso que o preconceito e a discriminação têm na estrutura social. Compreender tais estudos torna-se muito relevante para todos que pesquisam sobre o negro e a educação, pois os mesmos contribuíram para construir um panorama de como se configuram as interpretações sobre a situação atual do negro brasileiro. O autor, entre outras coisas, questiona o peso do passado escravista na situação do negro brasileiro e ressalta a responsabilidade do racismo nesse processo. Os autores das pesquisas por ele analisadas ao explorar os conceitos de identidade étnica e etnicidade argumentavam que os negros

brasileiros possuem marcas étnicas que são usadas como elementos em processos discriminatórios.

Nesse sentido, Gomes (2007), ao se referir ao racismo ambíguo brasileiro, aponta que ele tem permitido a construção de formulações discursivas e ideológicas específicas de nossa realidade racial, sendo a principal delas o mito da democracia racial. Ao descrever as consequências do mito da democracia racial para a sociedade brasileira afirma que ela foi uma ideologia forjada no contexto dos anos 30, no século XX, e reconstruída, “reeditada” ao longo dos anos.

Parte da formulação apriorística da existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais omitindo e desviando o foco da profunda desigualdade racial existente em nosso país e dos impactos do racismo na vida dos negros brasileiros. Ao produzir uma elegia da intensa miscigenação racial e cultural brasileira o mito desvia o nosso foco das situações cotidianas de humilhação e racismo vivida pela parcela da população “preta” e “parda” e da situação de desigualdade por ela vivida na educação básica, saúde, acesso à terra, mercado de trabalho e inserção universitária (GOMES, 2007, p. 101).

Concordamos com a autora ao afirmar que as pesquisas sobre as relações étnico-raciais no Brasil comprovam que a intensa miscigenação racial e cultural brasileira, aspecto que caracteriza nossa diversidade cultural, não se encontra representada devidamente nos diversos setores da sociedade, principalmente nos postos de comando, nos meios acadêmicos, nos principais escalões políticos, nem nas camadas médias da população e que mesmo os negros(as) que conseguem ascender socialmente permanecem sendo vítimas de alguma situação de racismo, sendo tratados com desconfiança.

Nessa direção, Gomes (2007) descreve que o racismo brasileiro é marcado por peculiaridades, como os séculos de escravidão, processo de colonização e dominação político-cultural de grupos sociais e étnico-raciais específicos, destacando, também: o processo de resistência negra à escravidão, um tenso processo abolicionista que foi negociado de diferentes formas, a instauração de uma república que desconsiderou a necessidade de integração da população negra liberta, pelos golpes e processos autoritários da República, pelas lutas dos movimentos sociais, pelos movimentos em prol da democracia, pelas marcas do neoliberalismo e capitalismo naquele processo.

Podemos afirmar que o movimento negro brasileiro ao longo dos anos foi construindo uma formação discursiva sobre o negro no Brasil, apresentando um contra discurso que rompia com a representação da inferioridade racial da população negra e a ideia de subalternidade. O movimento negro vem trabalhando na construção de uma identidade positiva para o negro. Em seus discursos, segundo Munanga (1999), enfatizam a reconstrução de sua identidade racial e cultural como plataforma mobilizadora para conquista da cidadania plena.

Eles preconizam que cada grupo respeite sua imagem coletiva, que a cultive e dela se alimente, respeitando, ao mesmo tempo, a imagem dos outros...Ora, uma tal proposta esbarra na mestiçagem cultural, pois o espaço do jogo de todas as identidades não é nitidamente delimitado. Como cultivar independentemente seu jardim se não é separado dos jardins dos outros? No Brasil atual, as cercas e as fronteiras entre as identidades vacilam, as imagens e os deuses se tocam, se assimilam. Por isso, tem-se certa dificuldade em construir identidade racial e/ ou cultural "pura", que não possa se misturar com a identidade dos outros (MUNANGA, 1994, p. 184).

Munanga (1999) ao refletir sobre o papel dos movimentos negros brasileiros no processo de elaboração de contra discursos sobre o racismo sofrido pela população negra explicita que o movimento negro contemporâneo teve sua origem nos anos 70, onde retomavam a bandeira de luta de movimentos anteriores representados pela Frente Negra. Naquele período, tais movimentos buscavam substituir o anti-racismo universalista pelo anti-racismo diferencialista. Sofrendo influência dos movimentos negros americanos, tentavam construir uma redefinição do negro e do conteúdo da negritude, para que se pudesse incluir não apenas os fenotipicamente considerados negros, mas, sobretudo, os mestiços descendentes de negros, mesmos os que já tivessem assimilado a ideologia do branqueamento.

Para Munanga (1999), o nó do problema na formação da identidade coletiva do negro estaria na divergência quanto à sua autodefinição. Observa que de um lado estariam os afros considerados politicamente mobilizados através dos movimentos negros, que compreendiam a relevância de se autoidentificarem como negros, e de outro, as bases negras constituindo uma maioria não-mobilizada que tinham como referência uma classificação cromática plural, pautada na ideologia do branqueamento. O autor questiona:

Como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento? Como formar uma identidade em torno de uma cultura até certo ponto expropriada e nem sempre assumida com orgulho pela maioria de negros e mestiços? (MUNANGA, 1999, p. 14).

Os movimentos negros no Brasil, para o autor, têm a consciência das dificuldades e obstáculos para se afirmar a identidade negra, contudo reconhecem a necessidade de se forjar essa definição contando com a solidariedade de negros e mestiços, sendo esse o caminho para desencadear uma mobilização política. Tais movimentos trabalham para se construir discursos que promovam uma nova imagem dos negros e mestiços para que possam assumir sua negritude, sua identidade negra com orgulho. Ao identificar as dificuldades para a construção da identidade racial do negro no Brasil, o autor aponta um dos pontos críticos da questão:

Se a mestiçagem representou o caminho para nivelar todas as diferenças étnicas, raciais e culturais que prejudicavam a construção do povo brasileiro, se ela pavimentou o caminho não acabado do branqueamento, ela ficou e marcou significativamente o inconsciente e o imaginário coletivo do povo brasileiro. O universalismo tão combatido pelos movimentos negros contemporâneos se recupera justamente através da mestiçagem e da idéia do sincretismo sempre presentes na retórica oficial (MUNANGA, 1999, p. 19).

Nessa seção, pudemos refletir sobre a formação discursiva do racismo no Brasil que teve como eixos as teorias racialistas no século XVIII e XIX, na qual apresentavam o negro como um ser de natureza inferior, portanto, subalterno ao branco. Outro elemento chave para o discurso sobre as relações raciais foi o mito da democracia racial, ideologia que até hoje interfere na construção da identidade étnico-racial brasileira.

Outrossim, refletimos também sobre os movimentos negros brasileiros situando o importante papel que possuem na construção de contra discursos que denunciem a discriminação racial como uma prática social sistematizada, cujos mecanismos repercutem em situações de desigualdades para a população negra; e a importância daqueles movimentos para reafirmar a identidade racial e promover uma mobilização política na perspectiva de se combater o racismo e se desenvolver a cidadania plena daquela população.

Compreendemos como Gomes (2007), Guimarães (2008) e Munanga (1994, 1999, 2004), que a identidade construída pelos negros brasileiros (pretos e pardos) não ocorre apenas em oposição ao branco, pois ela é construída numa relação de conflito, pela negociação entre diferentes grupos étnico-raciais. Aprendemos que nossa identidade é contornada num jogo complexo entre aproximações e distanciamentos, pois ela é estabelecida pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político recebido em seu percurso na sociedade.

O mito da democracia racial, presente no imaginário da sociedade brasileira, pode contribuir para mascarar as situações de racismo no cotidiano, porém, as estatísticas entre negros e brancos no Brasil revelam a situação de abandono, desigualdade e exclusão social a que está submetida a população negra. Refletir sobre esse quadro de exclusão é o que faremos a seguir.

2.3 Os negros no Brasil: os dados da desigualdade social e racial.

Minha negritude não é nem torre nem catedral
Ela mergulha na carne vermelha do solo
Ela mergulha na carne ardente do céu
Ela rasga a prostração opaca da paciência sensata...
(FANON, 2008, p. 124)

Fora do Continente Africano, o Brasil é o maior país do mundo em população afrodescendente, sendo também o último país a abolir a escravidão negra, e o que mais importou africanos para serem escravizados, em torno de aproximadamente 4 milhões.

A pesquisa “Perfil Social, Racial e de Gênero”, realizada em abril de 2007, do Instituto Ethos, conduzida pelo Ibope Opinião, constatou que a presença de mulheres e de negros nas empresas ainda é reduzida, se comparada à participação desses grupos na sociedade brasileira ou até na População Economicamente Ativa (PEA). Nas diretorias, o índice de participação das mulheres é de 9% e o dos negros, de 1,8%.

Os dados do IBGE no censo de 2006 indicaram que a população negra é a mais pobre e a que tem menos acesso à educação, ao trabalho e aos serviços públicos básicos. De acordo com aquele censo: a cada mil nascimentos, morrem 37,3 crianças brancas e 62,3 negras; a mortalidade entre menores de 5 anos é de 45,7 crianças brancas e de 76,1 negras; do percentual de 27,3% domicílios

brasileiros chefiados por mulheres, as mulheres negras chefiam os mais pobres; dos analfabetos de 15 anos ou mais, 8,3% são brancos, 21% são negros e 19,6% são pardos. Dados da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), realizada pelo DIEESE/SEADE 2002, revelavam que a população negra e, especialmente, as mulheres negras, são as que recebem as menores remunerações e enfrentam os maiores obstáculos para ascender a cargos de direção e planejamento.

No ensino fundamental, os pretos e pardos representam 53,2% do total de alunos, e os brancos são 46,4%. Já na pós-graduação, o índice de participação de afrodescendentes é de 17,6%, enquanto os brancos somam 81,5% do total (Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2002 tabulados pelo INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Diversas pesquisas evidenciam as relações entre os aspectos de etnia/raça e educação, negro e mercado de trabalho, revelando as desigualdades existentes entre negros e brancos no Brasil. Dados como os apresentados pelo IBGE (2007) revelam que a população negra é a mais pobre e a que menos tem acesso às condições de moradia, assistência médico-sanitária, escolaridade, emprego e renda. Em números absolutos, no Brasil, entre cerca de 15 milhões de analfabetos, 10 milhões são constituídos de brasileiros pretos e pardos. “As taxas de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais de idade foram de 6,5% para brancos, e de mais que o dobro, 14% para pretos e pardos” (IBGE, 2007, p. 2).

Na região Nordeste, em relação à taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo os critérios de cor e raça, a população negra, somada à população parda, apresenta o maior percentual (72,8%) e a população branca o menor percentual (28,6%). Dos analfabetos de 15 anos ou mais, 8,3% são brancos, e temos aproximadamente 40,6% de sujeitos negros analfabetos, sem direito ao exercício pleno de sua cidadania, o que evidencia que as condições sociais são determinantes para a aquisição do capital cultural.

Henriques, em um recente estudo quantitativo realizado, revela a desigualdade no que se refere à escolaridade entre brancos e negros:

A escolaridade de brancos e negros nos expõe, com nitidez, a inércia do padrão de discriminação racial. [...] apesar da melhoria dos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação ao negro se mantém estável entre as gerações. No universo dos adultos, observamos que filhos,

país e avós de raça negra vivenciaram, em relação aos seus contemporâneos de raça branca, o mesmo diferencial educacional ao longo de todo o século XX (HENRIQUES, 2002, p. 93).

O Brasil possui 34 milhões de brasileiros(as) de 15 a 24 anos de idade representando aproximadamente 20,07% da população brasileira. Destes, 16.210.910 são negros(as) e 19.821.310 milhões são analfabetos(as). Esses números indicam que 47% dos jovens brasileiros são negros e que mais da metade dos jovens são analfabetos e evidencia que as desigualdades educacionais atingem significativamente os(as) jovens negros(as) (PASSOS, 2005, p. 04).

Sobre o mapa da desigualdade, podemos identificar mediante os dados do IPEA (2000) que

A escolaridade média de negros e brancos tem aumentado de forma gradativa durante todo o século XX, contudo, é no grupo negro que tais desigualdades ainda são maiores. Em 1999, 8% dos jovens negros entre 15 e 25 anos eram analfabetos, sendo 3% o percentual de jovens analfabetos entre os brancos; 5% dos jovens negros entre 7 e 13 anos não frequentaram a escola e somente 2% dos jovens brancos da mesma faixa etária não o fazem; 84% dos jovens negros entre 18 e 23 anos não concluíram o ensino médio em comparação com 63% de jovens brancos da mesma faixa etária; 75,3% dos adultos negros não concluíram o ensino fundamental; entre os adultos brancos, esse índice é de 57,4%. Completaram o ensino médio, 12,9% dos brancos e 3,3% dos negros; quanto ao ensino superior, 98% dos jovens negros e 89% dos jovens brancos não ingressaram na universidade (IPEA, 2000).

A partir daquela ótica, Gomes (2005), ao tratar das desigualdades sociais e raciais na EJA, afirma que não atingiremos todos os jovens e adultos de maneira igualitária e democrática se o desenvolvimento de políticas públicas para a EJA priorizar apenas o enfoque socioeconômico. É necessário que priorizemos as questões étnico/raciais, de gênero, de geração, de sexualidade, entre outras, para que possamos superar uma leitura determinista das relações de classe em detrimento das relações de raça-etnia, de gênero e de cultura.

Aquela autora denuncia a importância de se refletir sobre a EJA levando-se em consideração a realidade dos jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem em processos de exclusão social e racial, sendo papel da escola desenvolver projetos e políticas de inclusão que contemplem a importância das questões étnico-raciais, pois esses projetos podem contribuir para o desenvolvimento de mudanças

identitárias na forma como os jovens e adultos negros se vêem, se relacionam e se posicionam no mundo. O desenvolvimento de tais projetos pode fortalecer para que a negritude dos alunos(as) possa ocupar um lugar de orgulho.

A situação de exclusão da população negra exige que rompamos com o silêncio, com a situação de comodidade e passividade e independente do pertencimento étnico-racial busquemos construir novas posturas e práticas em prol da realização de um processo de emancipação social.

Nesse sentido, somos convidados a refletir sobre qual é o papel das políticas de ações afirmativas para mudança do contexto de exclusão e desigualdades sociais e educacionais ao qual é submetida a população negra no Brasil.

Fruto da luta dos movimentos sociais e da resistência do movimento negro contra as tentativas de silenciamento e inculcação do mito da democracia racial, tais medidas obrigam o Estado a construir políticas de ações afirmativas.

Para Henriques (2001), os processos de naturalização da desigualdade engendram, no seio da sociedade civil, resistências teóricas, ideológicas e políticas, devendo ser o combate à desigualdade uma das prioridades das políticas públicas, pois para que tenhamos uma sociedade mais justa e democrática é necessário desconstruir a naturalização da desigualdade. O autor revela que a pobreza no Brasil tem cor, indicando como um dos principais determinantes da pobreza a desigualdade racial, considerada pelo mesmo como o maior problema estrutural do nosso país.

Nessa seção apresentamos os dados das pesquisas que revelavam a situação de injustiça e desigualdade vivenciada entre negros e brancos no Brasil. A partir de tais constatações, espera-se que o Estado não se mantenha omissivo e não continue negligenciando a população negra. Evidenciamos a pertinência no desenvolvimento de políticas públicas e ações afirmativas que revertam o quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais de negros e brancos.

É importante destacarmos que as políticas de ações afirmativas são oriundas de lutas históricas, que se configuram no cenário nacional e internacional. Nesse contexto, destacamos a II Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância na África do Sul, organizada pela ONU, no ano de 2001. Após o evento, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apresentou um relatório, produzido por pesquisadores da questão étnico-racial e do movimento negro, no qual denunciava e comprovava a

manutenção das desigualdades raciais desde o período da abolição. Este documento tornou-se uma das justificativas mais citadas para a implantação de políticas públicas para a inclusão da população negra.

A resistência negra, expressa, principalmente, pelo movimento negro organizado, foi uma das principais vozes a reivindicar por medidas de combate ao racismo e às desigualdades sociais e educacionais. Dentre as ações desenvolvidas pelo Estado, ressaltamos a implementação da Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. Posteriormente, a Lei 10.639/03 é promulgada a Lei 11.645/08, acrescentando em sua redação a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Indígena.

A Lei 10.639/03 se apresenta como uma possibilidade para tratar a diversidade, através do incentivo à produção de conhecimentos sobre a pluralidade étnico-racial, e da reeducação de atitudes, valores, capacitando as pessoas para dialogar e interagir com diferentes culturas. Esse reconhecimento sugere mudanças nos discursos, nos gestos, nas posturas, nas políticas públicas e nas estratégias pedagógicas, a fim de superar as desigualdades étnico-raciais na educação escolar brasileira.

Outra medida tomada na direção da implementação das ações afirmativas para a população negra foi o desenvolvimento de programas voltados para garantir a inclusão dos negros(as) no ensino superior e nos outros níveis de ensino. Destacamos no governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006) o lançamento do Programa “Universidade para Todos” – PROUNI, que prevê a concessão de bolsas de estudos em instituições privadas voltados para os jovens de baixa renda e os professores da rede pública, impossibilitados de ingressar no ensino superior. Nesse período também é incrementado um debate em torno das políticas de cotas para as universidades federais, sendo esta adotada à custa de muita controvérsia em algumas universidades.

Para Guimarães (2005), ainda é incipiente a discussão no Brasil sobre políticas públicas específicas para beneficiar os afro-brasileiros. Tal debate esteve durante muito tempo restrito a entidades dos movimentos negros, a alguns espaços

acadêmicos, e por iniciativa do governo federal vem se ampliando para um público mais diversificado.

Para aquele autor, as ações afirmativas quando concebidas como uma forma de restituir a igualdade de oportunidades “deve ser temporária em sua utilização, restrita em seu escopo, e particular em seu âmbito... Devendo ser compreendida como um mecanismo, um artifício, para promover a equidade e a integração sociais” (idem, p. 197).

Como as políticas de ações afirmativas podem contribuir para a população negra presente na Educação de Jovens e Adultos? Nesse trabalho, apontamos como uma ação afirmativa para a população negra da EJA o desenvolvimento de uma educação capaz de promover naqueles discentes sua inserção com autonomia em práticas sociais de leitura e escrita. Acreditamos que os domínios da leitura e da escrita se apresentam como um capital cultural importante em nossa sociedade, sendo imprescindíveis para os processos de inclusão e inserção social da população negra.

Consideramos relevante refletir como as desigualdades sociais e raciais se manifestam na EJA. A tarefa que nos propomos na seção seguinte é identificar as intrínsecas relações da EJA e as questões étnico-raciais, contextualizando quem é a maioria dos jovens e adultos que recorrem àquela modalidade de ensino, percebendo-a como uma das poucas alternativas para o desenvolvimento de sua escolaridade e a reconstrução de seus projetos individuais e coletivos.

2.4 As intrínsecas relações da EJA e as questões étnico-raciais

A compreensão e o aprofundamento sobre a questão racial na EJA vêm sendo construídos, lentamente, na articulação com os processos sociais de classe, de gênero, idade e cultura. Essa articulação pode ser considerada como o maior desafio da produção teórica sobre o negro, a EJA e educação no Brasil (GOMES, 2005, p. 94).

Concebemos, assim como Gomes (2005), a Educação de Jovens e Adultos numa dinâmica conflitiva, envolta nos processos de construções históricas, sociais e culturais. Nesse sentido, refletiremos sobre a Educação de Jovens e Adultos identificando a sua intrínseca relação com as questões étnico-raciais.

Gomes (2005) ressalta que, do ponto de vista da reflexão teórico-educacional, estamos vivendo um momento recente de estudos e pesquisas que buscam relacionar a Educação de Jovens e Adultos à questão racial. A temática ainda causa resistência e tensão no meio educativo em relação à pertinência e à necessidade da inserção da mesma nos processos de ensino e da pesquisa. A autora constata que está sendo feita aos poucos a articulação entre os índices de alfabetismo, as propostas de acesso e permanência de jovens no sistema de ensino, especificamente nas universidades, à dimensão étnico-racial, percebendo esta última como um dado relevante para se identificar o perfil dos jovens e adultos em nosso país, bem como os dilemas do racismo e da discriminação racial e suas implicações na trajetória escolar daqueles sujeitos.

Outro trabalho que destacamos na perspectiva de contribuir para compreendermos as relações entre o pertencimento étnico-racial dos estudantes da EJA foi o realizado por Passos (2005), que buscou apreender a presença de jovens negros(as) em programas de EJA, relacionando às oportunidades de escolarização. Sua pesquisa buscou aprofundar as discussões acerca das desigualdades raciais na educação e a educação de jovens e adultos.

O trabalho de Passos (*ibidem*) aponta que os(as) jovens negros(as) e pobres, mesmo apresentando percursos escolares marcadamente desiguais e repletos de motivos suficientes para não mais procurar a escola, retornam na modalidade da EJA, na perspectiva de concluir a escolaridade básica. Concordamos com a autora quando afirma que “a vinda dos(as) jovens negros(as) para a EJA possibilita ao sistema educacional brasileiro uma nova chance de rever seu papel e assegurar a escolaridade básica com qualidade, além de reparar parte da dívida social que tem com esta população” (PASSOS, 2005, p. 04).

Gomes (2005) reflete que muitos educadores fundamentados numa concepção universalista de educação defendem que basta priorizar o desenvolvimento de políticas públicas de EJA, com o enfoque socioeconômico, que atingiremos todos os jovens e adultos de maneira igualitária e democrática. Todos os que compartilham de tal visão acreditam que a questão étnico-racial, de gênero, a sexualidade, as diferentes culturas entre outras, quando relacionadas com as desigualdades socioeconômicas encontrariam um lugar secundário. Dessa forma, é realizada uma leitura determinista das relações de classe em detrimento das relações de raça, do gênero e da cultura. A autora critica a concepção universalista

de políticas educacionais e de práticas educativas que “não atingem a realidade específica dos negros em tempos de exclusão e nem dá conta de compreender o que significa ser jovem e adulto negro (a), trabalhador (a) ou desempregado (a) neste País” (GOMES, 2005, p. 97).

Para Gomes (2005), no Brasil, em decorrência de sua diversidade, as políticas públicas devem trabalhar em duas perspectivas: garantir o acesso público à educação, à saúde, ao emprego etc. e respeitar as diferenças. A partir de tais considerações, acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa dos alunos da EJA deva articular as práticas educativas, relacionando com a diversidade étnico-racial, a história e a identidade do (a) negro (a), a realidade socioeconômica e cultural. A autora pontua que

as formas como os jovens e adultos negros(as) e brancos(as) lidam com o seu pertencimento étnico-racial são diversas e estão relacionadas às representações sobre o negro vividas e aprendidas na cultura, nos espaços familiares, na infância, na adolescência e nos processos educativos que se dão dentro e fora da escola (GOMES, 2005, p. 89).

Em consonância com os estudos de Gomes (2005) e Passos (2005), Oliveira (1999), ao tentar responder quem são os jovens da EJA, apresenta que os alunos da EJA são pertencentes a um grupo social homogêneo, cujas características não são difíceis de serem identificadas, em decorrência de suas condições sócio-econômicas.

Para a autora, aqueles sujeitos representam uma parcela da população excluída dos bens de consumo, que desempenham funções pouco qualificadas, recebem os baixos salários e, em sua maioria, são afrodescendentes, nordestinos, oriundos das zonas rurais. Tiveram algum acesso ao saber escolarizado quando criança, mas de forma descontínua e sem sucesso. Quanto a seus pais, frequentemente apresentam as mesmas experiências escolares, também não tiveram acesso ao sistema de escrita, eram trabalhadores da lavoura ou desempenhavam ocupações braçais.

Para Arroyo (2005), os/as jovens e adultos da EJA carregam trajetórias de exclusão social e vivenciam a negação de seus direitos básicos à vida. São jovens pobres, negros, desempregados, na economia informal, nos limites da sobrevivência. O pensamento de Arroyo (ibidem) contribui para se repensar também

o processo de formação inicial e continuada dos educadores da EJA, apontando elementos para se analisar sobre os conteúdos, os conhecimentos, as concepções de ensino e de aprendizagem e as didáticas na EJA. Pois essa enquanto espaço formador não pode ser identificada como um remédio para suprir carências de alfabetização, de escolarização, alimentando uma visão negativa de seus usuários e da juventude. A EJA precisa se configurar como uma política afirmativa de direitos coletivos sociais historicamente negados. Nesse sentido o autor afirma que

Os movimentos sociais nos chamam atenção para outro ponto: que as trajetórias desses jovens-adultos são trajetórias de coletivos. Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmo: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas (ARROYO, 2005, p. 22).

Nessa ótica, Galvão (2007) irá afirmar que o analfabetismo se concentra em algumas regiões geográficas, atingindo determinados subgrupos étnicos e socioeconômicos da população. Para a autora, “as chances de permanecer analfabeto são muito maiores para quem provém de famílias de baixa renda, é negro ou vive nas zonas rurais do Nordeste do país” (p. 62).

Sobre a relação dos índices de analfabetismo entre brancos e negros, Galvão (*ibidem*) denuncia que eles revelam o quanto a população brasileira está longe de vivenciar uma democracia racial. Aponta que o pertencimento étnico-racial, ao lado da renda, são características da população vítima do analfabetismo, pois apesar do Brasil hoje ser considerado um país moderno, e ter conseguido elevar a taxa de escolarização de diferentes grupos étnico-raciais, ainda se mantêm inalteradas estas características, apresentando grandes diferenças nos níveis educacionais de negros e brancos.

O estudo da autora contribui para desmistificar a velha ideia de que as desvantagens educacionais dos negros estariam restritas apenas às condições socioeconômicas e que poderiam ser superadas com o desenvolvimento econômico e distribuição de renda. O que se pode constatar é que mesmo comparadas às populações economicamente homogêneas, a população negra apresenta os piores resultados. Para a autora, tal fato “põe em evidência o racismo que permeia a

sociedade e as instituições brasileiras, dentre as quais a escola e as relações sociais que se estabelecem em seu interior” (p. 65).

Oliveira (1999) reconhece que em relação aos aspectos socioculturais e socioeconômicos são apresentadas características homogêneas, que, geralmente, os alunos/as da EJA têm entre si. Porém, ela chama atenção para outras características daqueles sujeitos no que se refere aos níveis de letramento. Esses estudantes, sendo adultos, já foram expostos a vários desafios da sociedade letrada, por isso, como veremos, tendem a ser sujeitos que possuem uma maior compreensão das funções sociais da língua, sendo capazes de considerar “os contextos dos textos” e apresentar antecipações significativas sobre os mesmos, o que facilita a compreensão sobre o que é neles tratado.

Para Oliveira (*ibidem*), o problema da educação de jovens e adultos traz uma questão de especificidade cultural, cujo primeiro traço relevante seria sua condição de excluídos da escola regular, situação que contribui para definir a especificidade dos jovens e adultos como sujeitos da aprendizagem. Como a escola não os veria como “alvo original” da instituição, os currículos, programas e métodos de ensino foram concebidos, em sua gênese, para crianças e adolescentes do ensino regular.

Gomes (2005) afirma que pensar a realidade da EJA hoje implica pensar a realidade dos jovens e adultos, na sua maioria negros, que vivem em processos de exclusão social e racial. Deve a escola, portanto, desenvolver projetos e políticas de inclusão que contemplem a importância das questões raciais, pois esses projetos podem contribuir para o desenvolvimento de mudanças identitárias na forma como os jovens e adultos negros(as) se vêem, lidam e se posicionam no mundo, podendo se apresentar como uma oportunidade para que ressignifiquem suas identidades negras. Tais projetos podem contribuir, assim, para que a negritude dos alunos(as) deixe de ocupar um lugar de negatividade e ocupe um espaço de orgulho e afirmação.

Os estudos da autora citada acima reforçam a importância de se desenvolver pesquisas e projetos que articulem a EJA e a questão racial. A autora afirma que do ponto de vista teórico-educacional ainda estamos vivenciando um momento inicial de pesquisas que façam tais articulações. Contudo, é evidente a importância de se considerar a dimensão étnico-racial nos estudos sobre jovens e adultos e suas relações com os índices de letramento, “propostas de acesso e permanência de jovens na escola, para se compreender o perfil dos jovens e adultos no Brasil, os

dilemas trazidos pelo racismo e pela discriminação racial na trajetória escolar de pessoas jovens e adultas” (p. 94).

Pires (2006) apresenta a importância de nas aulas da EJA se enfatizar a compreensão da língua como um elemento importante de ser considerado, pois o uso do signo linguístico pode se constituir em uma das formas perversas de segregação e controle. Identificamos que isso ocorre, também, quando é negado na escola o ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras. É produzido dessa forma uma exclusão social que se dá de forma simbólica e material.

Pesquisa realizada por Silva Neves (2007) levanta um importante questionamento ao indagar se os/as professoras da EJA identificam a escola como um espaço sociocultural, conseguindo perceber e considerar importante o enfoque da questão racial naquele contexto.

Para o autor, a tentativa de provocar uma discussão acerca da diversidade cultural, com enfoque na questão racial na EJA, não pode resumir-se a apenas um desafio. É necessário “provocar os professores para ver, considerar e se relacionar com os alunos como sujeitos concretos portadores de raça, gênero, idade, ciclos de vida, entre outros” (SILVA NEVES, 2007, p. 67).

Nessa perspectiva é imprescindível para todo professor (a) comprometido com uma educação que respeite e valorize as diferenças, preocupado com o desenvolvimento de uma didática contextualizada, se questionar sobre seus alunos. Quem são os alunos da EJA? Quais as contribuições da sua prática social à aprendizagem? Que características têm em comum? Tais questionamentos devem buscar identificar a dimensão sócio-cultural, racial na qual estão inseridos os seus alunos/as.

Consideramos importante também ampliarmos nossas reflexões no que se refere às práticas discursivas de leitura e os processos de compreensão da leitura. É necessário que os professores/as possam se interrogar também sobre como seus alunos/as constroem suas identidades sociais: como a escola, os/as professores/as e demais profissionais da educação contribuem para a construção de suas identidades étnico-raciais? Como o ensino da leitura pode contribuir com o processo de construção de identidades sociais? O que os/as professores/as precisam compreender sobre essas práticas discursivas para contribuir com uma didática da língua portuguesa que promova aprendizagens significativas, capazes de inserir

competentemente aquele segmento da população em práticas sociais de leitura e escrita?

Refletir sobre essas questões e contribuir para reverter o quadro de exclusão a qual está submetida a população negra é tarefa de todo educador (a), independente do seu pertencimento étnico-racial. Assim, concebemos como importante problematizar e compreender sobre os processos de construções identitárias, questionando a concepção de identidade como algo fixo, imutável, identificando o papel do outro, o papel do docente, na constituição de quem somos, bem como as relações de poder presentes na sociedade, na escola, no currículo e materializadas também na linguagem. Nessa direção, buscaremos, a seguir, discorrer sobre essas questões, apresentando algumas reflexões sobre o conceito de linguagem, ideologia, identidade e currículo, buscando explicitar as relações ideológicas de saber/poder da linguagem e do currículo nas construções identitárias.

CAPÍTULO 3 LINGUAGEM, IDENTIDADE NEGRA E CURRÍCULO

Sendo o signo e a enunciação de natureza social, em que medida a linguagem determina a consciência, a atividade mental; em que medida a ideologia determina a linguagem? (BAKHTIN, 1997, p. 14).

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 1997, p. 95).

Nesse capítulo, objetivamos refletir sobre as concepções de linguagem, identidade, identidade negra e currículo que embasam nosso trabalho. Inicialmente, faremos uma reflexão sobre o conceito de ideologia, apontando o papel da mesma na constituição da linguagem e das identidades, na medida em que concordamos com Bakhtin (1997), assumindo que “todo signo é ideológico e a ideologia é um reflexo das estruturas sociais” (p. 15). Em seguida, abordamos as relações do discurso e as práticas discursivas como constituintes de identidades. Nesse ponto, enfocaremos as especificidades da identidade negra. Por fim, apresentamos uma discussão sobre o currículo e as relações de poder.

3.1 Linguagem e discurso

Iniciaremos nossa reflexão sobre o conceito de ideologia, tomando como referência o pensamento de Althusser (1970) que, ao buscar investigar o que determinava as condições de reprodução social, partiu do pressuposto que as ideologias possuem existência material, devendo ser estudadas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção, rompendo com a concepção de que as ideologias devam ser estudadas no nível das ideias. Propõe, dessa forma, o materialismo histórico, que vai afirmar que a base econômica, considerada infra-estrutura, determina as instâncias político-jurídicas e ideológicas, chamadas de superestruturas. O autor concebe que é a base econômica o elemento motriz das superestruturas, é quem determina os modos de produção, sendo também por eles determinadas. Apresentando uma teoria de base estruturalista, concebe a ideologia como uma reprodução do modo de produção. Ela perpetuaria a

base econômica que a sustenta e seria por ela também perpetuada, através de um movimento de circularidade.

Nesse sentido, o autor irá definir, por exemplo, que a escola e a religião seriam aparelhos ideológicos do Estado, cujas práticas e discursos seriam transmissores de ideologia. Para Althusser (*ibidem*), a linguagem seria um canal, através do qual se pode apreender o funcionamento da ideologia, pois a língua é considerada como um lugar privilegiado para a materialização da ideologia.

Fairclough (2001) afirma que foi Althusser quem forneceu as bases teóricas para o debate sobre ideologia. Acrescenta três asserções sobre ideologia que consideramos importante destacar nesse trabalho: 1) A ideologia possui existência material nas práticas das instituições, abrindo caminho para a investigação de práticas discursivas como formas materiais de ideologias; 2) A ideologia ‘interpela os sujeitos’, conduzindo a um dos mais importantes ‘efeitos ideológicos’ ignorados pelos linguistas, que é a constituição dos sujeitos; (3) Os “aparelhos ideológicos de estado (as instituições como a educação e a mídia) são espaços e marcos que delimitam a luta de classe, que indicam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise do discurso orientada ideologicamente” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Concordamos com a concepção de ideologia defendida por Fairclough (*ibidem*), quando afirma que

as ideologias como significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (p. 117).

Fairclough (*ibidem*) ao citar Thompson (1984, 1990), ressalta que aquele autor concebe que são ideológicos determinados usos da linguagem e de outras formas simbólicas, servindo em determinados momentos para estabelecer e/ou manter relações de dominação. Enfatiza que as ideologias subjacentes às práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e alcançam o status de ‘senso comum’. Contudo, ressalta que não se deve dar ênfase à propriedade estável e estabelecida das ideologias, na medida em que sua referência da transformação concebe a luta ideológica como uma dimensão da prática discursiva, “uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no

contexto da reestruturação ou das transformações das relações de dominação” (p. 117).

Como vimos, Althusser concebe a linguagem através de uma perspectiva estruturalista. Procurando romper com tal perspectiva, nasce o projeto da Análise do Discurso (AD) de Michel Pêcheux, que desenvolve um questionamento crítico sobre a linguagem, propondo uma ruptura epistemológica, o qual coloca o estudo do discurso num contexto em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito.

Interrogamo-nos de quais são as relações das ideologias com a concepção de discurso? Os teóricos do discurso procuram compreender as práticas investigadas tomando como parâmetro um amplo contexto social e histórico. Buscam focalizar determinados aspectos na perspectiva de promover uma emancipação histórica. Diferentemente das teorias empíricas que procuram explicações causais e de teorias normativas que procuram analisar, justificar as explicações, a teoria do discurso é uma teoria constitutiva que busca relacionar conceitos e lógicas de forma interpretativa. Essa teoria não tem a preocupação de refutar ou confirmar. Baseia-se numa nova ontologia do social, buscando prescrever, avaliar, analisar e interpretar dados.

A análise do discurso enquanto teoria e método de explicação da realidade vem paulatinamente se firmando no campo das ciências sociais. Mikhail Bakhtin é apontado por muitos pesquisadores como um dos autores clássicos que apresentou uma grande contribuição para aquela área. Suas reflexões sobre a interação social como principal foco dos estudos da linguagem, têm marcado diferentes áreas do conhecimento, influenciando fortemente a análise de discurso. Para ele, a língua é um produto sócio-histórico, uma forma de interação social realizada por meio de enunciações. Nesse sentido, concordamos com Bakhtin que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1999, p. 123).

Essa concepção de língua como interação social influenciou os estudos que hoje se desenvolvem sobre a interação verbal, como a pragmática, a teoria da

enunciação e a análise do discurso, e que adotam o princípio de que linguagem é ação e não meramente instrumento de comunicação. Fairclough (2001), cuja teoria também sofre influência do pensamento de Bakhtin, classifica as abordagens de análise de discurso em dois grupos, segundo a natureza de sua orientação social para o discurso, abordagens não-críticas e abordagens críticas, e é nessa última que sua proposta se insere.

Para Bakhtin (1997, p. 36), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”. Esse autor concebe que a ideologia é veiculada de forma privilegiada pela palavra, pela língua. A ideologia é concebida como uma superestrutura capaz de refletir as transformações sociais de base e a palavra seria um ‘indicador’ das mudanças. Afirma ainda que,

Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a ‘atividade mental’, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia. (...) o psiquismo e a ideologia estão em ‘interação dialética constante’. Eles têm como terreno comum o signo ideológico: ‘o signo ideológico vive graças à sua realização no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico’ (BAKHTIN, 1997, p. 16).

Nesse sentido, o autor vai defendendo o caráter ideológico da língua, afirmando que a mesma é de natureza social, conseqüentemente é ideológica.

A palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula. A palavra serve como “indicador” das mudanças (BAKHTIN, 1997, p. 17).

Para Bakhtin, o discurso se instaura numa perspectiva plurivalente de sentidos, pois possui um dialogismo que se orienta para outros discursos e para o outro da interlocução. Destaca que a própria palavra é perpassada de sentidos constituídos historicamente, não sendo monológica, mas perpassada pelos discursos socialmente construídos. O conceito de língua para Bakhtin (1997) inclui a fala; para ele não há discurso individual, pois todo discurso se constitui em relação ao outro, se constitui no processo de interação. Esse autor irá valorizar a fala, a enunciação, afirmando sua natureza social, não individual, “a fala está

indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BAKHTIN, 1997, p.14).

O autor faz uma crítica à perspectiva de língua de Saussure ao questionar a concepção do signo com um objetivismo abstrato, através de um distribucionalismo ‘neutro’. Para Bakhtin (1997), o signo é “vivo e móvel”.

Para Fairclough (2001), o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e restringem: suas próprias normas e convenções e também as relações, as identidades e as instituições que lhe são subjacentes. Nessa direção, consideramos importante refletirmos a seguir sobre o conceito de identidade para ampliarmos nossas considerações sobre as profícuas relações da linguagem e a constituição de identidades.

3.2 Concepções de identidade

Ao invés de pensarmos sobre identidade como um fato já concluído, (...) devemos pensar sobre identidade como uma ‘produção’, que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação. Dentro e não fora do discurso (HALL, 1990, p. 222).

Vários pesquisadores como Hall (2004), Moita Lopes (2002), Bhabha (2003), Silva (2004) apontam que nos últimos anos o tema da identidade vem sendo amplamente debatido, sendo a ideologia da globalização um dos fatores propulsores de tal crise, promovendo questionamentos, incertezas e dúvidas quanto à(s) nossa(s) identidades individual, social, sexual, étnica, racial, nacional com limites fluidos e fugidios. A crise da identidade seria assim também provocada pela ideologia da globalização, a qual visa à centralização e à homogeneização de tudo e de todos.

Para Woodward,

a globalização envolve uma interação de fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas. Enfatiza que o desenvolvimento global do capitalismo não apresenta nada de novo, contudo, o que caracterizaria sua fase mais recente seria a convergência de culturas e estilos de vidas, nas sociedades ao redor do mundo que são expostas ao seu impacto (2000, p. 20).

Dessa forma, a homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode promover o distanciamento da identidade relativo à comunidade e à cultura local. Em contrapartida, pode favorecer ao desenvolvimento de resistências levando ao fortalecimento e à reafirmação de identidades nacionais e locais, bem como ao surgimento de novas posições de identidades.

Nessa ótica, o autor aponta que as mudanças e as transformações globais nas estruturas políticas e econômicas do mundo contemporâneo evidenciam as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas.

As identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo – num mundo que se pode chamar de pós-colonial. Este é um período histórico caracterizado, entretanto, pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento (WOODWARD, 2000, p. 25).

Nesse sentido, Hall (2006) menciona que a chamada crise de identidade deve ser vista como parte de um processo mais amplo de mudança, na medida em que foram deslocadas as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e estão sendo abalados os quadros de referência que davam aos sujeitos uma ancoragem estável no mundo social. No final do século XX, as sociedades modernas passaram por uma transformação, uma mudança estrutural diferente, ocasionando a fragmentação das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que outrora apresentaram sólidas localizações como indivíduos sociais. Tais transformações estariam, de certa forma, modificando as identidades sociais. Promovendo questionamentos sobre as ideias que temos de nós mesmos como sujeitos integrados.

A crise de identidade consistiria, assim, da perda de um sentido de estabilidade, que gera um deslocamento ou descentração do sujeito. Afirma, ainda, que o conceito de identidade é um conceito ambíguo e complexo, pouco desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea. Portanto, não se poderia fazer afirmações conclusivas em torno de tais alegações e proposições teóricas, sendo o conceito de identidade variável, histórico, cambiante e em processo de construção.

O autor afirma que não há identidades fixas, estáveis, unificadas nas sociedades modernas, em decorrência de um cenário contemporâneo, midiático e globalizado que promove as mudanças cada vez mais rápidas e constantes.

Wanderlei e Aquino (2008) realizam uma análise sobre a concepção de identidade cultural de Hall, e afirmam que o autor

concebe a identidade como um processo cultural, construída nos discursos sociais que circulam em uma dada sociedade. Isso ocorre, precisamente, porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso e nós precisamos compreendê-las como produzidas em lugares históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Hall (2005) acredita que existe uma crise na identidade cultural e, para analisá-la, propõe o estudo da identidade como diáspora, ou seja, as identidades estão sendo modificadas na atualidade a partir das migrações dos povos pelo planeta. Esse processo está ligado ao aumento da interdependência nacional, ao enfraquecimento do Estado-nação, ao impacto do progresso no meio ambiente e ao desenvolvimento dos meios de comunicação (WANDERLEI; AQUINO, 2008, p. 2).

Hall (2006) faz um estudo sobre o processo de identidade a partir de uma visão sociológica e filosófica apresentando três concepções de sujeito: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Na primeira concepção, o sujeito do Iluminismo apresenta uma concepção individualista do sujeito e de sua identidade. Estava baseado numa concepção de pessoa humana como indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e de ação, que emergiam desde o nascimento e permaneciam essencialmente o mesmo ao longo da existência do indivíduo. “O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (p. 11). O sujeito é concebido como tendo uma identidade unificada, essencial e permanente.

A segunda concepção apresenta a noção de sujeito sociológico; retratava a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo nem auto-suficiente, mas formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura – dos mundos que ele/ela habitava.

Para o autor, aquela era uma concepção interativa da identidade e do eu. Essa visão contribuiu para a definição da concepção sociológica clássica da questão da identidade. Nessa concepção sociológica, a identidade é formada na interação

entre o eu e a sociedade. O sujeito possui uma essência interior, um núcleo considerado com o “eu real”, que é formado e continuamente modificado através do diálogo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade nessa concepção preenche o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público (as aspas foram colocadas pelo autor).

Numa terceira concepção apresenta a identidade do sujeito pós-moderno – que conceitua como desprovido de uma identidade fixa, essencial ou permanente, uma identidade móvel que passa por um processo de formação e transformação contínuo em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos cercam.

A concepção de sujeito na pós-modernidade é de um sujeito fragmentado, composto de várias identidades contraditórias e não-resolvidas, definidas historicamente e não biologicamente. O sujeito passa a assumir identidades diferentes em diferentes momentos. Parte de um lugar, de uma posição histórica e cultural específica. Essa concepção discursiva de identidade proporciona o entendimento que o sujeito é fragmentado porque ocupa várias posições, assume várias identidades.

Dentre as concepções que podemos pensar as questões de identidade, Woodward (2000) aponta a posição adotada pelos novos movimentos sociais, que assumem uma posição não-essencialista com respeito à identidade. Enfatizam que as identidades são fluidas, que não são essências fixas, presas a diferenças que seriam permanentes e valeriam para todas as épocas. Nessa direção, exemplifica com os exemplos das mulheres negras que têm lutado pelo direito de construir e assumir a responsabilidade pelas suas próprias identidades, reivindicando sua pauta de luta no interior do movimento feminista “resistindo, assim, aos pressupostos de um movimento de mulheres baseado na categoria unificada de “mulher” que, implicitamente inclui as mulheres brancas” (AZIZ, 1992 apud WOODWARD, 2000, p. 35).

Os novos movimentos sociais questionam o essencialismo da identidade e sua fixidez como algo natural, isto é, como uma categoria biológica. Defendem que a política da identidade não consiste numa luta entre sujeitos naturais, pois é uma luta que favorece a própria expressão da identidade, na qual permanecem abertas às possibilidades para valores políticos que podem validar tanto a diversidade quanto a solidariedade.

Para Weeks (1994), os considerados “novos movimentos sociais” – movimento de resistência que coloca em jogo identidades que não têm sido reconhecidas, sendo mantidas “fora da história” ou às margens da sociedade, reivindicam as identidades baseadas nos critérios de raça, gênero, sexualidade e na incapacidade física, por exemplo - “historicizam experiências, nas quais enfatizam as diferenças entre grupos marginalizados como uma alternativa à universalidade da opressão” (grifos do autor, p. 37).

Concordando com aquele autor, Woodward (*ibidem*) afirma que existem duas versões do essencialismo identitário. Uma fundamentaria “a identidade na verdade da tradição e nas raízes das histórias, apelando para a realidade de um passado possivelmente reprimido e obscuro, sendo que a identidade proclamada na atualidade é fruto da história, e a segunda estaria relacionada a uma categoria natural, fixa, cujas raízes estariam na biologia. O essencialismo teria raízes numa perspectiva biológica e natural.

Nessa direção, entendemos, assim como Moita Lopes (2002), que as identidades sociais são construídas através dos discursos, e, nessa perspectiva, a leitura é considerada como uma prática social situada, na qual se concebe o discurso como uma ação por meio da qual escritores e leitores interagem, relacionando-se uns com os outros, atuando no mundo social, construindo a si e aos outros. As pessoas, dessa forma, tornam-se conscientes de quem são, construindo identidades sociais ao agir no mundo por meio da linguagem.

Identificamos que naquela mesma ótica Kleiman (1998), define o conceito de identidade ao afirmar que

As identidades são construídas na produção conjunta de significados sociais e que há espaço, na interação, para a criação de novas significações, que podem levar à reprodução ou à transformação dos processos de identificação do outro e de reafirmação ou rejeição da identidade dos participantes, dentro dos limites que o caráter normativo das instituições permite (KLEIMAN, 1998, p. 281).

Sentimos a necessidade de apontarmos alguns estudos e pesquisas que tratam sobre a construção da identidade e da identidade do ser negro. Nesse sentido, apontamos a pesquisa sobre a identidade dos alunos negros realizada por Silva (2000) aponta que a identidade possui um conceito multidimensional, que pode

ser percebido nas dimensões pessoal e social. A primeira corresponderia à individualidade de cada sujeito. A dimensão social da identidade está relacionada aos referenciais coletivos e aos processos de inserção em um grupo, aos usos sociais, aos processos políticos de afirmação e ressignificação das diferenças.

Silva (2000) identificou em sua pesquisa que as identidades dos alunos afrodescendentes vão sendo construídas e adquirindo significados na família e na escola, através das observações de comportamentos pessoais e de grupos, sendo fundamental, nesse processo, a percepção das notícias, veiculadas pelos meios de comunicação, jornais e telejornais.

Um estudo realizado por Barbosa (2006) teve como objetivo central analisar a maneira como os alunos jovens e adultos relacionavam a imagem que possuíam de si à sua condição de aprendizes da escrita. Para atingir tal objetivo adotou “a noção de face (imagem pública) de Goffman (2008, p. 5), que a vê como ‘o valor social positivo, que uma pessoa reclama para si, é a imagem do self delineada em termos de atributos sociais aprovados’”. Faz uma análise da autoimagem daqueles alunos, através dos discursos dos mesmos. A autora assume “a idéia de que a imagem que os indivíduos têm de si não resulta apenas de suas expectativas pessoais, mas incorpora também expectativas sociais mais amplas; sendo assim, a autoimagem revela aspectos da identidade pessoal e social dos indivíduos” (p. 1).

A autora realizou entrevistas com os sujeitos estudados focalizando as avaliações que eles faziam em relação às suas experiências como alunos do Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos, e sobre as suas experiências anteriores como indivíduos não alfabetizados, buscando identificar em que medida os sujeitos da pesquisa relacionavam o aprendizado da escrita a expectativas ligadas tanto à esfera da imagem que eles têm de si como à imagem que eles desejam para si.

Barbosa (*ibidem*) utilizou para coleta dos dados da pesquisa entrevistas (áudio-gravadas) realizadas com sete alfabetizando adultos do Programa Brasil Alfabetizado de Recife. As perguntas buscavam identificar: a importância da leitura e da escrita para a vida dos aprendizes, como eles se sentiam antes de aprender a ler e escrever e a forma como eles passaram a se sentir após ingressarem no aprendizado da leitura e da escrita. Teve questões que trataram sobre a convivência dos entrevistados com pessoas já alfabetizadas, que faziam uso da leitura e da escrita e sobre a forma como eles procediam quando lhes pediam para escrever o próprio nome ou preencher um formulário em situações públicas.

A autora tomou como base para o estudo a noção de interação de Goffman (2008). Segundo aquele autor, a interação é um jogo, no qual as expectativas partilhadas pelos sujeitos interagentes podem ser ajustadas. Barbosa afirma que “a interação é assim um processo em que os interlocutores se sentem obrigados a preservar as suas próprias faces e as faces dos outros. Sendo assim, a face é a imagem pública para a qual falantes e ouvintes reclamam aprovação” (ibidem, p. 1).

Cita, ainda, que autores como Brown e Levinson (1987) possuem a ideia de imagem pública em sua noção de face. Para eles, a face estaria relacionada a dois aspectos: face positiva e face negativa. A face positiva é onde os sujeitos depositam os desejos de receberem aprovação, admiração e respeito pelos outros e a face negativa é onde se depositariam os desejos de liberdade de ação aspirados por todos.

Barbosa afirma ainda que

A preservação das faces está relacionada à cooperação e à solidariedade partilhadas entre falantes e ouvintes cujas relações são construídas em conversações face a face e resulta em um trabalho discursivo, mediado por estratégias de polidez positiva e negativa. As estratégias de polidez positiva e negativa são, desse modo, mecanismos linguístico-discursivos cuja função é assegurar que falantes e ouvintes sejam atendidos quanto ao desejo de admiração, aprovação e reconhecimento e quanto ao desejo de serem livres em suas ações, incluindo-se aí as suas ações sócio-discursivas.

Como o trabalho das faces é um processo cooperativo e solidário, cada um dos participantes da interação verbal deve preservar a face do outro e a sua própria. Desse modo, os processos de interação verbal engendram mecanismos linguísticos e discursivos para a preservação recíproca das faces dos interagentes (2006, p. 2-3).

A autora destaca que a polidez, positiva e negativa, não traz em si um fenômeno da linguagem, mas comporta uma manifestação das diferentes culturas colocadas à disposição das interações verbais, sendo nessa direção que se fala em mecanismos linguístico-discursivos cujo papel é assegurar expectativas pessoais e sociais relacionadas às faces.

A pesquisadora assume no trabalho a concepção de que os alfabetizados jovens e adultos são mobilizados por expectativas relacionadas às faces positiva e negativa, na medida em que estão inseridos em uma sociedade que prioriza os grupos dos sujeitos alfabetizados, em detrimento aos grupos de sujeitos não-alfabetizados. “Essa realidade afeta as faces dos não-alfabetizados e acarreta a

insegurança destes quanto às suas relações com indivíduos que lêem e escrevem” (BARBOSA, 2006, pp.2-3).

Identifica a noção de face de Brown e Levinson (1987) como muito importante para o estudo, na medida em que considera as necessidades pessoais e sociais dos indivíduos em processos de interação social. Esclarece que, segundo Kleiman (2004), na perspectiva dos alfabetizandos jovens e adultos, em processo de alfabetização e letramento, a aprendizagem da escrita estaria relacionada com

as expectativas em relação à ampliação das suas relações sociais para além das práticas da oralidade, em busca das práticas de escrita da sociedade mais ampla. Esse caminho para a apropriação da leitura e da escrita é cheio de expectativas, tanto para os alunos como para os alfabetizadores, pois ambos se colocam frente às suas próprias limitações e às suas possibilidades, em um processo de construção e reconstrução de suas identidades.

A construção da identidade dos aprendizes jovens e adultos é apagada mediante modelos globalizantes de letramento (...) Fora e dentro da escola a identidade dos não-alfabetizados é afetada por estereótipos e preconceitos que atingem de forma deletéria as faces desses indivíduos (KLEIMAN, 2004, p. 281).

Nesse estudo, Barbosa (*ibidem*) assume a ideia de que o conceito de face de Brown e Levinson (1987) pode ser colocado em uma interface com a noção de identidade apontados nos trabalhos de Dutra (2003); Paula (2003); Santos (2002); Kleiman (2004); Magalhães (2003). É nessa direção que trata das identidades pessoal e social de alfabetizandos jovens e adultos, afirmando que a construção das identidades daqueles indivíduos é permeada pelo desejo de aprovação e reconhecimento, o que irá considerar como a face positiva e pelo desejo de autonomia, apontada como a face negativa, sendo esse processo mediado por práticas sócio-discursivas da oralidade e da escrita. Afirma que

o fato de a interação social ser um jogo de ajustamento das expectativas dos interagentes pressupõe que os processos de construção identitária sejam condicionados, em grande parte, às expectativas das suas faces. É nessa perspectiva que podemos dizer que o conceito de face está imbricado no conceito de identidade (BARBOSA, 2006, p. 04).

Aponta a perspectiva bakhtiniana da língua para esclarecer a visão histórica de processos identitários, mostrando que o conceito de identidade emergiu

principalmente no domínio dos estudos da linguagem como discurso. A autora destaca que “a construção das identidades discursivas em contexto de alfabetização e letramento têm sido objeto de estudos cujas perspectivas de análise centram-se, sobretudo, em categorias como gênero, sexualidade, raça, idade e profissão” (BARBOSA, 2006, p. 04).

A partir das entrevistas analisadas, a autora identifica indícios de que a necessidade de aprendizagem da leitura e da escrita daqueles adultos estaria relacionada à esfera da sua autoimagem e à expectativa de construir uma identidade cuja relação com as práticas de leitura e de escrita lhes garantissem respeito, aprovação social e autonomia. Os entrevistados queixaram-se da ausência de autonomia sócio-discursiva, expressando sentimento de humilhação quando precisam pedir ajuda para escrever uma carta ou preencher um formulário por não saberem ler e escrever. A autora ilustra, apresentando o seguinte exemplo que apresenta, como um sujeito da pesquisa relaciona o aprendizado da escrita a uma imagem mais positiva de si:

Exemplo (1).

Entrevistado: M.V.S, encarregado de serviços gerais, 49 anos

Entrevistadora: *como é que o senhor se sente, hoje, aprendendo a ler e a escrever?*

Entrevistado: *hoje eu me sinto melhor...pra mim eu dei um pulo na vida...hoje pra mim eu tô: muito... eu tô muito contente...porque: eu tô aprendendo a ler e a escrever...tô me realizando no que eu tinha desejo e tinha vontade... é isso que eu tenho hoje pra dizer...porque antes de eu saber eu não era como eu sou agora...hoje sou outro...agora sou outro...não sei ler direito ainda mas já conheço alguma coisa...quer dizer...eu já me saio (...)*

Entrevistadora: *o senhor disse que não é mais como era antes*

Entrevistado: *um:um*

Entrevistadora: *como é que o senhor era antes?*

Entrevistado: *porque antes eu não sabia de nada, né? e hoje eu sei...de alguma coisa...tô aprendendo ainda...mas já posso dizer que tô muito diferente do que eu era antes...muito melhor do que eu era antes*

Entrevistadora: *e o que é que isso muda em sua vida?*

Entrevistadora: *muda tudo ((silêncio))*

tudo o quê?

Entrevistado: *muda tudo muda tudo tudo...muda tudo já sabe...muda tudo porque a pessoa que sabe ler e escrever é MUI:to diferente de quem não sabe NA:da ...porque tudo o que ele quer ele tem que perguntar às pessoa ou senão fica só de o/olhar de longe como é que aquelas pessoas faz...marcando qual é o lugar que ele vai...eu vou ali ali eu vou...aí...é muito diferente*

Ao analisar as entrevistas dos sujeitos, Barbosa (2006) aponta como a identificação com uma autoimagem positiva vai sendo construída a partir da inserção do sujeito no mundo da escrita. Exemplifica que as mudanças em relação a procedimentos de *auto-depreciação* para a *auto-avaliação mais positiva* revelam um movimento na autoimagem do entrevistado rumo à construção de uma identidade relacionada às suas expectativas e desejos pessoais, considerando também as expectativas que a sociedade mais ampla tem em relação a ele.

Nesse sentido, Barbosa (*ibidem*) afirma que a identidade sócio-discursiva não é apenas pessoal, mas é também social, pois vai sendo construída a partir das relações interpessoais do dia a dia, partilhadas entre si por sujeitos do mesmo grupo cultural e com grupos culturais diferentes.

A autora conclui que os sujeitos da referida pesquisa expressaram que concebiam a escrita como um bem cultural capaz de possibilitar a ampliação de suas práticas discursivas para além da oralidade, conseqüentemente, proporcionava-lhes mudanças na sua autoimagem e na imagem que os outros têm deles. Para a autora, conhecer as identidades dos diferentes atores sociais envolvidos no ensino da leitura e da escrita, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, eleva as chances da realização do atendimento às demandas dos(as) alunos(as) em relação às práticas de leitura e escrita que perpassam as suas relações interpessoais e sociais mais amplas.

Barbosa (*ibidem*) ressalta a importância de se promover oportunidades para que os aprendizes da leitura e escrita possam se sentir capazes de aprender a ler e a escrever, pois a maneira como se vêem a si e como eles se sentem no processo de aprendizagem são determinantes. “Uma autoimagem positiva dos alunos é condição para um processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita que assuma a identidade dos educandos” (p. 13)

Outra pesquisa que também propõe reflexões sobre a construção de identidades e a linguagem é a dissertação de Moreno (2003), que procurou problematizar a contribuição do livro didático de Língua Portuguesa, especificamente o livro didático utilizado no projeto de regularização do Fluxo Escolar, na construção das identidades dos alunos. A autora realizou análises dos conteúdos dos textos iniciais de cada subunidade na qual o livro didático era dividido. As subunidades eram nomeadas por aulas. Analisou como categorias centrais presentes em cada subunidade do livro: gênero, pátria, família, etnia e

classe social. Alega que tais categorias foram escolhidas por considerá-las como vertentes constituintes das identidades dos alunos.

Nos resultados de sua pesquisa, Moreno (*ibidem*) identificou que o tema da identidade, embora seja pertinente no contexto atual, não estava inserido na ideologia presente nos textos do livro didático analisado. Foram problematizadas questões sobre globalização, migração, conflitos étnicos e novos movimentos sociais. Observou que a identidade cultural brasileira era apresentada como homogênea, não levando em consideração, dessa forma, a diversidade regional, cultural, étnica, social e linguística que compõe a identidade cultural brasileira.

Outro aspecto destacado na pesquisa foi sobre a identidade de gênero, que denunciava a presença marcante de estereótipos quanto ao gênero feminino e ao masculino. Identifica que as mulheres apareciam em posições subalternas, executando tarefas domésticas. Os homens eram apresentados como líderes, sempre chefiando situações domésticas, atuando na sociedade como idôneos, exemplos de segurança, virilidade, força física e coragem, enquanto que as mulheres são descritas como frágeis, sentimentais, inseguras e dependentes.

Quanto à identidade étnica, Moreno (2003) observava que era uma categoria ausente no livro didático, pois os personagens nos livros didáticos não eram classificados quanto à raça, à sua cultura, aos seus costumes, à tradição ou à língua. Os alunos apresentados na obra se descreviam como morenos e os índios como exóticos.

As questões apontadas por Moreno (2003) revelam sua preocupação em relação aos textos trabalhados na escola, e seu estudo, especificamente, presentes no livro didático, identificando que tais leituras são construtoras de identidades, podendo reforçá-las positiva ou negativamente. No livro didático analisado, foi identificada uma despreocupação dos autores com a forma que contribuíam para a construção identitária dos alunos, reforçando estereótipos e preconceitos, tornando o livro um instrumento de reprodução de desigualdades. Nessa direção, afirma sua concepção de que a construção das identidades ocorre de forma social e subjetiva, tendo as instituições educacionais um forte papel na construção das identidades dos indivíduos.

A autora acredita que sua pesquisa contribui para uma maior compreensão dos educadores das instituições de ensino de forma geral sobre os significados dos materiais didáticos em relação às identidades dos alunos, na perspectiva de torná-

los objetos de reflexão crítica, e conseqüentemente ajudar na construção de práticas pedagógicas mais igualitárias e não discriminatórias. Destaca, também, a importância do tratamento da pluralidade cultural na disciplina de língua portuguesa, já que a linguagem e a identidade são pautadas na diferença. Dessa forma, deve-se atentar de forma crítica para os textos que são lidos e interpretados na escola, identificando os discursos e as discriminações que possam ser veiculados pelos mesmos.

A ausência de um trabalho sobre a diferença e a diversidade na escola contribui para os processos de discriminação, exclusão e construção de estigmas, no qual os sujeitos tidos como diferentes passam a ser considerados como portadores de um defeito, sujeitos inferiores, marginalizados.

Buscando contextualizar a construção dos processos identitários, daremos continuidade a seguir à discussão, apresentando o conceito de estigma, estigma racial e suas implicações para a constituição da identidade do sujeito negro (a).

3.2.1 O conceito de estigma, estigma racial e as implicações para a constituição da identidade do ser negro

Segundo Goffman (2008), a palavra estigma foi criada pelos gregos e significa marca, impressão, sendo utilizada, geralmente, como indicativo de alteração dos caracteres de origem, para indicar um sinal de identificação de elementos peculiares a um indivíduo, sinais corporais com os quais se procurava demonstrar alguma coisa “de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os representava. (...) uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares público” (p. 11). Na Era Cristã, foram acrescentados dois níveis de estigmas: um de natureza sagrada, como sinal de Graça Divina, e outro como referência médica de um distúrbio físico. A partir de novos estudos, a palavra estigma voltou a ser concebida com uma conotação ligada ao ato de deteriorar. Portanto, um estigmatizado torna-se um ser marginalizado, sendo associado à imagem de uma identidade deteriorada.

O autor aponta na sociedade contemporânea sinais de identidades deterioradas, por consequência da categorização atribuída a determinados indivíduos. Explica que isso ocorre quando geralmente costumamos, em nossos relacionamentos sociais, atribuir um conceito sem reflexão ou atenção previstas à

identidade de alguém que não conhecemos e, com base em nossas pré-concepções, imputamos-lhes certa classificação. No que se refere a isto, Goffman (2008) apresenta elementos importantes como a categorização de uma identidade social virtual (impostas por meio do preconceito) e a identidade social real (aquela assumida pelo sujeito). Para o autor,

[...] as exigências que fazemos poderiam ser mais adequadamente denominadas de demandas feitas “efetivamente”, e o caráter que imputamos ao indivíduo poderia ser encarado mais como uma imputação feita por um retrospecto em potencial - uma caracterização “efetiva”, uma identidade social virtual. A categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir, serão chamados de sua identidade social real (GOFFMAN, 2008, p. 12).

Em relação à identidade do sujeito negro, quando são feitas referências ao preconceito, racismo e discriminação, identificamos que normalmente tais referências causam estigmatização, sendo associado a algo pejorativo, quando este não possui determinados atributos compatíveis aos “estereótipos e padrão de beleza” que a sociedade conceitua como “belo”: o padrão de beleza eurocêntrica.

Dessa forma, as próprias características do ser humano passam a ser concebidas como estigmas, sendo percebidos pelos preconceituosos como defeitos, desvantagens e inferiorização, que constituem uma adversidade às identidades mencionadas por Goffman (2008). Para o autor, ao se dar aos sujeitos atributos que possuem uma referência depreciativa, chegando a gerar uma situação constrangedora, está se promovendo uma estigmatização marginalizadora.

A partir de tal observação, podemos refletir sobre o conceito de estigma para a população negra. Muitas de nossas crianças negras vão crescendo e identificando que a maioria dos que fazem parte de sua origem étnico-racial representa, na sociedade, a classe marginalizada (negros, pobres, analfabetos, detentos e tantos outros atributos que o estigmatizam), promovendo para as crianças daquele grupo étnico-racial a deteriorização da sua identidade, absorvendo conceitos que as fazem sentir inferiores, sujeitos desacreditados no seu meio social.

Referente a estas questões, Goffman (*ibidem*) nos provoca algumas reflexões muito importantes quando traz em seu texto a seguinte indagação:

O termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva: assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles? No primeiro caso, está-se lidando com a condição do desacreditado, no segundo com a do desacreditável. Esta é uma diferença importante, mesmo que um indivíduo estigmatizado em particular tenha, provavelmente, experimentado ambas as situações (GOFFMAN, 2008, p. 11).

Dessa forma, os estigmatizados, ao incorporarem os padrões que lhe são impostos pela sociedade, absorvem intimamente atributos que os levam a se sentir inferiores aos demais, passando a acreditar suscetivelmente que realmente estão abaixo do que deveriam ser. No que se referem aos negros, estes já trazem consigo os efeitos do racismo, quando lhes são imputados desde a infância certos conceitos que os fazem interiorizar um sentimento de inferioridade, o que pode fazer surgir a possibilidade da vergonha e autoexigências do próprio ser, criando em seu inconsciente ódio, auto depreciação, auto-rejeição.

Diante disto, muitas pessoas chegam a afirmar que o próprio negro é preconceituoso consigo mesmo. Nesse aspecto é bom lembrarmos que a auto-rejeição é resultante do auto-conceito que o indivíduo tem de si, proveniente da influência dos atributos discriminatórios absorvidos ao longo da vida. A criança, portanto, vai crescendo e conseqüentemente adquirindo uma identidade virtual, que possivelmente tornar-se-á uma impressão indelével, ou melhor, um estigma, que marcará seu ego para o resto da vida.

Para Goffman (*ibidem*), é compreensível que o ser estigmatizado muitas vezes introduza em seu inconsciente o sentimento de inferioridade. E tendo esta consciência a pessoa não afasta do pensamento a formulação de uma espécie de sentimento de insegurança em relação como será percebido e aceito pelos outros, o que conduz à ansiedade, a sentimento de auto-rejeição.

O autor observa que a pessoa estigmatizada muitas vezes pode internalizar que alguns de seus atributos correspondem a aspectos negativos. Diante de situações de estigma, o ser estigmatizado muitas vezes tenta corrigir em si o que os outros consideram como defeito. No caso da discriminação racial, a vítima não pode tentar corrigir ou mudar sua origem étnica.

Aqui, deve-se mencionar a predisposição à vitimização como um resultado da exposição da pessoa estigmatizada a servidores que vendem meios para corrigir a fala, para clarear a cor da pele, para esticar o corpo, para restaurar a juventude (GOFFMAN, 2008, p. 19).

O processo de estigmatização pode implicar numa transformação do ego. O sujeito estigmatizado passa a desejar livrar-se do que considera como um defeito. Um exemplo dessa situação pode ser percebido quando o estigmatizado negro consciente da sua ascendência se predispõe a buscar alternativas para clarear a cor da pele, alisar os cabelos, fazer cirurgias para modificar traços étnicos como nariz, boca, adquirindo inconsequentemente características que não lhes são próprias enquanto descendente afro. Sendo esta uma realidade da nossa sociedade, vemos que até mesmo as crianças passam a apreciar outro padrão de beleza, desvalorizando os traços físicos que lhes são próprios por sua origem, incorrendo em processos de auto-rejeição.

Sobre a relação da identidade e do ser, Goffman (2008) explica que o sucesso ou o fracasso em manter um conjunto de expectativas normativas tomadas como condições necessárias para a vida social têm um efeito direto sobre a integridade psicológica do indivíduo. Ressalta que existem normas que tomam a forma de ideais e constituem-se em modelos os quais todo mundo está sujeito a fracassar em algum período da vida, tendo o efeito de desqualificar muitas pessoas. São valores de identidades gerais de uma sociedade que projetam e produzem efeitos em todo lugar na vida cotidiana.

Por exemplo, num sentido importante há um só tipo de homem que não tem nada do que se envergonhar: um homem jovem, casado, pai de família, branco, urbano, do Norte, heterossexual, protestante, de educação universitária, bem empregado, de bom aspecto, bom peso, boa altura e com sucesso recente nos esportes. Todo homem americano tende a encarar o mundo sob essa perspectiva, constituindo-se isso, num certo sentido, em que se pode falar de um sistema de valores comuns na América. Qualquer homem que não consegue preencher um desses requisitos ver-se-á, provavelmente – pelo menos em alguns momentos – como indigno, incompleto e inferior; em alguns momentos, provavelmente, ele se encobrirá e em outros é possível que perceba que está sendo apologético e agressivo quanto a aspectos conhecidos de si próprio que sabe serem, provavelmente, considerados indesejáveis (GOFFMAN, 2008, p. 139).

A respeito do conceito de estigma e constituição da identidade racial da pessoa negra, Sales Junior (2006) tece importantes considerações. Para ele, o mito da democracia racial contribuiu para a produção no Brasil de um racismo cordial. Nesse sentido, ninguém se apresenta como declaradamente racista. Todos parecem reprovar o racismo ou atitudes racistas, contudo, isso não impede a exclusão cultural, política e econômica dos negros(as). O país não se declara racista, mas continua excluindo a população negra, vítima constante de estereótipos e estigmas.

Ressalta o autor que a discriminação racial pode se manifestar de diferentes formas, dentre elas através do estereótipo racial que “se caracteriza pela associação ou caricaturização de elementos e atributos físicos e sociais, associação mais simbólica do que causal” (p. 12). O estereótipo aponta um conjunto de expectativas socialmente estabelecidas que busquem as definições de situações do cotidiano - como a demarcação racial. O estigma racial é compreendido pelo autor como uma forma de estereótipo.

Nas relações raciais no Brasil, uma das formas mais predominantes de discriminação, geralmente, coloca a raça como uma categoria/estereótipo social, ressaltando as diferenças genéticas fenotípicas como a apropriação do corpo, de seus traços, de suas marcas, sendo a cor da pele um signo que condensaria e conotaria uma série infinita de adjetivos que compõe a identidade social do sujeito e seu *status* sociais.

A cor da pele é figura ou conotação. Por exemplo, da pobreza, marginalidade, ignorância, feiúra... Estas associações são sustentadas e alimentadas pelos elevados índices de criminalidade, analfabetismo e pelos padrões estéticos hegemônicos, dos quais participam a população negra (SALES JUNIOR, 2006, p. 16).

Em outro trabalho publicado por Sales Junior (2006), o autor também apresenta profundas reflexões sobre o lugar ocupado pela cor da pele, os processos de estigmatização racial e suas marcas no corpo negro, apontando o estigma como é uma demarcação corporal oriunda de relações sociais desiguais resultantes de processos de dominação/hierarquização.

A cor da pele ocupa o lugar do significante central que conecta, e totaliza todos os demais elementos. A cor torna-se sinédoque das relações raciais.

A “cor da pele” está para a pessoa assim como a “cabeça” está para o boi:

a parte pelo todo. O pecuarista diz: “Tenho mil cabeças”; e diz-se: “Ei, moreno...”

ou “Aquele negro...”. Assim como “cabeça” não se refere apenas ao corpo inteiro do boi, mas ao seu valor como unidade econômica, “negro” não se refere apenas ao corpo inteiro da pessoa (sua “raça”), mas ao *status* como identidade social (racial).

A estigmatização racial é o exercício de uma vigilância difusa e ciosa da hierarquia e da dominação raciais, provocando intensidades de dor nem sempre corpóreas, mas que repercutem no corpo, mutilando-o, esfolando-o, fragmentando-o, codificando-o, semiotizando-o, não apenas simbolicamente ou imaginariamente. Afeta o corpo com marcas mais sociais do que corporais, mas que repercutem nele como estigmas. A estigmatização é uma máquina expressiva provida de uma força ilocutória e que, conforme regras ou convenções sociais determina atos de linguagem tais como a ofensa e a ridicularização, exemplos de um conjunto variável de formas eficazes de produzir e distribuir papéis, obrigações e vínculos sociais, “estigmas” que marcam e demarcam os corpos (SALES JUNIOR, 2006, p. 233).

Ainda sobre os efeitos psicológicos das relações estigmatizadas para o ser negro, destaca o pensamento de Deleuze (2006) para problematizar os processos de estigmatização, em termos psicanalíticos. Afirma que tais processos conduzem o negro a um *corpo masoquista* (cf. DELEUZE, 2006), na medida em que busca a produção de um eu ideal tendo como referência, como modelo, um ideal branco. Assim, a autonegação, os processos de auto-rejeição passam a ser objeto de desejo. A constituição do sujeito negro dar-se-ia através da negação do corpo, ou de parte dele, especificamente pelo ideal de branquitude, pelo desejo de branqueamento. Dessa forma, o autor define que o corpo masoquista, o corpo que se violenta, que se rejeita, é fruto de uma armadilha racista, pois resulta do desejo de libertação daquilo que aparentemente lhe aprisiona e lhe exclui. O desejo de descodificar o corpo para emancipar-se do lugar da subordinação ou da exclusão. O corpo ao ser submetido à descodificação pode sofrer um processo de metamorfose dolorosa, quando em muitos casos, os sujeitos se cortam, se mutilam. Como exemplo, citou casos de crianças negras que se cortam na tentativa de mudarem sua cor, bebem ou passam água sanitária na pele para mudarem sua cor, se desenham brancas quando são solicitadas na escola, brincam com toalhas brancas na cabeça para imitar longos cabelos de apresentadoras loiras, entre outros casos de auto-rejeição, estão também o de jovens, homens e mulheres que se suicidam.

O autor afirma que os exemplos citados foram baseados em casos verídicos. Ressalta a importância e a possibilidade de se promover também processos de descodificação afirmativas, que nomeou de

– *Black is beautiful*, da estética, arte, dança e culturas negras: o lugar da exclusão ou da subordinação se torna o próprio lugar da emancipação, transformando a exclusão em autonomia – da aparência à pertença; da alteridade à identidade; da objetividade à subjetividade, na constituição de um *corpo narcisista*. Essa oscilação/dilema vivida/o pela pessoa negra entre o corpo masoquista e o corpo narcisista chamamos de *síndrome de Fanon* (SALES JUNIOR, 2006, p. 235).

Sobre a ideologia do branqueamento, Bento (2002) afirma que no Brasil essa ideologia é associada a um problema do negro, que por não sentir-se confortável com sua condição procura identificar-se com o branco, buscando através da miscigenação diluir suas características raciais.

Dessa forma, o branco aparece apenas como modelo universal da humanidade, alvo do desejo dos outros grupos raciais não-brancos, identificados como inferiores. Mas, o que revela os estudos sobre a teoria do branqueamento, é que, na verdade, ele é uma ideologia construída pela elite branca brasileira, ao considerar seu grupo como um padrão de referência de toda uma espécie. Essa apropriação simbólica tornou-se crucial para o fortalecimento da autoestima e do autoconceito da população branca, em detrimento dos demais grupos. Assim é legitimada a sua supremacia nos aspectos econômicos, políticos e sociais.

A autora reflete que o lado perverso desse processo é que a elite branca atribui o branqueamento como um problema dos negros brasileiros. Ao fazê-lo contribui para a construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, conseqüentemente, deteriorando sua identidade racial, deteriorando sua autoestima. Dessa forma, o negro passa a ser culpado pela discriminação que sofre e as desigualdades raciais são justificadas.

Assim, o que parece interferir nesse processo é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil (BENTO, 2003, p. 26).

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa (BENTO, 2003, p. 27).

Para Bento (*ibidem*), compreender a branquitude e o processo de branqueamento implica buscar compreender a projeção do branco sobre o negro, projeção oriunda do medo e do silêncio que guardam os privilégios.

A ideologia do branqueamento teve um grande impacto sobre a personalidade do negro, interferindo na construção de sua autoestima e autoconceito, levando-o a desenvolver processo de auto-rejeição e a desejar a construção de uma identidade branca.

Nessa seção procuramos aprofundar as discussões sobre identidade, ressaltando os processos de construção de estigmas, estigma racial, branquitude e ideologia do branqueamento, buscamos contextualizar como tais conceitos presentes na sociedade brasileira interferem no processo de construção e afirmação da identidade social (racial) do negro. A seguir, procuraremos dar continuidade aos estudos sobre a construção da identidade do ser negro, buscando promover uma reflexão sobre o papel da escola nos modos de constituição social das identidades dos alunos(as).

3.2.2 A construção da identidade do ser negro na escola

Ferreira (2000) concebe a identidade como uma categoria científica, pessoal e fundamentalmente social e política. Para ele, o desenvolvimento da identidade do afro-descendente é um processo em construção, pois o indivíduo e suas concepções de realidade vão se constituir em suas relações interpessoais, que são mediadas por crenças, padrões, práticas e normas de toda uma sociedade. Através de um movimento dialético, contínuo e dinâmico de mútua construção, o indivíduo constitui as relações interpessoais, e é por elas constituído. Dessa forma, todo e parte se influenciam mutuamente. O indivíduo seria co-produtor da sociedade e de si próprio.

O autor ressalta que a sociedade brasileira, ao negar a importância dos elementos da cosmovisão africana, imputa aos afrodescendentes uma desvalorização pessoal, promovendo a supremacia da cultura eurocêntrica. Esses elementos interferem no processo de construção de identidade da pessoa negra que historicamente é trabalhada na escola apenas na perspectiva do negro como

escravo, ressaltando o estigma de ser um objeto de uso, um instrumento de trabalho. Destaca também que “a cor da pele e as características fenotípicas acabam operando como referências que associam de forma inseparável raça e condição social, o que leva o afro-descendente à introjeção de um julgamento de inferioridade, não somente quanto ao aspecto racial, mas também em relação às condições sócio-econômicas” (FERREIRA, 2000, pp. 41-42).

Dessa forma, o autor analisa que a sociedade brasileira promove mecanismos desfavoráveis ao desenvolvimento de uma identidade articulada em torno de valores positivamente afirmados para a população negra, que introjeta a submissão, e a população branca que constrói uma mentalidade racista de dominação e superioridade.

O autor reflete ainda sobre o papel da escola para os processos de internalizações de processos identitários. Exemplifica que

A escola, às vezes de forma velada e, às vezes, de maneira explícita, torna-se um espaço no qual essas concepções se perpetuam graças a distorções da realidade histórica, omissões de fatos, reprodução de inverdades, sempre no sentido de mostrar os povos africanos como “tribos” estáticas no tempo, alheias ao conhecimento científico e ao progresso humano. (...) a escola propaga aspectos legitimadores da dominação branca e de destruição de uma consciência negra, negando o direito à diferença e, o que é mais grave, como as crianças, tanto brancas como negras, já têm esse aspecto internalizados (FERREIRA, 2000, p. 43).

Ferreira (*ibidem*) reflete que “a identidade é uma referência em torno da qual a pessoa se constitui” (p. 47). Nessa direção, apresenta que a identidade do afrodescendente é constituída a partir de uma comunidade hegemônica de valores ‘brancos’. A visão europeia do branco colonizador enfoca uma concepção deformada das qualidades da população negra. O colonizador branco legitimaria historicamente, de forma direta ou indireta, o genocídio e a dominação aos sujeitos considerados ‘não brancos’. Essas questões se configurariam como elementos de dificuldades para o desenvolvimento das identidades dos brasileiros afrodescendentes, provocando além de efeitos nocivos nos relacionamentos pessoais, na medida em que terão “suas construções simbólicas articuladas em torno de referências de identidades associadas à inferioridade e a outros valores vistos como socialmente negativos” (FERREIRA, 2000, p. 47).

Para aquele autor, as especificidades das experiências pessoais determinam a maneira como os sujeitos elaboram suas referências de mundo, incluindo também aquelas através das quais pode ser reconhecer como um determinado sujeito - sua identidade. Afirma, ainda, que a identidade é um construto que reflete um processo contínuo de mudanças, cujas modificações estariam sempre associadas às mudanças de referências e às novas construções da realidade por parte dos sujeitos, sendo determinadas pela participação dos sujeitos em alguns processos provocadores de impacto existencial.

As questões levantadas pelo autor nos ajudam a refletir sobre a construção das identidades raciais dos negros, identificando o papel da escola na organização do currículo escolar que historicamente silenciam e excluem a História e a Cultura da África e dos Afro-brasileiros, ausência que interfere diretamente no processo de construção das identidades dos negros. A seguir, exploraremos as relações entre currículo e identidade.

3.3 Currículo e identidade

No currículo forjamos nossa identidade. “O currículo é texto, é discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2004, p. 150).

Através das lentes da teoria pós-crítica do currículo pode-se analisar as relações de poder para além do campo das relações econômicas do capitalismo. Incluindo no mapa das relações de poder, os processos de dominação centrados na etnia/raça, gênero, sexualidade (SILVA, 2004, p. 146).

Nas seções anteriores, buscamos discutir sobre o processo de constituição das identidades, ressaltando a constituição da identidade do sujeito (negro). Identificamos a relevância da compreensão dos processos de construção identitárias, na medida em que a escola se apresenta como uma das instituições importantes para promoção de práticas sociais que se apresentem contrárias às diferentes formas de preconceito, discriminação, estigmatização de pessoas, quer seja pela sua condição física, de classe social, de escolaridade, de orientação sexual, opção religiosa, territorialidade, gênero, etnia ou raça.

Nesse sentido, o currículo se apresenta como um elemento importante para se pensar sobre as relações de poder, silenciamento, exclusões e homogeneizações culturais nos processos de construção de identidades.

Nessa seção trataremos sobre a concepção de currículo e suas relações com a concepção de identidade que embasa esse trabalho. Buscamos evidenciar as relações daqueles conceitos para o desenvolvimento de uma educação democrática, identificando que a identidade também se constitui na e pela linguagem.

Para Apple (1990), refletir sobre as relações entre currículo e ideologia não se configuram como uma questão educativa, mas sim, uma questão inerentemente ideológica e política.

A perspectiva pós-colonialista do currículo defendida por autores como Silva (2004), Giroux (1996), Moreira (1990), Apple (1990) aponta que o processo de globalização ao qual estamos expostos produz diferentes resultados em termos de identidade. Para Hall (1990), a homogeneidade cultural criada pelo mercado global pode de uma forma negativa promover o distanciamento da identidade em relação à comunidade e à cultural local. Propõe-se, então, para a recuperação desse distanciamento, a criação de um movimento de resistência capaz de fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade.

O contexto atual exige que pensemos o currículo através de uma concepção crítica, emancipadora ou libertária. Segundo Giroux (1987), o currículo deve ser um instrumento capaz de tornar a escola um ambiente capaz de oportunizar aos estudantes um espaço para o efetivo exercício de habilidades democráticas de discussão, participação, questionamentos de concepções do senso comum e da vida social. Destaca, ainda, que o currículo não deve ser compreendido como um documento que envolve transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. Ele deve ser compreendido como um local onde ocorrem de forma efetiva a criação e a produção de significados e valores culturais, significados imbricados em relações sociais de poder e desigualdades.

Nessa direção, Silva (2004) afirma que no currículo forjamos nossa identidade. “O currículo é texto, é discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (p. 150). Através das lentes da teoria pós-crítica do currículo podem-se analisar as relações de poder para além do campo das relações econômicas do capitalismo. Ao ampliarmos o mapa das relações de poder, incluímos os processos de dominação centrados na etnia/raça, gênero, sexualidade. O currículo, quando utilizado a serviço das forças hegemônicas, pode ser um forte instrumento para manter relações hierárquicas sobre grupos considerados subalternizados.

Segundo Hall (2000), na escola aprende-se a ler, a escrever, a nomear as coisas e os sujeitos. O currículo é percebido como práticas sociais que produzem conhecimentos e subjetividades sociais e culturais. Esse autor compreende a cultura “como a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significação às coisas” (HALL, 2000, p. 29).

Diante das mudanças que ocorreram na educação nacional, acreditamos ser de suma importância discutir questões relacionadas ao currículo e à construção de identidades sociais e culturais. A perspectiva que mais se aproxima dessas questões é a do multiculturalismo crítico. Candau e Gabriel (2005) ressaltam que o multiculturalismo não deve ser reduzido apenas a uma lógica de acolhimento, na sociedade, sobre a temática da diversidade, mas necessita de um diálogo intenso com os grupos sociais, o que implica numa concepção intercultural.

Para Hall (2003), o multiculturalismo é um termo qualitativo, na medida em que descreve as características sociais e os problemas de governabilidade proporcionados por qualquer sociedade onde diferentes comunidades culturais coexistem e buscam construir uma vida em comum e ao mesmo tempo tentam preservar aspectos de sua identidade de origem. O termo também possui uma dimensão substantiva, pois está relacionado às estratégias e às políticas assumidas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade construídos pelas sociedades multiculturais.

O autor aponta que o multiculturalismo apresenta uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas. Exemplifica que assim como há inúmeras sociedades multiculturais, existe uma diversidade de “multiculturalismos,” que ele os classifica da seguinte forma:

Multiculturalismo conservador segue Hume (Goldberg, 1994) ao insistir na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. O multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado. O multiculturalismo pluralista, por sua vez, avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupos distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem comunitária ou mais comunal. O multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer

necessidade de redistribuição do poder e dos recursos. O multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca “administrar” as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro. O multiculturalismo crítico ou “revolucionário” enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência (McLaren, 1997). Procura ser “insurgente, polivocal, heteroglossa e anti-funcional” (GOLDBERG, 1994). (Grifos do autor) (HALL, 2003, p. 51).

Hall (*ibidem*) identifica a polissemia do termo multiculturalismo, aspecto que tem proporcionado o surgimento de críticas e questionamentos, mas defende que por bem ou mal estamos imbricados em práticas multiculturais. Nesse sentido, defendemos nesse trabalho a perspectiva do multiculturalismo crítico, na direção de se continuar buscando encontrar formas de se manifestar e denunciar publicamente a relevância da diversidade cultural e da integração das contribuições dos grupos étnico-raciais à sociedade, especificamente as contribuições dos grupos historicamente discriminados como negros e índios.

Para Canen (2002), o multiculturalismo crítico, ou multiculturalismo pós-colonial e revolucionário, aponta caminhos para se vislumbrar a educação e a formação de docentes capazes de envolver-se em práticas discursivas que contribuam para a constituição de identidades abertas à pluralidade e a questionamentos de estruturas opressoras, marginalizadoras de grupos em função de determinantes de raça, etnia, gênero, cultura, língua, religião, etc. A identidade racial e o anti-racismo seriam categorias que constituem dimensões centrais do multiculturalismo crítico, portanto, merecem reflexões no âmbito do currículo e da formação docente.

Consideramos muito importantes algumas questões levantadas por Canen (*ibidem*), onde problematiza a relação do currículo para a construção da identidade racial no cerne do multiculturalismo. Questiona como a identidade racial pode ser multiculturalmente pensada, no âmbito do currículo e da formação de professores, de forma a se superarem antagonismos, binômios e essencialismos das diferenças, interrogando também sobre quais as estratégias pedagógicas que devem ser desenvolvidas para se favorecer uma concepção de identidade racial multiculturalmente comprometida, no currículo e na formação de professores.

Para a autora, não se pode mais ignorar na educação e nos processos de formação de professores as tensões e contradições que perpassam as lutas por

representações das identidades. A formação docente não pode ocorrer distanciada da pluralidade cultural e de suas tensões presentes nos discursos no currículo escolar, pois, dessa forma, corremos o risco de continuarmos com currículos monoculturais, que enxergam racial e culturalmente apenas os valores dominantes. Destaca a necessidade de desenvolver medidas proativas que promovam no contexto educacional uma educação para a pluralidade, uma educação que respeite as diferenças, de pensar em aportes teóricos que fomentem políticas e práticas que valorizem a pluralidade cultural e desafiem preconceitos e estereótipos.

Canen (2002) esclarece que, durante muito tempo, a teoria crítica era centrada no determinante de classes sociais na qual existia uma polarização entre opressores e oprimidos cujo cerne era a desigualdade econômica. Afirma que a centralidade do conceito de cultura e das identidades constituídas nas dimensões de gênero, etnia, raça, religião e outros determinantes passaram a ser ressaltados a partir do surgimento dos Estudos Culturais, onde teve relevância o multiculturalismo. Compreendido como o resultado de lutas históricas empreendidas pelos movimentos sociais, ONGs, grupos e organizações que buscam por justiça social, a realização da cidadania plural e reconhecimento identitário em espaços públicos. O multiculturalismo para a autora representava uma ruptura epistemológica que enaltece as discussões sobre as diferenças, rompendo com um projeto de modernidade que tinha como base a homogeneidade.

Segunda a autora, a identidade racial e as práticas educacionais anti-racistas são o cerne do pensamento multicultural. A partir dessa perspectiva afirma que

Pensar em raça no Brasil é pensar em situações de profunda desigualdade, que atingem particularmente as identidades raciais negras e indígenas, marginalizadas na construção do “ideal de identidade nacional” brasileira e no acesso a bens materiais e simbólicos usufruídos por camadas dominantes da população. Mas pensar em raça também é pensar em estratégias de resistência, de luta por representação, por justiça social, por currículos que contribuam para subverter a lógica da discriminação, desvelando mecanismos de construção das diferenças e preparando futuras gerações para uma cidadania multicultural (CANEN, 2002, p. 05).

Dessa forma, apresenta alguns desafios para se pensar em raça, identidade racial e anti-racismo no contexto do currículo e da formação docente numa perspectiva multicultural. Dentre os desafios apontados, indica a necessidade de se compreender e definir os conceitos de raça e etnia que, a partir dos estudos de

autores como D' Adesky (2001), seria mais indicado tomar como marcador racial a identidade étnica, percebida como um caminho para a constituição da identidade negra. Outro elemento importante seria o reconhecimento da contribuição do negro e seu papel na cultura nacional, sem ficar restrito ao contexto escolar, a datas comemorativas ou valorização de expressões artísticas, culinárias, e outras numa perspectiva mais folclórica, silenciando, dessa forma, os processos de discriminação que historicamente marginalizaram a identidade negra.

Outro desafio apontado por Canen (*ibidem*) diz respeito à tendência de hierarquização dos preconceitos. Faz-se necessária a compreensão do processo de construção dos mesmos, buscando entender os discursos que são utilizados para estigmatizar e excluir o diferente, o outro. Para o multiculturalismo crítico tais aspectos se apresentariam como fonte de estudos, pesquisas e estratégias anti-racistas e antidiscriminatórias. Relacionada àquele desafio estaria a preocupação de se compreender o que a autora cita como “as diferenças das diferenças”. Como exemplo, fala das lutas das mulheres negras, que têm a constituição de suas identidades profundamente imbricadas em função de determinantes de gênero e raça, questões que conferem uma diferenciação na teorização feminista. A identidade feminina da mulher negra apresenta uma especificidade que não pode ser reduzida àquela relacionada às mulheres brancas. Nessa direção, é fundamental atentar para as especificidades, as diferenças das diferenças.

Por fim, Canen (*ibidem*) alerta para o que considera como um dos mais complexos dos desafios da educação multicultural anti-racista que é a própria formação da identidade racial naquele contexto, aspecto intrinsecamente relacionado à questão do universalismo e do relativismo. Tais questões segundo D'Adesky (2001) referem-se às ações anti-racistas universalistas e ações anti-racistas diferencialistas, aspectos já discutidos nesse trabalho, no segundo capítulo, apresentando a concepção de Munanga. A autora ao resgatar tais conceitos revela como eles estão presentes no âmbito do currículo, promovendo uma tensão no campo educacional. O discurso universalista que coloca o sujeito sob o signo da igualdade destaca o que há em comum na condição humana e ignora os aspectos que dizem relação às especificidades, à construção diferencial das identidades. O anti-racismo universalista concebe um conjunto de discursos que têm em vista a integração, a assimilação das identidades consideradas como universais.

Afirma a autora, tomando como referência D'Adesky (2001):

O discurso anti-racista universalista tem estado presente no âmago de certas políticas educacionais, quando se advoga a igualdade entre os seres humanos e a necessidade de tolerância e respeito com todos os grupos de forma abstrata, homogênea, sem localizar historicamente a emergência das discriminações e as desigualdades que atingem as identidades plurais. O anti-racismo diferencialista é apontado pelo referido autor como aquele que tem mobilizado os movimentos negros, tendendo a atrelar o indivíduo a um grupo cultural, racial e étnico, ainda que não rejeite a idéia do indivíduo em seu sentido universal (CANEN, 2002, p. 08).

Concordamos com aquela autora da importância de se superar o que denominou de “cegueira multicultural e racial” predominante nos currículos. A construção de currículos anti-racistas em uma sociedade multicultural e desigual como a sociedade brasileira precisa promover o diálogo entre o universal e o diferencial, o respeito às diferenças, reconhecendo as identidades que historicamente foram marginalizadas, bem como refletindo também sobre aquelas identidades que perpetram discriminações. Dessa forma, pensar a relação do currículo com os processos de construção identitária implica em pensar sobre práticas discursivas educacionais que incorporem as questões multiculturais, incluam as relações raciais e propaguem o respeito à diversidade.

Segundo McLaren (2004), os fatos e as atitudes humanas, as identidades devem ser analisadas relacionando-os com as relações de poder. O currículo está centralmente envolvido em relações de poder. Nessa direção, Moreira e Silva (1999) afirmam que o currículo deixou de ser uma área técnica, um procedimento, com um perfil inocente e neutro, sendo considerado um artefato social e cultural.

Carvalho (2004) faz uma análise sobre a relação entre currículo e cultura, apontando diferentes possibilidades de se perceber a diversidade cultural. Destaca a influência do contexto de globalização e das contribuições dos estudos curriculares, a partir das análises pós-colonialistas e pós-estruturalistas do currículo para analisar as questões referentes ao currículo, à cultura, buscando situar um mapa sobre a diversidade cultural.

A autora estabelece a relação entre currículo e cultura, fazendo referência à crítica dos saberes escolares e às implicações do conhecimento escolar na formação de identidades. Contribui para que seja possível se lançar um novo olhar sobre a prática pedagógica, apontando, também, o papel da escola como produtora

de singularidades, denunciando que a prática pedagógica pode contribuir com os processos de exclusão cultural e a injustiça social.

Nesse sentido, irá indicar a necessidade de se compreender os fundamentos das teorias curriculares, e as análises dos discursos que as embasam como um elemento importante para subsidiar a elaboração de novas políticas de currículo que combatam o processo de exclusão social.

Apresenta o conceito de currículo: “como a porção da cultura selecionada como fundamental em determinado momento da história para ser escolarizada” (WILLIAMS, 1992) e na perspectiva de Leite (2001b, p. 2) que define que o currículo não se esgota nas dimensões do saber, mas que “se ampliam nas dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros”. A autora destaca ainda que é importante perceber no currículo aquilo que também não foi selecionado, ou seja, o currículo pode ser compreendido como “um dispositivo cultural na determinação dos objetivos de poder/saber e na produção de subjetividades” (CARVALHO, 2004, p. 62).

Nessa perspectiva, a autora faz referência a Moreira (1990, p. 11) para apontar como o currículo tem sido utilizado por diferentes sociedades como “um instrumento de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, assim como para socializar crianças e jovens, segundo os valores tidos como desejáveis” (p. 62). Indica a relevância de se incluir o ponto de vista étnico-cultural e o ponto de vista epistemológico no tratamento do currículo, por curriculistas, pesquisadores e educadores.

A autora denuncia a existência de questões e tensões entre cultura escolar e cultura do cotidiano, aponta a existência ainda de uma visão hegemônica monoculturalista da escola que não responde às tensões existentes no cotidiano escolar. Denuncia a existência de uma qualidade social e acadêmica no debate estabelecido sobre a teoria crítica do currículo.

O currículo visto como um campo em que são travadas disputas culturais, lutas sobre significados de mundo, de indivíduos no eterno processo de formação de identidades, desperta questões sobre como as identidades atuais estão sendo construídas: são elas reflexos dos contextos dominantes ou são identidades comprometidas com a transformação social, questionadora e crítica?

Nessa direção, Moita Lopes (2002) aponta que saber quem somos e como somos construídos no mundo social são duas das grandes problemáticas atuais.

Assim, a temática da identidade social vem sendo destacada por diferentes estudiosos das Ciências Sociais e por aqueles interessados pelas questões referentes ao currículo escolar. Ressalta que tal tema vem sendo focado também pelos que se interessam por questões relativas à linguagem e ao sujeito.

Em meio a um contexto de globalização que visa a processos de homogeneização e centralização, criação ou manutenção de um novo mercado de consumo, identificamos, de forma contraditória, a existência de movimentos de resistência, de diferenciação de grupos marginalizados que lutam por espaço na sociedade, pelo reconhecimento e valorização de suas(s) identidades(s) sociais, culturais, seu pertencimento étnico-racial, de gênero, geração, sexualidade, religiosidade, etc.

Buscamos pensar sobre identidade, na perspectiva apresentada por Hall (1990) que nos alerta para não concebê-la como um fato já concluído, "(...) devemos pensar sobre identidade como uma 'produção', que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação" (1990, p. 222).

Para Candau (2003), pensar em igualdade implica garantir a incorporação do tema das diferenças, implicando também lutar contra todas as formas de desigualdades, preconceito e discriminação. Candau e Koff (2006, p. 114) concebem que a questão da diferença

não é um componente externo, recentemente incorporado à reflexão pedagógica, mas um componente configurador de sua própria realidade. Negada, naturalizada ou reduzida a uma dimensão psicológica ou social, a diferença é constitutiva da prática pedagógica.

Concordamos com Gabriel (2006) que é necessário refletir o processo de escolarização e a questão da qualidade de ensino e que essas questões estão relacionadas, também, com a preocupação em se estabelecer a possibilidade de diálogo entre os diversos grupos sócio-culturais existentes em um espaço social de dimensões cada vez mais globais. Além da garantia da luta contra as desigualdades sociais, no âmbito da instituição escolar, é imprescindível também buscar estratégias pedagógicas cujas diferenças culturais possam coexistir de forma democrática.

Nessa direção, somamos com aqueles que defendem que a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta

contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. A interculturalidade tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos, pois essas questões são fundamentais para se compreender a didática na perspectiva da interculturalidade.

A partir das problematizações apresentadas pelos Estudos Culturais, está se tornando possível renovar e inovar reflexões em torno do fenômeno cultural. Nessa direção, Gabriel (*ibidem*) nos afirma que uma das consequências é o alargamento do campo semântico do termo cultura, permitindo envolver expressões tais como identidades, multiculturalismo, diferença, diversidade cultural, linguagem, discursos que, a partir de diferentes ênfases, vão sendo incorporadas pelas Ciências Sociais e vão ganhando espaço no campo da didática, na direção de se romper com uma perspectiva monocultural presente nas pesquisas e na escola. Para a autora, “a dimensão cultural não pode ser mais negada ou negligenciada quando se trata de “ler” ou dar sentido às práticas sociais que nos são contemporâneas” (p. 32).

Para a autora, o território das pesquisas sobre a didática e a prática pedagógica precisa buscar caminhos que permitam pensar as relações de dominação, possibilitando que a condição de oprimido também possa ser dita, visibilizada, narrada, investigada e combatida, sendo necessário se vislumbrar uma zona de fronteira para se

enfrentar a tensão entre igualdade e diferença presente na escola, na sala de aula, no olhar do professor, do aluno, no conhecimento ensinado e aprendido... Continuar dialogando com e contra. Reinventar. Sempre. Reinventar a escola, o campo da didática, o fazer pesquisa, os processos emancipatórios, o sujeito, o intelectual (orgânico) do século XXI... O sentido se constrói no jogo da linguagem, das lutas de poder. Jogar. Mas para mudar... Em qual direção? A resposta está no jogo, na luta (p. 48-49).

Candau e Koff (2006) observam que no campo da didática parece já existir um consenso sobre a necessidade de se reinventar a educação escolar, na perspectiva que se possa ofertar espaços e tempos de ensino-aprendizagem diferenciados, significativos e provocativos para os contextos sociopolíticos e culturais contemporâneos e as inquietudes de crianças e jovens.

Naquela direção, Candau e Koff (2006) enumeram alguns desafios identificados a partir de seu grupo de trabalho e pesquisa, para a promoção da

didática intercultural na perspectiva crítica e emancipatória. Apontados em forma de ação, as autoras elegeram quatro verbos.

- Desconstruir (1), na direção de se penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira, alertando para rompermos com a naturalização das desigualdades e do racismo que existem na sociedade. Propõe que possa ser questionado o caráter monocultural e o etnocentrismo presentes na escola e na sociedade.
- Articular (2), na perspectiva de se articular a igualdade e a diferença nos níveis das políticas educativas e nas práticas pedagógicas.
- Resgatar (3) os processos de construção das nossas identidades culturais, nos níveis pessoais e coletivos, destacando como elementos fundamentais as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais, destacando uma preocupação de se trabalhar com o conceito de cultura numa visão dinâmica e não operar com o conceito de cultura como universos fechados, como algo que não está em constante movimento.
- Promover (4) experiências de interação sistemática com os “outros”, garantindo o desenvolvimento de projetos que contemplem uma dinâmica sistemática de diálogos e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, culturais, religiosas, étnicas, etc.

Reconhecemos a importância de aprofundarmos as reflexões sobre a interculturalidade e a didática da Língua Portuguesa, compreendendo-a como uma prática social capaz de desenvolver novas relações sociais e organizacionais de valores e sistemas de conhecimento.

As autoras apontam a promoção para reconstruir a dinâmica educacional, pois a dinâmica da educação intercultural não pode ser limitada a algumas situações e/ou atividades assistemáticas, realizadas em momentos específicos, tão pouco pode focalizar sua atenção exclusivamente a determinados grupos sociais. Referindo-se à escola, aponta que esta é afetada em “sua seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extra-classe, o papel do professor, a relação com a comunidade etc” (CANDAU; KOFF, 2006, p. 116).

Outro aspecto destacado pelas autoras é a necessidade de se promover processos de ‘empoderamento’, principalmente, direcionados para os atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, menores possibilidades de

influir nas decisões e nos processos educativos, para os grupos silenciados, discriminados. O empoderamento é iniciado a partir do processo de liberação da potência que cada pessoa tem, para que ela venha a ser sujeito de sua própria vida.

Infelizmente, identificamos que a escola não vem abordando em seu currículo escolar as múltiplas identidades que nos constituem. As abordagens das identidades negras e indígenas, segundo Silva (2000) e Gomes (2006), são feitas de forma restritas e/ou estereotipadas, ocorrendo, assim, uma supervalorização da história e da cultura do homem branco no currículo, ênfase manifestada também nos livros didáticos e paradidáticos.

Nessa direção, Gomes (2007) denuncia que ainda encontrando muitas resistências, foi a partir da Lei 10.639/03 (em anexo) que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação de professores. A referida lei, sancionada pelo atual presidente em 09 de janeiro de 2003, torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas da educação básica. Em decorrência da Lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, presentes no Parecer do Conselho, CNE/CP 003/2004 e CNE/CP Resolução 1/2004. A Lei 10.639/03 redefine a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, sendo a primeira LDBEN brasileira que adicionou de forma efetiva a temática racial no seu texto.

A autora defende que a escola brasileira seja pública ou particular, a partir da lei 10.639/03, tem o desafio de fazer uma revisão de posturas, procedimentos, atitudes, valores, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Não se pode mais continuar propagando os saberes produzidos pela comunidade negra como subalternos, nem se aceitar estereótipos raciais nos livros didáticos, estigmas com o negro e apelidos pejorativos nos espaços escolares. Romper com tais situações e com o que Gomes classifica da versão pedagógica do mito da democracia racial, compreendido como a defesa da igualdade que apaga as diferenças, são medidas que precisam ser desenvolvidas para o combate ao racismo e à discriminação racial. Nessa direção, a autora alerta que,

Entretanto, essa nova situação encontra as escolas, os educadores e as educadoras do Brasil em uma situação de insegurança e desconhecimento diante do trato pedagógico da diversidade étnico-racial. Há, na educação escolar, um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente dos professores negros(as). A implementação da lei 10.639/03 também encontra os cursos de formação de professores em nível superior com pouco ou nenhum acúmulo sobre a temática racial e, muitas vezes, é permeada pela resistência a sua própria inserção nos currículos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (GOMES, 2007, p.103-104).

Enfocamos o papel da escola e da sociedade para o desenvolvimento de uma educação que promova o diálogo inter/multicultural, valorize as diferenças e torne a escola um espaço social privilegiado para o aprendizado do respeito à diversidade cultural, concebendo-a como um dos seus objetos de estudo, através de uma perspectiva social e pedagógica capaz de romper com modelos homogeneizadores.

A escola é muito importante na construção das identidades sociais dos educandos. Ela é identificada como um dos espaços determinantes para a constituição de quem somos ou da construção de nossas identidades, pois ela se apresenta como um dos primeiros espaços sociais que o (a) aluno (a) tem acesso, desde criança, e pode interagir com outros modos de ser humanos, relativamente diferente do mundo homogeneizado da família.

Ao fazermos uma análise do papel da escola no trato com a diversidade e sobre o processo de construção de identidades sociais, destacamos o professor de Língua Portuguesa, que para Moita Lopes (2002) é determinante na construção das identidades sociais, uma vez que ocupa uma posição de liderança nas assimetrias interacionais na sala de aula e desempenha um papel de autoridade nas salas de aula de leitura em relação à construção social do significado.

Moita Lopes (2002) concebe o discurso como um processo de construção social, uma forma de ação no mundo, afirmando que através da investigação do discurso podemos analisar como os participantes envolvidos na construção dos significados estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, assim, construindo a sua realidade social e a si mesmo. O autor pontua que a interação é a unidade básica de análise, pois é por meio da mesma que os sujeitos constroem seus significados, suas identidades.

Fairclough (2001) identifica que é através do discurso que os sujeitos agem no mundo, se posicionam e são posicionados, construindo dessa maneira suas visões sobre os objetos, os acontecimentos, visões de si e dos outros sujeitos, pois os significados são construídos pela interação com o outro, sendo assim, aquilo que nos dizem e aquilo que dizemos do outro possuem um papel central na formação dos sujeitos. Esses autores afirmam que as identidades são construídas por meio de práticas discursivas, dentre elas estão as práticas de leitura e discussão de textos.

Nesse capítulo discutimos sobre o conceito de discurso e ideologia, identificando o papel daqueles na constituição da linguagem e das identidades. Nessa direção, refletimos sobre a construção de identidades no contexto de globalização, ressaltando que a identidade não pode ser concebida como algo fixo, imutável, na medida em que se constitui nas relações sociais. Tratamos também sobre a construção de estigmas e posturas de submissão a grupos historicamente silenciados. Enfocamos o processo de construção da identidade negra, ressaltando como a sociedade brasileira e a escola podem promover mecanismos desfavoráveis ao desenvolvimento de uma identidade negra articulada em torno de valores positivos. Discutimos sobre a relação entre currículo e identidade, destacando o papel do currículo para a construção de processos de empoderamento e o desenvolvimento de práticas interculturais na escola.

Finalizamos o texto enfocando o papel da linguagem e dos discursos para a constituição das identidades, destacando a leitura como uma prática social situada e o discurso como uma ação por meio da qual as pessoas tornam-se conscientes de quem são, construindo identidades sociais ao agir no mundo por meio da linguagem.

No capítulo a seguir, dando continuidade às discussões até então apresentadas, procuraremos explorar a concepção de leitura como uma prática discursiva, enfocando em que medida aquela prática social pode interferir nos processos de construção identitária.

CAPÍTULO 4 LEITURA: UMA PRÁTICA DISCURSIVA

Não. Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois: enunciação; diálogo? (SOARES, 1991, p. 18).

Nesse capítulo, faremos uma revisão sobre as concepções de leitura e trataremos sobre o conceito de leitura que fundamenta nossa pesquisa. Concebemos a leitura numa perspectiva sociointeracionista, a qual defende que as experiências e os conhecimentos prévios são mobilizados no processo de leitura e que os sentidos que atribuímos aos textos são carregados por tais experiências. Nesse sentido, apresentaremos estudos que exploram tais concepções.

4.1 Concepções de leitura

Ao longo da história foram identificadas diferentes concepções de leitura que estão pautadas em diferentes concepções de sujeito, língua, texto e de sentido adotadas. Fazendo uma rápida retrospectiva, sobre aquelas concepções, buscamos as explicações de Koch (2000) que descreve algumas concepções de leitura.

A língua como representação do pensamento estaria relacionada a um sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e ações. O ego do sujeito constrói uma representação do pensamento e de sujeito concebendo-os como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer. O texto, dessa forma, é concebido como um produto do pensamento, uma representação mental do autor, não restando ao leitor nada mais que captar aquela representação mental.

A leitura era concebida dessa maneira, como uma atividade de captação das ideias do autor. Em tal concepção se desconsideram as experiências e os conhecimentos do leitor, os processos de interação leitor-texto-autor. O centro de atenção é o autor e suas intenções, cujo sentido do texto estaria centrado nele, restando ao leitor exercer um papel passivo de captar as intenções do autor.

Outra concepção apontada pela autora é a concepção de língua como estrutura, como um código, sendo um mero instrumento de comunicação. Concebe o sujeito como determinado, “assujeitado” pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência”. Um sujeito que estaria (pré) determinado pelo sistema seja linguístico ou social. O texto nessa concepção é concebido como um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, que precisava para decodificá-lo apenas ter o conhecimento do código empregado (grifos da autora).

A leitura na concepção de língua como estrutura é concebida como uma atividade que exige do leitor a atenção no texto em sua linearidade, na medida em que tudo está dito no texto. O leitor precisa apenas ter o reconhecimento do sentido das palavras e a estrutura do texto.

Por fim, a autora descreve a concepção de leitura que adotamos nesse trabalho, na qual a leitura é concebida como uma atividade interativa de produção de sentidos. A autora define que essa concepção de leitura está pautada na concepção interacional (dialógica) da língua, onde os sujeitos são percebidos como atores/construtores sociais, sujeitos que, de forma ativa, dialogam, constroem e são construídos no texto.

O texto é concebido como o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores, tendo espaço no texto para as mais variadas formas de relações implícitas. Diferentemente das duas concepções de leitura até então apresentadas, que concebiam o leitor como aquele que produzia apenas uma atividade de reconhecimento e de reprodução, a concepção interacionista de leitura concebe que o sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos. O leitor constrói sentidos, levando em consideração as informações explicitamente constituídas, bem como o que é implicitamente aludido.

A leitura é identificada como uma atividade interativa extremamente complexa de produção de sentidos que se realiza tendo por base os elementos linguísticos presentes na superfície do texto e em sua forma de organização, requerendo, portanto, a articulação de um grande conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Nesse sentido, Bakhtin (1999) vai afirmar que a linguagem é um fenômeno heterogêneo e dialógico, devendo ser adotadas como objeto de ensino a interação, a linguagem em uso. O autor concebe a leitura como uma produção de sentido,

reconhecendo que o sujeito-leitor, o sujeito-autor e os sentidos são historicamente determinados.

O conceito de *língua como interação* tem Bakhtin como principal proponente. Ele contesta a concepção estruturalista de língua proposta por Saussure e, apresentando uma concepção radical, defende que a língua não é dividida em duas instâncias como língua e fala, ou língua e discurso, nem tão pouco, competência e performance.

Cardoso (2006) analisa que para Bakhtin ‘a verdadeira substância’ da língua é a enunciação, que é “a síntese do processo da linguagem, o conceito chave para se entender os processos linguísticos. (...) A enunciação é o motor da língua. A língua constitui um *processo de criação contínua* que se realiza pela interação verbal social dos locutores” (CARDOSO, 2006, pp. 24 e 25). A autora afirma que o conceito de interação

é constitutivo dos sujeitos e da própria linguagem. A palavra é ideológica, ou seja, a enunciação é ideológica. É no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano. A palavra é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam (CARDOSO, 2006, p. 25).

Partimos da concepção de língua numa perspectiva sociointeracionista. Acreditamos que a língua não é um repositório de signos, nem um depósito de informações objetivas que são decodificadas pelo leitor. Concebemos a língua numa perspectiva interativa, dialógica. Nessa ótica, Marcuschi (2001) afirma que o texto é um ato de afirmação social, uma atividade situada socio-historicamente, um processo inferencial.

Para o autor, o ato de ler é também um ato de construção de identidade social de um grupo, tornando-se, assim, uma atividade que desafia os interesses daqueles que insistem que a leitura deve ser um privilégio de poucos.

Segundo Marcuschi (*ibidem*), a leitura é uma atividade que tem implicações no avaliar, associar, predicar e relacionar experiências. Afirma ainda que, “como cada classe social realiza esses atos a partir de seus valores, seus costumes e seu universo cultural e cognitivo, isso se refletirá na compreensão de texto” (2001, p. 12).

Para Kleiman (2004), a experiência do leitor, seus conhecimentos prévios são muito importantes para a compreensão do sentido do texto, pois não existem leituras autorizadas num sentido absoluto. O que ocorre são reconstruções de significados, cujas leituras são algumas mais e outras menos adequadas, de acordo com os objetivos e intenções do leitor.

Koch (2006) nos coloca algumas questões importantes relacionadas ao ato de ler. Afirma que a leitura é uma atividade na qual se deve apreciar as experiências e os conhecimentos do leitor, na medida em que ele não é um receptor passivo. Sendo o lugar mesmo de interação o texto, é importante identificarmos que o sentido não está apenas no próprio texto, ou no leitor, ele é construído, levando-se em consideração as sinalizações textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação. Decodificando letra por letra, palavra por palavra. (Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 69).

Na relação da leitura com a produção de sentidos, é importante que se considere, por um lado, a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual se constitui a interação, mas, por outro, deve-se considerar os conhecimentos do leitor, pois é uma condição imprescindível para que ocorra a interação, definindo a intensidade, durabilidade e qualidade da mesma. Segundo Koch (*ibidem*), na atividade de leitura se ativa nossa bagagem sociocognitiva, nosso lugar social, as vivências, os valores, as relações com o outro.

Ao tratarmos sobre a questão da leitura, é importante levarmos em consideração uma visão sócio-histórica da linguagem, sem a qual poderíamos falar de um lugar demasiadamente ingênuo, que ignora que ligados à subjetividade estão a história (o sujeito é determinado por um tempo e um espaço, um lugar social), a ideologia (as relações de poder) e o inconsciente (a relação com o desejo). O sujeito constrói a sua identidade na interação com o outro, através de uma relação dinâmica entre alteridade e identidade.

Para Orlandi (2006), o leitor é um sujeito atravessado pela ideologia, pela história. A autora afirma que ao se assumir uma perspectiva discursiva na reflexão sobre leitura deve-se levar em consideração alguns fatos importantes:

- a) o de pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Para a autora, a leitura é constituída na historicidade, nos modos de relação de trabalho, de produção de sentidos. Explica que existe um leitor virtual inscrito no texto que é constituído no ato da escrita. Denomina de “formações imaginárias”, uma expressão da análise de discurso que se refere ao leitor imaginário, aquele para qual o autor imagina, dirige seu texto. O leitor real, aquele que lê o texto ao fazê-lo, já encontra um leitor constituído, com o qual necessariamente ele tem que se relacionar.

Dessa forma, argumenta que o jogo interacional da leitura consiste entre uma relação de confronto entre o leitor virtual e o leitor real. O leitor não interagiria com o texto numa relação sujeito/objeto, pois o que ocorre é uma relação do leitor com outros sujeitos: o leitor virtual, o autor, etc. Compreender tais relações implica em se perceber os elementos de historicidade da leitura. As condições de produção da leitura se dão através da relação de posições histórica e socialmente determinadas, onde o simbólico (linguístico) e o imaginário (ideológico) se juntam.

Orlandi (*ibidem*) ao se referir às relações entre o implícito e a intertextualidade pontua que há relações de sentidos que se configuram entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, entre o que ele diz e o que outros textos dizem. Tais relações atestam a intertextualidade, compreendida como a relação de um texto com outros (existentes, possíveis ou imaginários).

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também, o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas:

o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc (ORLANDI, 2006, p. 11).

A autora atesta que as relações de sentido de um texto atravessam a relação dele com os outros textos. Saber ler seria saber identificar o que o texto diz e o que não está dito, mas que substancialmente o constitui. Afirma que as relações de forças constituem o texto, mas não são facilmente visíveis. Através delas pode se identificar que “o lugar social dos interlocutores (aquele do qual falam e lêem) é parte constitutiva do processo de significação. O(s) sentido (s) de um texto está (estão) determinado (s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o lêem)” (ORLANDI, 2006, p. 12).

Sobre a produção de diferentes leituras, a autora afirma que essa se dá através da relação dos discursos com as formações ideológicas, afirma que as formações ideológicas são representadas no discurso, através de sua inscrição em uma formação discursiva determinada que relativamente se define e outras formações discursivas.

A autora vai classificar esse enfoque da linguagem como *sociohistórico*, destacando que se observa não apenas as formas de organização dos elementos que constituem o texto, mas também as formas de instituição de seu sentido, as condições de produção do discurso.

Para Cardoso (2006), uma das grandes contribuições da análise do discurso para com o ensino foi trazer à tona um novo conceito de língua e linguagem, ao conceber que a linguagem se realiza através da interação verbal entre interlocutores socialmente situados, não podendo ser considerada independente da sua situação concreta de produção. A autora ressalta

que todas as práticas pedagógicas que envolvem a produção da linguagem colocam em relação, nas mais variadas situações discursivas, três elementos: interlocutores, enunciado e mundo. Nesse sentido, falar, ler, escrever, citar, analisar, reproduzir, repetir, resumir, criticar, narrar, imitar, parafrasear, parodiar etc. são práticas em que a linguagem enquanto discurso materializa o contato entre o linguístico (a língua enquanto um sistema de regras e de categorias) e o não linguístico (um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos), por meio de sujeitos interagindo em situações concretas (CARDOSO, 2006, p. 11, grifo da autora).

Nessa direção, um dos grandes desafios para o professor é compreender as relações entre o estado inicial dos alunos, no que tange à educação escolar, a identificação de seus conhecimentos prévios, para poder organizar e planejar o ensino, e as implicações desses conhecimentos nos processos de ensino e aprendizagem realizados em sala de aula. Na seção seguinte, exploraremos um pouco mais sobre essas questões.

4.2 Conhecimentos prévios e experiências pregressas: a leitura como construção de sentidos

Para Kleiman (1998), a compreensão textual de um texto é um processo caracterizado pela utilização de conhecimento prévio, que consiste no conhecimento daquilo que o leitor já sabe, do que adquiriu ao longo de sua vida. Para construir o sentido do texto o leitor faz uso de vários níveis de conhecimento, por exemplo, o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo. A leitura se configura num processo interativo em decorrência da utilização do leitor de diversos níveis de conhecimento. Para a autora, não haverá compreensão textual sem o envolvimento do conhecimento prévio do leitor. Nesse sentido, afirma que

são vários os níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura: o conhecimento linguístico, isto é, aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua... ele é um componente do conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível... O conjunto de noções e conceitos sobre o texto, que chamaremos de conhecimento textual... O conhecimento de mundo, geralmente adquirido informalmente, através de nossas experiências e convívios numa sociedade... (KLEIMAN, 1998, p. 13).

Para a autora, o conhecimento linguístico do leitor exerce um papel central no processamento do texto, compreendido pela atividade de agrupar as palavras, as unidades discretas de formas distintas ou fatias menores, denominadas de constituintes da frase. Este conhecimento permitirá ao leitor a identificação de

categorias, como por exemplo, o sintagma nominal e das funções dos segmentos ou frases como sujeito, objeto.

Koch (2006) pontua que o conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical, sendo com base nesse tipo de conhecimento que se pode compreender: “a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados” (KOCH, 2006, p. 40).

Kleiman (1998) define que o conhecimento linguístico é um dos componentes do conhecimento prévio. Sem ele é impossível ocorrer a compreensão. Porém, quando existe problema no processo de compreensão em um nível, outros tipos de conhecimento são acionados para contribuir e chegar à compreensão. Existe, assim, a interação de diversos tipos de conhecimento.

O conhecimento textual seria o conjunto de noções e conceitos sobre o texto. Ele também compõe o conhecimento prévio e desenvolve um relevante papel no processo de compreensão textual. São conhecimentos sobre a estrutura do texto.

Outro conhecimento que faz parte do conhecimento prévio é o conhecimento de mundo ou enciclopédico. Esse conhecimento pode ser adquirido informalmente ou formalmente. Abrange os conhecimentos gerais sobre o mundo e os conhecimentos relacionados às experiências pessoais. A autora ressalta que

(...) muitas vezes o desconhecimento de palavras é apenas um mascaramento do desconhecimento de conceitos sobre determinado assunto. Aprender um outro nome para serventia, por exemplo, não é a mesma coisa que aprender o conceito de SERVIDÃO. Parece-me que é ponto pacífico que a pouca familiaridade com um determinado assunto pode causar incompreensão. Nesse caso, a incompreensão se deve a falhas no chamado conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico.

Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve ser *ativada*, isto é, deve estar num nível consciente, e não perdida no fundo de nossa memória (KLEIMAN, 1998, p. 22)

Kleiman (1996) aponta um segundo tipo de conhecimento de mundo, normalmente obtido informalmente, através de nossas experiências e convívio numa sociedade. Tal conhecimento quando ativado no momento certo é também imprescindível à compreensão textual. Exemplificando, seria o tipo de conhecimento que temos sobre o que está envolvido em ir ao médico, comer num restaurante, tirar

um documento, assistir uma aula etc. Consideramos, assim como a autora, que a ativação do conhecimento prévio é muito importante para a compreensão, na medida em que são os conhecimentos que o leitor tem sobre os assuntos que lhe possibilitam fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente.

Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura; são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente (KLEIMAN, 1998, p. 25).

Reconhecer a importância do conhecimento prévio do leitor para o processo de compreensão textual contribui, entre outros aspectos, para se identificar a leitura como uma atividade interativa que se dá pelo uso do conhecimento prévio e seu engajamento, não por uma recepção passiva. Os conhecimentos adquiridos determinam, durante a leitura, as inferências que o leitor poderá fazer tomando como base as marcas formais do texto. Os conhecimentos: linguístico, textual e de mundo compõem o conhecimento prévio do leitor e são elementos importantes para que esse chegue ao momento de compreensão. A compreensão textual ocorre de modo satisfatório quando o leitor aciona seus conhecimentos prévios na interação com o texto e o autor.

Sobre o processo de inferência e leitura como produtora de sentidos concordamos com a afirmação de Solé (1998):

que a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (1998, p. 23).

A autora afirma que o significado que o texto escrito tem para o leitor não é uma cópia ou uma tradução do significado que o autor quis lhe atribuir, mas é antes

de tudo uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios e os objetivos do leitor que o aborda.

Para Solé (*ibidem*), o processo de leitura deve proporcionar ao leitor a compreensão textual, de forma autônoma deve o leitor ir elaborando uma ideia sobre o conteúdo do texto, procurando extrair dele aquilo que lhe interessa, em decorrência de seus objetivos. Faz-se necessária a realização de uma leitura individual, atenciosa que possibilite o avanço e o retrocesso, que permita ao leitor parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formulando perguntas, decidindo aquilo que considerar relevante e o que é secundário. Tal processo ocorre de forma interna, mas pode e deve ser ensinado nas escolas através das estratégias de leitura.

Segundo a autora, o problema de ensino da leitura na escola não estaria situado no nível do método, mas no próprio conceito de leitura, expresso pelas equipes de professores e no projeto curricular da escola, nas propostas metodológicas etc. Identifica que nas sequências didáticas desenvolvidas nas salas de aula, há pouco espaço para as atividades voltadas a ensinar estratégias apropriadas para a compreensão textual. Muitas das atividades desenvolvidas em sala de aula estariam mais voltadas para a avaliação da compreensão leitora, não formulando questões que pudessem intervir no processo de compreensão, não ensinando como o sujeito deve atuar no processo de leitura para desenvolver um resultado satisfatório sobre os processos de compreensão.

Pontua Solé (*ibidem*) que na leitura, quando é ensinada na escola como um objeto de conhecimento, ainda em muitas ocasiões, a instrução dada pelos docentes limita-se a conceber a leitura como um domínio das habilidades de decodificação. Alerta a autora da importância da escola conceber a leitura como uma atividade interativa, na qual é imprescindível se explorar com os discentes as estratégias de compreensão leitora. Estratégias que lhes permitam ativar seus conhecimentos prévios relevantes, estabelecer objetivos de leitura, tirar dúvidas, prever, relacionar inferências, desenvolver autoquestionamentos, ser capaz de resumir, fazer sínteses etc. A autora denuncia que a estratégia de avaliação, com a atividade frequente de se fazer perguntas sobre o texto lido, não pode suplantar o ensino das estratégias de leitura na escola.

A autora destaca outros enfoques que foram utilizados ao longo da história para explicar o processo de leitura, destacando os modelos hierárquicos ascendente

– *bottom up* – e descendente – *top down*. Sintetizando, aponta que no modelo ascendente o leitor diante do texto realizaria a leitura de forma sequencial, começando pelas letras, palavras, frases e de forma aditiva e hierárquica atribuiria sentido ao texto. As consequências dessa concepção para as propostas de ensino da língua portuguesa foram a centralização no texto e nas habilidades de decodificação. A compreensão do texto se daria da capacidade do leitor em decodificá-lo, desconsiderando os fenômenos como as inferências das informações e a capacidade de compreender os textos sem a compreensão de cada um dos elementos em sua totalidade.

Outro enfoque de leitura é o descendente, ou *top down*, que, negando as afirmações do modelo acima, afirmaria que, para ler, o aprendiz faz uso de seu conhecimento prévio e de seus recursos cognitivos para prever, antecipar sobre o conteúdo do texto. As conjecturas que o leitor tem sobre o texto seriam um elemento que determinaria a intensidade que ele precisaria dar atenção no texto para construir uma compreensão. O ensino da leitura inspirado nesse modelo enfoca o reconhecimento global de palavras sem se centralizar nas habilidades de decodificação.

Um modelo denominado por Solé (1998) como interativo não daria ênfase exclusiva nem ao texto, nem ao leitor; o aprendiz usaria de forma simultânea seu conhecimento de mundo e seu conhecimento de texto para construir uma interpretação sobre o texto. As propostas de ensino embasadas por essa concepção destacariam a necessidade dos alunos aprenderem a processar o texto e seus diferentes elementos, e as estratégias de leitura que possibilitarão a sua compreensão.

Dessa forma, para ler é necessário além do domínio das habilidades de decodificação, o domínio das estratégias que levam à sua compreensão. Essa concepção considera o leitor um processador ativo do texto e a leitura um processo contínuo de emissão e verificação de previsões que possibilitam a interpretação do texto e o controle da compreensão. Solé (*ibidem*) afirma que os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos de leitura desempenham um papel fundamental nas construções das previsões.

Batista (1991), em um estudo que buscava investigar os fenômenos mais gerais que se inter-relacionam e se sobredeterminam no ato de ler, apontava que o professor deve possuir um conhecimento amplo do objeto que ensina, pois ao

ensiná-lo enfrenta, concomitantemente, todas as dimensões que são iminentes na aprendizagem do aluno. No ensino da leitura, simultaneamente, instanciam-se as diferentes dimensões ou facetas desse objeto.

O autor aponta que há uma dimensão psicológica implicada no ato de ler e de aprender a ler; uma dimensão linguística, pois se lê e se aprende a ler um objeto linguístico; a dimensão discursiva decorrente do fato que se lê e se aprende a ler sob certas condições enunciativas; a dimensão social, histórica e política, produto das tensões que envolvem o ato de ler e de aprender a ler (BATISTA, 1991, p. 21).

Ainda segundo Batista (1991), há três possibilidades, concebidas como excludentes que de certa forma expressariam uma maneira de compreender as relações entre o ato de ler e a sociedade. São as relações utilizadas com os três elementos mais gerais envolvidos no processo de leitura: o autor, o texto e o leitor.

Uma primeira possibilidade atribuiria a autoridade máxima ao autor do texto, mediante a coerência dada a seu contexto social e histórico, a sua vida, a sua obra, ou a sua personalidade, a tentativa de se legitimar a interpretação realizada. Dessa forma, o autor seria a autoridade que encerraria qualquer discussão.

Outra possibilidade é o texto que fundaria a autoridade da leitura. “Através das relações internas que o constituem, sua estrutura encerra de per si a significação e a oferecem, enquanto um dado, aos leitores” (BATISTA, 1991, p. 22).

Em outras circunstâncias,

legitima-se a pertinência de uma interpretação apelando não para o regime de restrições que regulariam a leitura – o autor, sua obra e sua época, ou o texto e o feixe de relações internas que o sustenta – mas a irrestrita liberdade do leitor que, de acordo com seus objetivos, crenças, expectativas e emoções, ou de acordo com o contexto social e histórico de uso do texto escrito, atribuiria significação ao conjunto de manchas negras sob um fundo branco – aquilo em que, afinal, um texto se resumiria” (BATISTA, 1991, p. 22).

O autor apresenta que toda leitura é orientada pelos objetivos, pelos interesses e pelas necessidades dos leitores, pois é em função desses objetivos que o leitor desenvolve o ato de ler e é motivado para atribuir o significado do texto. Aponta que a significação é a base da leitura e que no ato de ler os sujeitos mobilizam seus conhecimentos sobre o mundo, seus objetivos e necessidades, e seus conhecimentos sobre a forma, o conteúdo e a função dos textos. Para ilustrar, ele traz alguns exemplos de erros de leitura, que consideramos pertinente destacar,

um deles extraídos de: *lapsos e chistes* (FREUD, 1987, p. 109-110 apud BATISTA, 1991, p. 24):

(iv) Um homem que passeava por uma cidade estrangeira (...) leu a palavra Klosetthaus (casa de banheiros) num grande letreiro no primeiro andar de um prédio comercial alto; sua satisfação mesclou-se, sem dúvida, com uma certa surpresa ante a localização insólita do benéfico estabelecimento. No momento seguinte, porém, a sua satisfação desapareceu, pois o letreiro, corretamente lido, dizia Korsetthaus (casa de espartilhos).

O que está por trás dos erros de leitura? No exemplo supracitado, Freud (1987 apud BATISTA, 1991) afirma que o fator determinante para o erro estava relacionado ao horário, pois em decorrência de um tratamento médico, o homem teria que realizar uma atividade intestinal.

Batista (1991) evidencia que tanto no processo do erro como do acerto na atividade de leitura, havia uma participação ativa do leitor, que buscava através de uma mente concentrada em determinados interesses, necessidades e objetivos dirigir-se ao texto em busca de sua concretização. Ressalta, sobre o exemplo acima indicado, que o homem possuía conhecimentos prévios da função de um letreiro, conhecia as convenções que organiza a produção de texto para aquele suporte. Tendo por base essas informações, o leitor produziu uma expectativa sobre o conteúdo, a forma e a função do letreiro, realizando sua leitura a partir de tal expectativa.

Batista (1991) conclui afirmando que

É de fundamental importância possibilitar ao aprendiz da leitura não apenas a aquisição da habilidade de desenvolver estratégias de leituras adequadas a seus objetivos. É preciso, ainda, possibilitar aos alunos a aquisição do conjunto de conhecimentos que uma certa tradição de escrita pressupõe para uma compreensão adequada de seus textos. Possuindo acesso a esses conhecimentos, os leitores poderão desenvolver estratégias de leitura adequadas não apenas aos seus objetivos e interesses como também ao universo cultural e discursivo no qual foram produzidos e para o qual foram dirigidos os textos que se lêem (1991, p. 36).

De forma resumida, identificamos que sem desconsiderar os limites da atuação do leitor diante do texto, o autor aponta que estudos realizados tanto na área da pesquisa psicológica como psicolinguística indicam que “a leitura seria um

processo de compreensão, através do qual o leitor busca a informação visual – fornecida pelo texto – a informação não visual – o conhecimento prévio do leitor, sua enciclopédia ou teoria de mundo – para alcançar um objetivo ou atender a um interesse ou uma necessidade” (BATISTA, 1991, p. 35). Ressalta, dessa forma, a atividade produtiva e criativa do leitor. Para o autor, desenvolver uma concepção de leitura de interesse pedagógico implica considerar no processo de compreensão da leitura uma faceta social e histórica, “que permite, por um lado compreender as práticas efetivas e concretas do ato de ler e, por outro lado, situar nessas práticas efetivas e concretas, aquele ato de leitura singular, próprio a determinados grupos e situações de leitura...” (p. 35).

As informações até aqui apresentadas suscitam alguns questionamentos para o nosso estudo: como os alunos da Educação de Jovens e Adultos utilizam seu conhecimento de mundo, o conhecimento da prática social e seus conhecimentos prévios relativos às suas vivências na sociedade para compreender os textos que lêem? Em que medida as experiências pregressas dos discentes com as situações de racismo são utilizadas por eles no momento de leitura para atribuir sentidos aos textos que abordam essa temática? E o docente como pode fazer uso dos conhecimentos prévios do leitor para facilitar seu processo de compreensão da leitura.

Os questionamentos acima levantados estão pautados numa concepção de leitura enquanto uma prática discursiva e social, capaz de intervir na constituição das identidades sociais dos sujeitos. Na direção de ilustrarmos esse processo, na seção seguinte, apresentaremos uma síntese de alguns estudos e pesquisas que concebiam a leitura como uma prática social discursiva e buscaram analisar em que medida ela era capaz de interferir na construção de identidades sociais dos discentes.

4.3 Leitura, escola e constituição de identidades sociais

Observamos alguns estudos que exploraram as relações da leitura com a constituição de identidades, contribuindo para a ampliação do universo de pesquisa que aponta a leitura como um ato de interação. Encontramos os estudos realizados por Soares (1991), Dell’isola (2001), Paula (2003), Dutra (2003) e Moita Lopes (2002).

Soares (1991) afirmava que a leitura é interação verbal entre sujeitos socialmente determinados. O leitor, assim como o autor estão situados cada um em seu universo, em um lugar na estrutura social, com suas relações com o mundo e com os outros, estando entre ambos a enunciação e o diálogo. Nesse sentido, Soares vai provocando a reflexão que a Enunciação é um processo de natureza social, não individual. Destacava que os aspectos sociais determinam a leitura e constituem o seu significado.

Dessa maneira a autora chamava atenção para a reflexão sobre as condições de acesso à leitura e a questão das condições sociais de sua produção. Destacava que em nossa sociedade grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como uma coisa boa, de um valor positivo absoluto. A leitura é vista como forma de benefício para a sociedade e para o sujeito que a utilizaria para diferentes objetivos: como forma de prazer e lazer, aquisição de conhecimentos e enriquecimento cultural, ampliação das condições de convívio social e de interação. Contudo, a autora ressaltava que essa perspectiva de leitura demonstrava uma percepção etnocêntrica, uma visão unilateral, na medida em que a leitura passa a ser vista com desconfiança, podendo ser usada como sentimento de opressão e os valores que lhe são atribuídos demonstram a visão de uma sociedade classista, sendo predominante a visão daqueles que detêm o poder, a posse e o controle dos modos de produção.

Para Soares (*ibidem*), eram diferentes os valores atribuídos à leitura de sujeitos de distintas classes sociais. Sujeitos das classes dominantes viam a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de acontecimentos, de experiências, enquanto que as classes dominadas teriam uma visão mais pragmática da leitura, percebendo-a como um instrumento importante para a sobrevivência, útil para o mundo do trabalho e a melhoria das condições de vida. Nesse sentido, denunciava a existência de uma barreira ao acesso à leitura às camadas populares. A leitura era vedada àquela população através de sonegação de material escrito, “mecanismos de distribuição seletiva desse material, mecanismo que impõem a forma de consumo: livros, revistas, jornais voltados para as classes dominantes, livros, revistas, jornais para as camadas populares” (p. 25). Para as camadas populares seria negado o domínio da leitura, por ser entendida como uma ameaça.

A autora afirmava ainda que a posse e o uso da escrita são privilégios reservados para as classes dominantes, sendo um instrumento que veicula e inculca ideologias. Apontava que a escola, nessa direção, seria a instância privilegiada para através da leitura impor, inculcar a ideologia hegemônica.

Soares (*ibidem*) exemplificava que, de um mesmo texto, podem ser realizadas leituras diferentes e que os contextos, as classes sociais dos sujeitos interferem na forma como atribuem sentidos. Quando se referia que a leitura pode inculcar ideologia não estaria concebendo a leitura como uma aceitação passiva. Vejamos o exemplo utilizado pela autora.

Pesquisa participante. A turma é uma 2ª série do 1º grau, numa escola pública plantada no centro de uma favela. Os alunos ocupam-se com a “leitura silenciosa” de um texto do livro didático.

Perguntas da pesquisadora a algumas crianças, individualmente:

- Você gosta deste livro? Por quê?

Resposta de uma criança:

- Gosto. Porque eles (refere-se às duas crianças personagens da história) vai à praia... come bolo...

Resposta de outra criança:

- Não!

Resposta taxativa e quase agressiva. Para responder ao porquê, volta as páginas do livro, até àquela que representa “a cozinheira da mamãe”, preta, de pano na cabeça e avental, e diz:

- Minha mãe é esta aqui (SOARES, 1001, p. 26).

A autora tomava o exemplo acima para discutir como um mesmo texto pode provocar leituras diferentes. Ressaltava que o texto não preexiste à leitura. A leitura é uma construção ativa e é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto é constituído. Destacava o papel das experiências, das crenças no processo de construção da leitura. Analisando a resposta da primeira criança, ainda do exemplo acima, afirmava que ela parece aderir à ideologia hegemônica e, aspirando-a, inveja a praia e o bolo. A segunda criança não aderiu à ideologia hegemônica e produziu outro texto, a partir de suas outras experiências e crenças. Revela-se capaz de identificar a diferença e a discriminação, apresentando revolta e irritação diante do texto. Para a autora,

O leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica. A questão da compreensão não é só do nível da informação. Faz entrar em conta o processo de interação, a ideologia. Talvez por isso não se possa falar de ideologia

subjacente ao texto, mas de ideologias subjacentes à leitura que de um mesmo texto são feitas (SOARES, 1991, p. 27).

Em outro exemplo, a autora evidenciava como a diferença de classe social poderia ser um aspecto capaz de interferir no ato da leitura.

Alunos de 2º grau. Aula de Português. Leitura e apreciação do poema “O operário em construção”, de Vinicius de Moraes.

Primeira escola: alunos de nível socioeconômico alto, filhos de industriais, empresários, profissionais liberais.

Opiniões dos alunos:

- Só podia mesmo acabar “pobre esquecido” (alusão a um dos versos do poema)... Não quis aproveitar a chance de subir na vida...

- Cara subversivo, hein?

- Não está certo: ele sabe fazer, mas isso não quer dizer que pode ser dono do que faz!

Segunda escola: alunos de nível socioeconômico médio baixo, filhos de escriturários, bancários, comerciários. Opiniões:

- Cara louco! Não dá pra enfrentar patrão...

- É isso mesmo, vá a gente se meter a protestar que se dá mal. Tem mais é que aguentar. Quem nasce para vintém não chega a tostão.

- Com um bocado de operários iguais a este a gente botava pra quebrar...(SOARES, 1991, p. 27).

Soares (*ibidem*) comparava a criança que invejou o bolo, o adolescente que censurou o operário e os alunos que assumiram posições amendrontadas diante do dono do capital, pois revelavam uma consciência acrítica e resignada de seu lugar social, percebido por eles como um lugar determinado, sendo com essa consciência que produziam a leitura do poema. De outra maneira, a criança que se reconhece discriminada, o adolescente que se identificava com o operário do poema, identificando a razão e a força de um grupo social, apresentavam uma consciência crítica e rebelde de seu lugar social, de seus interesses, percebidos como potencialmente determinantes, sendo com essa consciência que também produziam a leitura do poema. Definiu, a partir de Barthes (1980), que

o eu que se aproxima do texto já é uma multiplicidade de textos. Falo de uma das determinações múltiplas da produção da leitura, sem dúvida a mais importante do ponto de vista ideológico: falo do lugar social e histórico a partir do qual o leitor produz a leitura e cria o texto (SOARES, 1991, p. 28).

Acreditamos que Soares (1991) apontava as relações da leitura e a identidade de classe social, identificando a leitura como um espaço da contradição, um processo fundamentalmente político. Tal pesquisa revelou-se importante, pois apresenta elementos para que possamos refletir sobre como diferentes sujeitos atribuem diferentes sentidos a um mesmo texto. Proporciona que reflitamos também sobre os processos ideológicos subjacentes ao ato de ler. No exemplo citado, as questões de classes sociais eram elementos condicionantes para a construção do sentido do texto e para a constituição das identidades sociais. Sentimos falta nesse estudo de uma maior problematização das autoras em relação à leitura dos referidos textos e suas implicações nos processos de afirmação, negação das identidades de classe social.

Outra pesquisa que buscou refletir sobre os condicionamentos socioculturais na construção de sentido no ato de ler foi a dissertação de mestrado de Dell'isola (2001), que contou com a orientação de Magda Soares. No estudo, a pesquisadora considerou duas concepções fundamentais: a concepção de origem social de classe como fator determinante do processo de ensino-aprendizagem da língua materna, a constituição da leitura como processo de constituição do texto.

Dell'isola partiu da concepção do texto como um evento histórico que é constituído e renovado a cada contato com um leitor. O texto seria um ponto de partida. Nessa direção, indicava o ato de ler e compreender como processos ativos, criativos e reconstrutivos. Afirmava que ler e compreender envolvia atividades de decodificação e de criação, na qual “se vai de uma sugestão textual a universos construídos com bases nas experiências e vivências socioculturalmente determinadas” (2001, p. 11).

A autora realizou sua pesquisa com alunos das classes sociais baixa e alta. Trabalhou com o conto de Fernando Sabino intitulado: Piscina. Dividiu-o em partes para que os alunos continuassem imaginando o que viria no próximo passo e fizessem suas revisões e avaliações, montando novo quadro. Nesse percurso, identificava o surgimento de condicionamentos sociais, os estereótipos culturais, as idiossincrasias e os conhecimentos individuais. Observou que o universo experiencial dos indivíduos interferiu de forma decisiva na compreensão do texto. Reafirmava que o ato de ler é também um ato de construção da identidade social de um grupo.

Dell'isola (2001) apresentava que diante de um único texto, os alunos produziram leituras diversificadas. Nesse sentido defendia a hipótese que

o contexto sociocultural dos indivíduos atuaria como fator condicionante dessa variedade de interpretações. Cada indivíduo tem a sua visão de mundo, que parece estar diretamente relacionada com a classe social a que pertence; alunos de classes sociais diferentes teriam, assim, visões de mundo diferentes, o que determinaria leituras diferentes de um mesmo texto (2001, p. 21).

Dessa forma, buscou na pesquisa responder qual a influência das condições socioculturais das pessoas para o processo inferencial. Questionava se sujeitos de classes sociais diferentes apresentavam interpretações diferentes ao ler um mesmo texto, observando de que maneira o aspecto social interferia na leitura e contribuía para que aparecessem interpretações diversas acerca de um único texto.

Ao partir do pressuposto que ler é interagir, é construir significado para o texto, a autora chamava atenção para os tipos de conhecimento que o leitor utiliza durante a leitura como os conhecimentos e crenças que possuem sobre o mundo, os conhecimentos que têm sobre os diferentes tipos de texto, de sua organização e estrutura, conhecimentos lexicais, sintáticos, semânticos, discursivos, pragmáticos.

A autora ao fazer uma análise de como os alunos da classe A (alunos de classe média) e os alunos da classe B (alunos da classe baixa) leram e interpretaram o texto *Piscina*, de Sabino, observa que havia indícios de que os elementos de classe baixa apresentaram dois tipos de leitura: uma determinada por sua realidade sociocultural, e outra, direcionada pela escola, instituição que é guiada pelos padrões da classe dominante. Dessa forma, identificou que os alunos oscilavam em dois tipos de leitura: extraíam inferências de ordem de sua bagagem social e cultural, e inferências que percebem que a escola espera deles. “Os alunos do grupo B tendem a apresentar duas visões de mundo: a sua própria e a obrigatória a que deve ser a sua, apesar de não ter nele raízes” (ibidem, p. 207).

A autora concluiu que “o contexto sociocultural do indivíduo atuava como um fator condicionante da variedade de interpretações. Indivíduos pertencentes a classes sociais diferentes traziam consigo um repertório de experiências próprio do contexto em que estão inseridos” (ibidem, p. 221). Afirmava que a produção da leitura era variável naqueles indivíduos na medida em que cada um gerava suas inferências de acordo com o seu conhecimento prévio social e cultural. Afirmava

ainda que através da pesquisa pode-se perceber que sujeitos leitores pertencentes a uma determinada classe social e respirando a mesma cultura produzem inferências semelhantes. Por estar inserido em uma classe social específica, na medida em que lê, o sujeito se constitui, se representa, se identifica e se projeta.

Observamos que a autora deu ênfase ao fator condicionante de classe social, o que poderíamos classificar como a identidade de classe social, como determinante no processo da leitura, não considerando também outros fatores como, por exemplo, as variáveis de raça, gênero.

Destacamos também os trabalhos realizados por Moita Lopes (2003). Esse autor desenvolveu trabalhos integrados de pesquisas voltadas para estudar o discurso como espaço de construção de identidades sociais. Aqui apresentaremos as sínteses de duas pesquisas presentes no livro intitulado: *Discursos de identidades*, organizado pelo autor, que reuniu pesquisas realizadas por seus orientandos. Fazemos a opção de apresentar as sínteses de duas das pesquisas presentes no livro que enfocaram mais diretamente o ensino da leitura de língua materna na escola; são os estudos realizados por Paula (2003) e Dutra (2003).

A pesquisa realizada por Paula (2003) segue a visão socioconstrucionista do discurso, adotando a concepção de que “os agentes discursivos, ao se localizarem em uma conversa, atuam segundo marcas históricas, raciais, culturais, institucionais, de gênero e de sexualidade e por meio delas os sujeitos vão reconstruindo suas identidades sociais. Considerava, assim como Moita Lopes, que as identidades são sócio-historicamente marcadas. Através de uma pesquisa-ação analisa a sua própria prática enquanto professora-pesquisadora negra, na busca de atuar no desenvolvimento da consciência crítica de seus alunos sobre suas masculinidades negras.

A pesquisa foi realizada numa turma de sexta-série, de uma escola estadual onde a maioria era negra, em uma cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro com uma forte presença de remanescentes de escravos. A turma era composta por 26 alunos, sendo 23 negros e 3 brancos, faixa etária entre 13 e 18 anos. Para a análise dos dados, a pesquisadora utilizou da teoria do posicionamento de Van Langenhove e Harré (1999, pp. 29, 30), e, com base naqueles autores, indica distinções analíticas das possíveis formas por meio das quais os posicionamentos ocorrem em uma conversa. Aponta três tipos de posicionamentos: posicionamento de primeira ordem, posicionamento moral e autopoicionamento. O posicionamento

de primeira ordem faz referência à maneira como uma pessoa localiza a si própria e aos outros na conversa. O posicionamento moral acontece quando uma pessoa posiciona outra baseada em certos aspectos morais e institucionais na vida social. O auto posicionamento deliberativo intencional é realizado quando uma pessoa quer expressar traços de sua identidade pessoal na tentativa de atingir propósitos específicos com seu ato de posicionamento.

Dessa forma, existem várias formas do sujeito se posicionar em uma conversa, sendo que os posicionamentos podem ser:

- A) de primeira ordem – quando uma pessoa se localiza e localiza os outros em um dado espaço social;
- B) reflexivo – quando uma pessoa negocia o seu posicionamento ou re-posiciona-se;
- C) moral – quando uma pessoa se localiza em uma conversa conforme aspectos da vida social para se tornar inteligível.
- D) intencional – quando uma pessoa toma um posicionamento intencional e conscientemente. Esse posicionamento pode ser:
 1. auto posicionamento deliberado quando um sujeito quer expressar traços de sua identidade social;
 2. auto posicionamento forçado – quando um sujeito age de acordo com julgamento morais de uma instituição social como família, escola, etc.
 3. posicionamento deliberado do outro – quando alguém apresenta uma informação sobre outra pessoa (presente ou ausente).
 4. posicionamento forçado do outro – quando um indivíduo é posicionado por alguém conforme julgamentos de uma instituição” (PAULA, 2003, p. 183-184).

A autora fez uso da teoria dos posicionamentos para analisar os posicionamentos dos seus alunos negros na pesquisa. Utilizou para coleta dos dados, como instrumento de pesquisa, gravações em áudio de aulas de leitura em língua materna, entrevista com foco no grupo, diário de uma colega crítica, (solicitou a uma colega de trabalho que assistisse a suas aulas), diário da pesquisadora, notas de conversas informais com alunos e funcionários da escola.

Paula (2003) defendeu a ideia de que o modo como atuamos em uma conversa é intencionalmente marcado. Nesse sentido, afirmou que o racismo é socialmente construído por meio do discurso, sendo os negros culturalmente marcados nos discursos sociais, nos quais a sociedade constrói uma imagem negativa deles. Dessa forma, a desigualdade entre negros e brancos é construída

através de práticas que silenciam os negros, sendo, para a autora, aquelas práticas uma das maiores torturas a que o povo negro é submetido.

Na pesquisa, a autora buscava focalizar dois traços das identidades sociais – a masculinidade e a negritude, levando em consideração a natureza plural daqueles traços identitários. Assumia a perspectiva de que há uma pluralidade de maneiras de ser homem e de ser negro. Contudo, as identidades sociais não são comumente entendidas como plurais. Observava que, geralmente, existe um anseio para que a construção de uma masculinidade entendida como hegemônica tenha como ideal ser branco, heterossexual, casado e classe média, contrapondo-se à identidade dos homens negros, homossexuais, pobres, etc, identificada segundo Moita Lopes (2002) como identidades desviantes e/ou periféricas. Ressaltava que hegemonicamente os homens são construídos a partir de discursos baseados em negativas como ‘homem não chora’. Dessa forma, os homens seriam desafiados através de práticas como sexualidade aventureira, insensibilidade, sucesso profissional, entre outras, a comprovarem sua masculinidade.

A autora ressaltou que na busca de atingir o ideal da masculinidade, os homens enfrentam muito sofrimento e medo do fracasso. Nesse sentido, tomou como questão central da pesquisa identificar como as masculinidades negras são construídas socialmente, levantando a seguinte questão: “se devem responder ao ideal de masculinidade hegemônica, que inclui ser branco, como é possível ser um homem negro?” (PAULA, 2003, p. 185). Enfrentariam os homens negros um desafio maior para provar sua masculinidade? Questionava sobre como os homens negros e brancos são vistos na sociedade, pois ambos têm que dar provas quanto à sua capacidade intelectual e de sucesso no trabalho. Contudo, os negros vêm sendo excluídos do trabalho, somando as listas dos desempregados, fator que acredita contribuir para a inferiorização social dos homens negros, marcando-os como fracassados.

Paula (*ibidem*) apontava o modelo ideológico de letramento de Street (1994) como a visão de letramento adotada na pesquisa. Focalizava o letramento como culturalmente modelado, marcado sócio-historicamente, estando imbricado nos contextos sociais onde ocorre. Dessa forma, afirmava que as práticas de leitura empregadas são associadas às identidades sociais. Destacava que essa questão é outro aspecto central em seu trabalho, na medida em que iria analisar as práticas sociais de letramento “construídas na escola como relevantes na construção das

identidades sociais dos participantes de um dado evento discursivo. (...) ao participar de práticas de letramento, por meio de posicionamentos que vão assumindo, os participantes estão reconstruindo suas identidades sociais” (p. 186).

A autora tomava as práticas de letramento para mediar os processos de (re) construção das identidades. Afirmava que assim como as práticas de letramento escolar, geralmente, podem ser utilizadas para construir exclusão, preconceito, podem ser empregadas também como instrumentos para a reconstrução das identidades em outras bases, numa perspectiva de considerá-las plurais, instáveis e contraditórias. Considerava que nos eventos de letramento os sujeitos podem assumir posicionamentos diferentes, construindo também significados diferentes sobre quem são, e como consequência reconstruir suas identidades sociais.

Nesse sentido, reafirmava as ideias de Baynhan (1995) ao afirmar que focalizava o que a leitura faz e o que as pessoas fazem quando lêem. Cita também Moita Lopes (2002) para explicar a concepção de letramento que adota. Para aquele autor, “a leitura é uma forma de estar com os outros no mundo social, considerando que os leitores são envolvidos no processo de leitura com todas as marcas sócio-históricas da realidade social em que estão inseridas”. A leitura é entendida como uma prática discursiva na qual as pessoas que ali atuam negociam suas identidades sociais.

Sobre o contexto da pesquisa, Paula (*ibidem*) afirmava que a turma na qual foi realizada a pesquisa era considerada muito agitada, desinteressada e com dificuldades de aprendizagem. Havia situação de desrespeito entre os alunos, causando conflitos constantes. Geralmente, utilizavam apelidos preconceituosos uns com os outros, tais como, tiziu, azulão, cabelo de lã, ninho de rato. A autora apontava que identificava um desconforto em relação à negritude. Muitos alunos negros se identificavam como morenos e brancos.

A pesquisadora gravou em áudio 20 aulas de leitura em língua materna, com duração de aproximadamente 100 minutos cada uma. Realizou duas entrevistas com foco no grupo, com duração de 50 minutos cada.

A seguir, apresentamos partes de uma sequência temática, intitulada *Negritude e racismo*, que a autora utilizava para explicar a construção das identidades de masculinidade e negritude de seus alunos, buscando responder a seguinte pergunta: qual o seu papel de professora negra na prática social de leitura

que desenvolve na sala de aula em estudo? Como opera na (re) construção das identidades sociais de masculinidade e raça dos alunos negros?

Sequência 1- Título da aula: Os negros estão marginalizados – realizada no dia 30/05/2000. Teve como texto base para discussão: A classe média negra, texto retirado da Revista Veja de 18/08/1999. A autora utilizou como símbolo para a transcrição P. para professora, / para pausa breve, // para pausa longa. Os nomes utilizados são fictícios.

110. P. Nesta pirâmide aqui/ vocês acham que os negros estão onde?//
 111. Adriano: No meio/ classe média//
 112. Roberto Carlos: Lá embaixo/ dona.//
 113. P. Lá embaixo/né? / A maioria está lá embaixo.//
 114. P. tem negro na do meio?//
 115. Alunos: tem!//
 116. P. Tem/ com certeza tem/ né?/ Marginalizado./ Do lado de fora da pirâmide/
 117. Alunos: Tem.//
 118. P. Um/dois/né?// Um ou dois.//
 119. Adriano: Ô/ dona/ também tem negro que tá ali.//
 120. P. Tem muito negro lá embaixo/né? Marginalizado./ Do lado de fora da pirâmide/
 121. Não tem?//
 122. Alunos: Tem.//
 123. P. Tem muito negro do lado de fora?//
 124. Ronaldo: Tem/ Tem/ dona.//
 125. P: Aqui/ está falando que hoje/ alguns negros estão ali// no meio daquela pirâmide e
 126. Movimentam um bom dinheiro.//
 127. Nádia: Aí/dona.// Você quer falar que os negros são pobres/dona?//
 128. P. Claro!//
 129. Nádia: ãh!//
 130. P. O que significa isso?//
 131. Nádia: É/ tá muito bom/ dona// Não pode reclamar/não./E eu/ que não ganho nada.//
 132. Tânia: Pois é/dona.//
 ((conversa paralelas))
 133. P. Vocês não têm nada para falar sobre isso/ gente?//
 134. (silêncio) (PAULA, 2003, pp. 189, 190).

A autora identificava que os alunos sentiam dificuldades em discutir o texto. Dessa forma, procurou tomar o que considerava um autopoicionamento intencional deliberado, fez um desenho de uma pirâmide social e começou a discutir com os alunos a organização classista da sociedade brasileira. Buscou

questionar os alunos para perceber como eles entendiam que os negros vêm sendo situados socialmente e promover uma discussão sobre a emancipação social do negro. Tentou mostrar que os negros podem sair da situação de marginalização em que foram sócio-historicamente vinculados.

Dessa forma, afirmou tomar o texto escrito como um instrumento de conscientização no trabalho que realizava com a leitura na sala de aula em estudo. Acreditava que assim a leitura é considerada como um exemplo de ação social, na qual os alunos se orientavam uns aos outros, transmitindo ideias. Nesse sentido, a professora procurava assumir posicionamentos intencionais deliberados, para exemplificar que a leitura pode ser entendida como um ato de desconstrução. Busca através da atividade elevar a autoestima dos negros, mostrando que há possibilidades de uma re-significação social das identidades de raça.

Observava também que nas Linhas (127 e 131) a aluna Nádia tentou construir outros significados para o texto. Para a professora, a aluna tomou um posicionamento intencional deliberado e mostrou não aceitar as atitudes de resistência dos negros “porque, se ela, que é branca, não tem dinheiro, bens materiais, os negros, por sua vez não devem reclamar, devem conformar-se com sua situação sócio-econômica atual, pois há brancos que também são pobres” (PAULA, 2003, p. 191).

A autora identificava que, na ocasião, na sala da pesquisa, havia dois discursos em conflito na construção social da leitura. Havia, por um lado, seu discurso enquanto professora negra, que de forma intencional assumia um posicionamento de tentar mostrar a possibilidade de uma emancipação dos negros. “Por outro, havia o discurso de Nádia que utilizava um posicionamento deliberado intencional para tentar reforçar o status social do branco sobre o negro” (PAULA, 2003, p. 191). Ressaltou ainda que a existência do conflito evidenciava que a leitura na sala de aula envolvia luta na construção do significado. Para Paula (*ibidem*), o discurso da aluna Nádia tem um maior acesso ao discurso do poder e, dessa forma, impunha aos alunos negros um silenciamento. Identificava que seu discurso de conscientização parecia não ter atingido os seus objetivos traçados, já que o silêncio dos alunos testemunhava uma não compreensão de como a emancipação pode ocorrer.

Para fazer uma análise de uma prática de leitura que tratava de questões de sexualidade e masculinidade imbricadas na construção social de negritudes, a

autora, apresentou outra sequência que focalizava uma conversa sobre o texto “Por que os homens negros preferem as loiras?” O texto foi retirado da revista Raça Brasil de março de 1999.

Sequência 2 - “Por que os homens negros preferem as loiras?” – aula do dia 13/06/2000.

154. Nádia: Dona/mas aqui tá falando também/que não só esse homem aqui/que de vez
155. em quando// os homens negros preferem as loiras// Só porque tem pessoas que é
156. negro/ homens negros que têm relações com mulheres brancas/ que renegam a cor/
157. que é isso é aquilo.//Isso não tem nada a ver/ Eles podem ficar com quem bem
158. entender e ninguém pode dizer nada da vida deles//
159. P. O que mais/ gente?// Que mais?//
160. Nádia: Ué, mas não é verdade?
161. P. O que vocês acham sobre o que a Nádia falou?//
162. Roberto Carlos: Ela tá certa//
163. Tânia: Ô, dona, ela tá certa, dona. Ô dona.//
- 164.P. Você, Vivian.//
- 165.Nádia: Mas é isso, dona. Aqui fala que os negros se misturam com mulheres
166. brancas. Eu acho que isso não tem nada a ver//
167. Alunos: Aí::
168. P. Olha só/gente./Esse texto aqui/ele não tá falando que o negro é obrigado a casar
169. com negro/. Ele tá falando que muitas dessas escolhas são porque/ Olha só/o que tá.
170. falando nesse texto.// (profª lê um trecho do texto). Tudo isso// por terem crescido
171. ouvindo que negro é sujo/feio/é burro/macaco/incompetente. /Tudo ruim./ Não é
172. que o artigo esteja dizendo que a pessoa que escolhe casar com branco/essa pessoa está errada./Não/gente. O que está dizendo é que você vê uma escolha maciça dos
174. negros pelas loiras./Será que então/todo negro gosta mesmo da loira?// Ou será//
175. que estas escolhas/ elas estão sendo feitas/justamente por causa de uma história de
176. auto-rejeição? Ou seja o negro aprendeu que negro é burro/ é macaco/é feio/ é não
177. sei o que lá/então/que ele faz?/ Ele quer casar com uma branca para o filho dele
178. não ser chamado de burro/feio/macaco/não sei o quê//

A pesquisadora defendia que o texto apresentado possibilitou que os alunos pudessem (re) construir suas identidades sociais de gênero/sexualidade em relação a suas identidades sociais de raça. A identidade de gênero estava sendo construída

em conexão com a sexualidade, por meio das conversas sobre o texto na qual os alunos estavam envolvidos na construção da masculinidade hegemônica.

Paula (2003) destacava que procurou na qualidade de professora-pesquisadora assumir posicionamentos intencionais para dar voz aos alunos, questionar suas posturas, sugerir uma maior atuação discursiva, legitimando alguns discursos dos alunos. Identificava também que em alguns momentos foi omissa e silenciou diante de situações que tratavam sobre as questões de sexualidade e masculinidade. Em sua análise geral, concluiu que sua prática de leitura na sala de aula estudada contribuiu para que seus alunos (re) construíssem suas identidades sociais.

As leituras realizadas possibilitaram aos alunos que percebessem as ideologias racistas que situam socialmente as identidades negras como inferiores. Identificava que a leitura pode ser um instrumento para empoderamento dos alunos negros. Afirmava que a escola e o professor possuem papéis centrais na (re) construção das negritudes. Destacou ainda que o ato do aluno negro falar sobre o preconceito vivenciado já se apresentava como uma forma de resistir à tortura de ter que silenciar situações racistas. A autora em síntese afirmava que era muito importante identificar “a escola, o ensino, o currículo, a linguagem como locais em que as diferenças de gênero, raça, sexualidade, classe social, são (re) constituídas” (PAULA, 2003, p. 204).

O estudo realizado por Paula (2003) foi muito interessante e ilustrativo de como a leitura pode interferir na construção das identidades sociais dos alunos e docentes. Paula reafirmava a sua identidade de professora negra, assumindo posicionamentos intencionais na perspectiva do empoderamento dos seus alunos(as) negros(as). De forma crítica, foi identificando as formações discursivas sobre o racismo no Brasil e explorando contra discursos que afirmavam positivamente a identidade do ser negro.

Sentimos falta naquele estudo de mais elementos que aprofundassem e descrevessem os processos de trabalho com a leitura, possibilitando compreender em que medida as experiências pregressas daqueles alunos(as) enquanto negros(as) e não negros(as) interferiam para que atribuíssem sentido àqueles textos, para que silenciassem diante das questões promovidas pela professora na perspectiva de afirmar, positivar a identidade da população negra? Nesse sentido,

não identificamos uma análise sobre a compreensão dos discentes em relação aos textos lidos.

A partir daquela mesma ótica, apresentamos outro estudo realizado por Dutra (2003) o qual partia do princípio que os discursos escolares têm direta relação com os processos de (re) construção das identidades sociais. Ela procurou analisar como as identidades sociais de gênero são construídas em eventos de letramento escolar, em língua materna, em uma turma onde atuava como professora, com 20 alunos/as, sendo 7 meninos e 13 meninas, na faixa etária dos 16 aos 18 anos, do 2º ano do ensino médio, de um colégio estadual, no bairro localizado na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Através da metodologia etnográfica, coletou os dados utilizando gravação em áudio de aulas, notas de campo, entrevista com foco no grupo. Por meio do uso de textos que eram lidos pelos alunos nos eventos de letramentos, destacava a questão de gênero. A autora, assim como Paula (*ibidem*), fazia uso do construto teórico-metodológico de posicionamento para ter acesso a como os meninos e meninas se posicionavam nas práticas discursivas estudadas, de modo a ser possível analisar os processos de (re) construção das identidades de gênero.

Dutra (2003) defendia uma visão socioconstrucionista do discurso, ou seja, compreendia que o discurso é uma forma de construir o mundo e as identidades sociais, sendo marcado por circunstâncias sociais e históricas específicas de relações de poder. Citou o pensamento de Foucault para afirmar que as relações de poder se constituem em forma de produzir discursos socialmente legitimizados como 'regimes de verdades'. Enfatizando que a sociedade apóia e legitima determinados tipos de discursos, como, por exemplo, a superioridade do homem sobre a mulher. Observava que tais discursos tornam-se naturalizados na sociedade. Destacava que as relações de poder não são fixas ou estáticas, podendo ser contestadas e resistidas por meio de contra discursos ou de discursos alternativos capazes de ajudar na reconstrução dos regimes de verdade.

Assim como Paula (*ibidem*), a autora também trabalhou com o conceito de posicionamento de Harre e Van Langenhove (1999), que afirmava que o posicionamento é compreendido como um ato discursivo, através do qual, "participantes são localizados e posicionados provisoriamente em um discurso específico a partir de suas marcas identitárias, as quais são também reconstruídas com base nesses posicionamentos" (DUTRA, 2003, p. 137).

Dutra (2003) observou sua própria sala de aula, tendo como referência o modelo de pesquisa interpretativista, de base etnográfica de Van Lier (1988), que destaca o papel do professor atuando como observador de sua própria sala de aula. Ao observar sua própria sala de aula, procurou investigar como as identidades sociais de gêneros são reconstruídas tendo como referência os posicionamentos que os sujeitos assumem durante discursos em contextos específicos. A autora gravou 12 aulas em áudio, tendo cada uma a duração de quarenta minutos e foram feitas notas de campo, que posteriormente foram transformadas em diários de pesquisa. Utilizou ainda como instrumento de pesquisa textos que tratassem especificamente sobre a construção de gêneros. Informou que os textos foram levados pelos próprios alunos e que considerou essa iniciativa dos alunos como algo muito importante para a pesquisa, pois achou que aquela atitude expressava o interesse dos mesmos em discutir sobre a questão.

A pesquisadora procurava dispor a sala em círculo, apresentava os textos para toda a turma, solicitava que lessem os textos e comentassem, destacando ideias que considerassem interessantes. A professora-pesquisadora não elaborava nenhum roteiro de pergunta de interpretação para que os alunos respondessem as perguntas. Deixava que as questões surgissem espontaneamente. Realizou também entrevista com foco no grupo. Selecionava os alunos que tivessem uma boa participação durante as aulas e se mostrassem motivados a participar da entrevista. Buscava conduzir as entrevistas de forma não diretiva. Apresentava alguns trechos da aula e solicitava que esclarecessem e comentassem o que haviam falado em sala de aula, sendo essa mais uma fonte de informação para a autora usar para triangular os seus dados de pesquisa.

Naquele estudo, Dutra apontou como resultados que existia uma concepção naturalizada e essencializada da masculinidade e da feminilidade, evidenciando também que, por outro lado, nas práticas discursivas estudadas, o gênero é construído como uma maneira de controlar a sexualidade. Revelou que ficou explícito em sua análise como a masculinidade hegemônica é vista como constituída pela heterossexualidade, colocando outras constituições de gênero de modo subordinado à heterossexualidade.

A autora realizou uma auto-crítica sobre sua ação discursiva, como docente, identificando que não contribuiu na elaboração de contra discursos que desnaturalizassem as visões de gênero nos eventos de letramento estudados. Os

posicionamentos morais que afirmavam discursos hegemônicos sobre os gêneros eram contestados por algumas alunas ao assumirem auto posicionamento deliberado intencional; as alunas construíam contra discursos ou discursos alternativos nos quais tentavam reagir e desconstruir concepções essencialistas e naturalizadas do gênero.

Concluiu que nas práticas de letramento analisadas a ênfase foi na construção e na reprodução de discursos hegemônicos, discursos de senso comum sobre a identidade de gênero. Reconheceu que como docente não apresentou contribuição, questionamentos que pudessem ajudar a construção de discursos emancipatórios, se omitindo, permitindo que as práticas de letramento em sua sala tivessem pouco ou nenhum espaço para questionar sobre as concepções cristalizadas das identidades sociais de gênero. Analisou que a pesquisa lhe estimulou a continuar estudando para permanecer refletindo sua prática e a importância de se persistir na construção de discursos emancipatórios em práticas de letramento.

A pesquisa realizada por Dutra e a análise que faz de sua prática apresentam elementos que proporcionam reflexões sobre a leitura enquanto uma prática discursiva e o processo de constituição de identidades sociais. No caso específico, a autora focou a identidade de gênero, ressaltando o papel do docente nos processos de afirmação/negação daquelas identidades. De certa forma, denuncia a omissão docente diante de tais questões quando simplesmente silencia e não apresenta contra discursos que promovam a reflexão, o questionamento das perspectivas hegemônicas que naturalizam e difundem uma relação de superioridade dos homens em relação às mulheres, da orientação heterossexual em relação às outras orientações sexuais.

Também sentimos falta naquele estudo de uma maior descrição dos procedimentos em relação ao desenvolvimento da leitura e dos processos de compreensão textual. As pesquisas de Paula e Dutra afirmavam que as identidades sociais eram constituídas nos processos de leitura e interação desenvolvidos em sala de aula e que os posicionamentos dos docentes são importantes para o empoderamento, os processos de emancipação ou não dos discentes.

Outro estudo que destacamos foi o realizado por Lima (2001) que buscou analisar textos presentes em livro didático de Português, com o objetivo investigar como a linguagem pode contribuir para a construção da identidade da mulher. Para

atingir seu objetivo, fez uso da abordagem etnográfica e colaborativa, com foco no contexto da escola e da família, analisou os discursos sobre as relações de gênero social (masculino e feminino) na intenção de identificar se eram emancipatórios ou não, assim como em que medida as práticas de letramento dentro da escola contribuíam para a mudança ou reprodução do *status quo* sobre as relações de gênero.

A autora selecionou como dados os textos do livro didático de português adotado em uma escola estadual. Realizou entrevista com duas professoras de português, recolheu redações de alunos e entrevistas com os(as) alunos/as. Para colheita dos dados utilizou a Etnografia Crítica norteada pelas ideias de Thomas (1993) e Cameron et al (1992). Para análise dos dados fez uso dos fundamentos da análise do discurso crítica e da Consciência Linguística Crítica proposta por Fairclough. Contou como sujeitos alunos e professores de uma quinta, sexta e sétima séries do ensino fundamental, perfazendo um total de cinco turmas.

Lima (*ibidem*) apresentou partes de uma análise da construção da identidade da mulher sob a ótica do aluno. Para a pesquisadora, o aluno utilizava o discurso específico da instituição religiosa, normatizador das relações da mulher na família, apontando que a mulher deve obediência ao homem e a Deus, sendo também responsável pela moral da família. Vejamos um trecho da redação do aluno,

T- A minha família não aceita com roupas menores porque são muito católicos...

T- ...a minha irmã nunca andou com roupa culta porque ela não gosta usa saia comprida para os homens não mexe com ela porque as mulheres educada e honestas não usa roupa culta porque pega mal.

A pesquisadora observava que os discursos veiculados sobre a mulher na escola e na família são o discurso do controle, que também é reproduzido e naturalizado pela própria mulher, não encontrando discursos emancipatórios no que diz respeito às relações de gênero. Apontava que em seus dados as relações de poder são muito evidentes, mostrando a mulher enquanto dominada e o marido enquanto um sujeito dominador. Ressaltava que apesar de nos dias atuais serem veiculadas ideias sobre as conquistas femininas em várias áreas da sociedade, as práticas discursivas e sociais sobre a mulher permanecem conservadoras.

Na mesma direção, identificamos a pesquisa de Câmara (2005), cujo foco foi compreender em que medida as aulas de leitura podem contribuir para a (re) construção das visões de raça, gênero e sexualidade dos alunos. A pesquisa foi desenvolvida durante as aulas de Sala de Leitura, numa turma de quarta série do ensino fundamental, de uma escola pública, situada no município de Duque de Caxias. Nessas aulas, a pesquisadora procurou evidenciar, por meio do trabalho com diferentes tipos de textos, as questões de raça, gênero e sexualidade com os discentes.

Na metodologia, Câmara descreveu que ao todo foram realizadas 12 aulas, que consistiram, em geral, na leitura de um texto, no debate sobre os temas por ele suscitados e na produção de algum tipo de registro escrito. Ela participou da pesquisa como professora-pesquisadora, realizando, portanto, desde as atividades de planejamento e execução das aulas, até a análise dos dados; contou também com a presença de uma professora colaboradora, que pôde contribuir para a realização do trabalho de campo, por meio de suas ideias, intervenções e observações. Como instrumento de pesquisa fez uso de gravações de áudio das aulas e realizou duas entrevistas com a professora colaboradora, uma durante e outra ao final do processo. Fez uso, ainda, de um diário de campo – instrumento de grande relevância para o desenvolvimento de suas reflexões e para o resgate de outras percepções.

A autora ressaltava que as identidades dos sujeitos são construídas em meio a discursos contraditórios, pois as diferentes práticas discursivas das quais participaram contribuíram para que estejam continuamente reorganizando suas crenças e reconstruindo suas visões acerca do mundo, dos outros e de si mesmos.

Observamos como a autora analisou uma sequência de aula sobre a temática *Libertação dos escravos*, que foi explorada a partir da leitura do poema “Canção do Africano”, de Castro Alves. A exploração do poema na sala de aula facilitou para que a professora pesquisadora conduzisse uma discussão sobre a condição de vida dos negros durante e após o período de escravidão. Suas intervenções tinham como objetivo proporcionar que os alunos pensassem na abolição da escravatura como resultado de uma série de acontecimentos, não apenas como fruto da generosidade da Princesa Isabel. Buscava que seus alunos refletissem sobre o processo no qual a abolição foi decretada e as consequências para a população negra. A autora utiliza

P, para identificar a fala da professora, As, para definir a fala dos alunos. Vejamos trechos de como encaminhou as discussões com os alunos/as:

Sequência 5: Libertação dos escravos – Aula do dia 09/09/2004

312. P: então, chegamos à conclusão. Os negros tiveram que procurar emprego. Não tinham onde morar, não tinha onde comer e não tinham como voltar para África, eles tinham que procurar emprego. Só que o que acontecia? Vocês acham que as pessoas, os brancos, que estavam lá antes com o negro trabalhando de graça para eles, como escravos, iam querer pagar bem os escravos?

313. As: Não.

314. P: Claro que não. Se antes eles trabalhavam de graça. Olha, por exemplo, a Juliana trabalha de graça para mim, minha escrava. Aí amanhã, vamos dizer que ela não vai ser mais minha escrava, e eu ainda vou ter que pagar para ela? É ruim, hein? / O que eu fazia: pagava tão pouco, mais tão pouquinho que coitada, o que ela ganhava mal dava para ela comer. Quem dirá, ela ainda conseguir voltar para África.

315. Alex: Dava um cruzeiro.

316. P: E na época ainda nem era cruzeiro. Era tão pouquinho que o que recebia não dava nem para comer. Quem dirá juntar dinheiro para voltar para África. Com isso foi acontecendo o que? Os negros foram ficando, alguns viraram, não conseguiam emprego, quem não consegue emprego e não tem onde morar vira o quê?

317. As: Mendigo.

Ao fazer a análise da sua prática discursiva com os alunos/as, Câmara (*ibidem*) observava que o modo como conduziu a interação não ofereceu muito espaço para que os alunos construíssem suas próprias reflexões e se posicionassem contra o seu discurso, reconhecendo que aquele tipo de intervenção é o mais comum dentro do contexto escolar, pois o professor/a projeta os enquadres, que podem determinar formas assimétricas de interação, orientando os possíveis significados sobre aquilo que se fala em sala de aula.

A autora apesar de apontar algumas limitações ao seu trabalho considerava como válida a ação discursiva, pois acreditava ter atingido seus objetivos. Ou seja, conseguira fazer com que os seus alunos percebessem que a situação desfavorável em que o negro se encontra é algo que tem uma história. Não é culpa individual, tal como o mito da democracia racial defende. A autora não apresentava nenhuma crítica ao conteúdo que veiculou aos alunos, no que se refere ao tratamento dos fatos e à superficialidade das informações apresentadas aos discentes; ressaltou a sua intenção de problematizar sobre a situação de desigualdades entre negros e brancos.

Observemos como as pesquisas apresentadas até então não revelavam preocupação de explicitar o trabalho com a leitura. O texto enfocando as temáticas específicas era tomado meio que como um pretexto para a realização das discussões, momentos que as autoras concebem como importantes para a constituição das identidades. Os estudos não retratavam de forma detalhada os procedimentos de leitura e interpretação dos textos, evidenciando com os discentes interagiam com os autores, como efetivamente compreendiam aqueles textos.

Naquela mesma ótica, apresentamos outra pesquisa realizada por Moita Lopes (2002), na qual ele buscou compreender como através das práticas discursivas situadas nas escolas nós aprendemos a nos constituir como seres sociais, destacando especificamente as identidades de raça e gênero (feminino e masculino), sexualidade (homoerótica e heterossexual), nas aulas de leitura, a partir de uma profícua relação entre letramento e identidade social. O autor aponta que buscou focalizar na pesquisa os espaços escolares onde ocorria a leitura, quem estava envolvido na leitura e o que em última análise a leitura fazia.

A pesquisa de Moita Lopes (2002) foi realizada através de uma metodologia de pesquisa de cunho etnográfico, fez uso de gravações em áudio e vídeo das aulas, notas de campo e entrevistas semi-estruturadas com os alunos e a professora. Nesse trabalho, apresentaremos os dados da análise que o autor realizou de uma aula de leitura em língua materna de 5ª série, constituindo-se de uma primeira macrocena da aula. Moita Lopes (*ibidem*) apontou uma situação de análise de uma prática discursiva, na qual a professora assumiu um papel de liderança nas assimetrias de sala de aula e fez uso de sua autoridade para negar e silenciar o debate sobre o homossexualismo.

Professora: relate uma situação em que alguém tenha agido de forma preconceituosa.

Aluno: Professora pode ser preconceito de qualquer coisa, homossexualismo?

Professora: [...] olha eu espero que vocês façam o relato de uma forma respeitosa. Se a gente vai desrespeitar, pra que serviu a leitura de 2ª, a discussão de hoje? [...] Se nós vamos desrespeitar, eu vou guardar o meu material e vou embora, que a gente tá perdendo tempo aqui (MOITA LOPES, 2002, pp 103-104).

Para o autor, a atuação da professora contribuiu para tornar o tema da sexualidade invisível em sala de aula. Vejamos outro extrato de fala, no qual uma

professora assume uma postura diferente, possibilitando que os alunos através de suas narrativas possam discutir e problematizar o tema, na análise de uma aula - tema: preconceito, Brasil, raça.

Profa.: Turma... Vocês observam uma tendência nas pessoas ao preconceito com as diferenças... A um tipo de preconceito/, preconceito racial? Hein, /Alberto, /normalmente você acha que as pessoas não têm preconceito racial?/ Aqui no Brasil/ existe preconceito racial?//

Aluno: Existe//

Profa.: Existe?/ Alguém lembra de algum caso/ que mostra esse tipo de preconceito racial?

Profa: Então vamos ouvir a colega.

A aluna relatou um fato e a professora analisou com a turma. Outro aluno solicitou também para relatar um caso sobre o preconceito racial. Ao aceitar e tematizar sobre o preconceito, proporcionando que os alunos narrassem e se utilizassem daquelas narrativas para adquirir significados, a professora legitimava e contribuía para que os seus discentes se posicionassem no mundo social.

Concordamos com Moita Lopes (*ibidem*) ao afirmar que a escola deve participar oficialmente daquelas discussões, colaborando na construção de discursos mais emancipados e emancipatórios, pois os significados escolares desempenham um papel importante na constituição de quem somos. A partir de uma concepção socioconstrutivista do discurso e da identidade social, Moita Lopes (2002) afirma que a maneira na qual os “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” (2002, p. 192).

As pesquisas denunciaram as dificuldades de se trabalhar com questões multiculturais nas escolas e revelaram a importância da formação inicial e continuada de professores contemplarem em seus currículos o conteúdo da interculturalidade na educação, o trato com a diferença, percebendo-a não como sinônimo de desigualdade, para que se evite que mesmo que bem intencionados/as os/as professores/as não permaneçam silenciando as discriminações e/ou reproduzindo concepções que ratificam as desigualdades.

As autoras observavam que as práticas de letramento, tão presentes no cotidiano escolar, podem trazer as questões identitárias para o centro das

discussões de sala de aula. Tais práticas, discursivas, permitem tornar a escola um espaço enriquecedor, capaz de minimizar os preconceitos de nossos alunos, pois é necessário fazer da educação intercultural uma realidade em nossas escolas. O diálogo sobre a diferença deve ser fazer presente na escola.

Em relação às pesquisas apresentadas, o nosso interesse foi de situar o leitor sobre alguns dos estudos e pesquisas desenvolvidos que discutem a leitura como uma prática social e discursiva, apontando as suas implicações nos processos de construção de identidades sociais.

Acreditamos que os resultados apontados por tais pesquisas reafirmaram a concepção de que a linguagem tem um papel fundamental na manutenção das práticas sociais, na medida em que é através da linguagem que a ideologia se materializa. Tais estudos apontaram também o papel da linguagem para a manutenção ou mudança das relações de poder, pois sendo a escola um local onde ocorre a veiculação de sentidos ideológicos, as pesquisas evidenciaram a responsabilidade da escola e do professor/a nos processos de construção de identidades sociais de gênero, etnia, raça, religiosidade, sexualidade homoerótica, homossexual, etc.

As investigações apontaram pistas para se refletir sobre o papel da didática da língua portuguesa numa perspectiva intercultural, assim como sobre os conceitos de leitura como uma prática discursiva e social construtora de identidades.

Nesse sentido, fomos construindo alguns questionamentos sobre o ensino da leitura na EJA. Questionamo-nos: em que medida os professores ao ensinarem a leitura na EJA consideram importante os conhecimentos individuais, suas experiências pregressas, o pertencimento étnico-racial, as identidades sociais dos alunos(as) negros(as) para selecionar os textos que serão lidos com os discentes? Será que conseguem identificar aqueles aspectos como importantes para o processo de compreensão da leitura dos educandos? Quais as consequências de não se considerar esses elementos para a formação do leitor na Educação de Jovens e Adultos? Como, através das aulas de Língua Portuguesa, as identidades étnico-raciais dos alunos podem ser reafirmadas ou rejeitadas? Qual o papel do docente para negar ou afirmar as identidades dos alunos(as) negros(as)? Quais os contra discursos que os discentes são capazes de construir naquelas situações?

Essas são algumas das questões que refletiremos nos capítulos seguintes, nos quais apresentaremos nossas análises.

CAPÍTULO 5 POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES RACIAIS

Na contemporaneidade, é possível perceber a escola como um lugar específico de atuação do poder nas “micropráticas” ou “práticas discursivas” dos professores. Enquanto práticas sociais específicas, essas práticas produzem objetos: textos, significados, sentidos e poder. Grifos da autora (AQUINO, 2008, p. 156).

Nesse trabalho, como já foi exposto, afirmamos nossa concordância com os autores que defendem que as identidades sociais são construídas através dos discursos, e que a leitura é uma prática social situada, na qual o discurso é concebido como uma ação por meio da qual ocorre uma interação entre escritores e leitores, sendo através dessa relação que atuam no mundo social, constroem suas identidades e agem no mundo por meio da linguagem.

Os resultados de nossas análises estarão apresentados em dois capítulos, nos quais buscamos responder aos objetivos propostos na pesquisa. Nesse capítulo, consonante com nossos objetivos, pretendemos apresentar os resultados da pesquisa, expondo nossas análises das práticas discursivas e dos discursos de uma professora e dos discentes de uma turma de EJA, buscando identificar os efeitos de sentido daquelas práticas em relação às possíveis contribuições para a construção das identidades raciais dos discentes.

Dessa forma, levando-se em consideração os limites que o caráter normativo das instituições oferece, concordamos com as afirmações de Kleiman (1998), de que as identidades sociais são construídas numa produção conjunta de significados sociais, existindo espaço na interação para a criação de outras significações que podem favorecer os processos de reafirmações ou rejeições da identidade dos participantes.

Nesse sentido, Goffman (2008) identifica que a construção da identidade do sujeito negro é marcada por relações tensas e conflituosas, pois o preconceito, o racismo e a discriminação em relação ao negro normalmente causam estigmatização, uma vez que seus traços diacríticos são associados a algo pejorativo, sendo tomados como motivos de gozações, apelidos, chacotas relativas ao cabelo crespo, ao nariz, à cor da pele, dentre outros. Percebe-se que existe uma

hierarquia racial, na qual o padrão de beleza do homem branco é eleito como o modelo que deve ser seguido na sociedade.

Para o autor, ao se atribuir aos sujeitos atributos que possuem uma referência depreciativa, caracterizando o ser humano por meio de defeitos, desvantagens e inferiorização, promove-se uma estigmatização marginalizadora, que constitui uma adversidade às identidades mencionadas. Além disso, geram-se constantemente situações constrangedoras de convivência.

Naquela mesma direção, Ferreira (2000) concebe a identidade como uma categoria científica, pessoal e fundamentalmente social e política, construída de forma dialética. O autor afirma que a identidade é um processo em construção, decorrente de um movimento contínuo e dinâmico de mútua construção do indivíduo, a partir de suas concepções de realidade, de suas relações interpessoais, que são mediadas por crenças, padrões, práticas e normas de toda uma sociedade. Sendo dessa forma, todo e parte são mutuamente influenciados e o sujeito torna-se co-produtor de si mesmo e da sociedade.

Sobre a identidade do ser negro, Ferreira (2000) faz uma crítica à sociedade brasileira, ressaltando que ao negar a importância dos elementos da cosmovisão africana, impõe-se à população negra uma desvalorização pessoal, promovendo-se a hegemonia da cultura eurocêntrica, que gera estruturas adversas para o desenvolvimento de uma identidade negra articulada em torno de valores afirmados positivamente para a população negra.

Para o autor, tais elementos intervêm no processo de construção de identidade da pessoa negra que ao longo dos anos, quando estuda sobre o negro na história do Brasil, aprende na escola apenas a representar o negro como escravo, aspecto que enfatiza o estigma de ser um artefato de uso, um instrumento de trabalho. Enfatiza que os traços diacríticos e fenótipos - as características físicas e a cor da pele - terminam atuando como indicadores para a associação inseparável de raça e condição social. Tais aspectos promovem um sentimento de submissão e inferioridade no negro, seja quanto ao aspecto racial, ou quanto às condições sócio-econômicas.

É nesse sentido que Gomes (2007) irá afirmar que a identidade construída pelos negros brasileiros (pretos e pardos) ocorre numa relação conflituosa e de negociações entre diferentes grupos étnico-raciais, não ocorrendo apenas em oposição ao branco.

Consideramos que refletir sobre a construção das identidades étnico-raciais dos indivíduos envolve pensarmos sobre as práticas discursivas escolares, observando o papel social da escola na organização do currículo que historicamente silencia, exclui e ou selecionam alguns aspectos (abolição, escravismo), a História e a Cultura da África e dos Afro-brasileiros, reconhecendo que o silêncio, a ausência e a seleção interferem diretamente no processo de construção das identidades afirmativas dos negros.

Nessa ótica, Silva (2004) irá afirmar que o currículo está inserido em relações de poder e constrói identidades. Carvalho (2004), consonante ao pensamento daquele autor, aponta que o currículo constrói subjetividades multidimensionais de etnia, raça, classe social, gênero, dentre outras, pois ele é uma arena na qual se travam lutas e visões de mundo, onde são produzidas, eleitas e transmitidas representações e significados sobre as coisas e seres do mundo.

Compreendemos que os processos de interações em sala de aula organizam relações sociais, que poderão se estabelecer também em práticas emancipatórias, na medida em que os discursos, segundo Fairclough (2001), configuram-se em uma prática política, ideológica, podendo constituir, naturalizar, manter e transformar os significados de mundo nas mais diferentes posições das relações de poder.

Concebemos nesse trabalho as interações em sala de aula como práticas discursivas, ou seja, práticas que organizam e estruturam as relações sociais, inseridas em relações de poder. Segundo Fairclough (2001), as práticas discursivas são momentos de produção de sentidos, de rupturas e posicionamentos. Compreendemos as práticas discursivas como capazes de produzir novos significados, contribuindo para as mudanças sociais capazes de interferir nos discursos, nas afirmações ou negações de processos identitários.

A partir das análises das práticas discursivas realizadas em sala de aula pudemos identificar nos enunciados algumas marcas de sentido apontadas como ideias-forças que ilustravam como os discursos sobre o racismo no Brasil eram produzidos, distribuídos e consumidos, consubstanciando as práticas sociais do grupo em análise.

Concordamos com Orlandi (1991, p. 44) que as formações discursivas “são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações”. A autora afirma ainda que é através da “referência à formação discursiva que

podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos”, que são atribuídos às palavras, aos discursos, devendo-se levar em consideração as suas condições de produção.

Numa tentativa de síntese, podemos dizer que identificamos nos enunciados analisados a presença de duas formações discursivas: uma que carregava toda a ambiguidade do racismo brasileiro e defendia a existência de uma relação harmônica entre brancos, negros e indígenas, cujo mito da democracia racial foi o mais ressaltado na diversidade de vozes; e outra que apresentava discursos contra hegemônicos, expressando as vozes dos movimentos negros e dos movimentos sociais, denunciando o racismo brasileiro e suas consequências para a população negra.

Os episódios que apresentaremos nesse capítulo foram extraídos das práticas discursivas produzidas em sala de aula. Buscamos selecionar os recortes textuais que pudessem evidenciar os enunciados que seriam por nós enfatizados. Na seção seguinte, apresentamos um quadro com as principais ideias-forças identificadas, buscando analisá-las a partir de uma amostra de sua materialidade discursiva.

A partir das análises das práticas discursivas e do corpus que compuseram a pesquisa, pudemos identificar algumas ideias-forças, que se inter-relacionavam nos discursos. Utilizamos o termo ideia-força inspirados no pensamento de Paulo Freire e na pesquisa de Porto (2006). No quadro a seguir apresentamos as principais ideias-forças encontradas.

Quadro 01

As ideias-forças encontradas nos discursos

Ideias-forças	Desdobramentos das ideias-forças
<p>1. O negro sofre discriminação racial no Brasil</p>	<p>a. O negro é ridicularizado e isso se evidencia em situações de contação de piadas racistas;</p> <p>b. O negro é confundido com ladrões (marginalização);</p> <p>c. Mesmo tendo bom currículo, o negro é discriminado no mercado de trabalho;</p> <p>d. O negro tem menor inserção no mercado de trabalho;</p> <p>e. Existem dificuldades nos relacionamentos amorosos em</p>

	decorrência das questões inter-raciais
2. Não existe discriminação contra o negro do Brasil	a. A discriminação é contra o pobre; b. A discriminação é contra o brasileiro.
3. O próprio negro é racista	a. O negro se auto-rejeita b. O negro discrimina os brancos
4. Falar sobre a discriminação contra o negro gera tristeza / constrangimento	a. Silenciamentos b. Fugas

Buscaremos a seguir desenvolver as ideias-forças apontadas, discutindo-as a partir de uma materialidade discursiva, na perspectiva de nos possibilitar a identificação dos conceitos inscritos nos discursos da professora e dos discentes que indicassem permanência ou mudanças nas funções ideacionais, relacionais e de identidade social.

5.1 O negro sofre discriminação racial no Brasil

Na heterogeneidade de vozes presentes nas práticas discursivas analisadas, pudemos identificar e dar destaque, como exibimos no quadro acima, à presença de quatro ideias-forças que se desdobravam em outras marcas de sentido. Tais ideias-forças inseridas em formações discursivas não se apresentavam de forma fixa, estanque. Na complexidade da prática discursiva se apresentavam em vários contextos de produção.

Os discursos que apresentaram as ideias-forças, ou enunciados que afirmavam que o negro sofre discriminação racial no Brasil, apontaram que, em muitos casos, o preconceito e a discriminação racial eram manifestados através de piadas, xingamentos, gozações, comentários depreciativos e ações que tentavam constranger, ridicularizar, marginalizar e excluir o negro da garantia dos seus direitos sociais, inclusive interferindo em suas escolhas e relacionamentos amorosos. Dessa forma, reafirmavam o que já havia sido apontado por Goffman (2008) e Sales Júnior (2006) sobre como as características físicas, o fenótipo do negro era utilizado para produzir estereótipos raciais e exclusão social.

A sequência discursiva a seguir apresenta episódios extraídos da aula na qual a professora explorou com os(as) alunos(as)² o texto cujo título era: Dudu Nobre e Adriana Bombom dão queixa de racismo contra comissário de bordo (ver anexo 1).

² Os nomes utilizados para os(as) alunos(as) são fictícios com o objetivo de preservar suas identidades.

O texto trata-se de uma reportagem que apresenta o fato ocorrido com o cantor Dudu Nobre e sua esposa na época, a atriz Adriana Bombom, relatando que foram vítimas de racismo por uma companhia aérea, a American Airlines, num voo internacional quando estavam voltando dos EUA. Adriana Bombom afirmava que seu marido tinha sido chamado de macaco pelo comissário de bordo, e que na confusão o produtor de Dudu havia sido agredido com uma canetada no braço e ela havia sido chamada de estúpida. Quando chegaram ao Brasil, aterrissaram no Aeroporto Internacional Tom Jobim, no Rio de Janeiro, onde deram queixa contra o crime de racismo na delegacia da Polícia Federal.

Essa notícia também foi exibida na época nos jornais televisivos e alguns dos alunos/as tinham assistido na TV. A professora a escolheu por identificar que poderia promover um bom debate com os alunos/as.

A professora iniciou a aula perguntando para os discentes: “Vocês vão ler e procurar responder sobre qual é a informação que a assessoria do aeroporto, da empresa diz sobre o assunto, e a opinião de vocês, o que é que vocês acharam daquilo ali, qual a sua opinião sobre aquele fato ali, que é um fato verídico. Apenas a gente vai ler a reportagem e vai dar a nossa opinião. Vamos ver o que é que vocês acham. É um fato ocorrido”. Depois ela distribuiu as folhas para os estudantes contendo o texto e avisou que os comentários só poderiam ser feitos depois da leitura.

Os estudantes após a leitura silenciosa iniciaram um debate de algo no texto que havia chamado a atenção deles. Discutiam se concordavam ou não, que a expressão macaco utilizada pelo comissário de bordo para xingar Dudu Nobre se configurava como um ato de preconceito racial.

Cena 1: fragmento 1:

- 1- Rosa – *Como ele falou em inglês: Olha esse macaco aí, vejam só, é uma*
- 2- *Ofensa...*
- 3- *Alguns alunos riem. A aluna Eva, ri.*
- 4- Rosa –... *Porque é até engraçado, mas, esse macaco em inglês, eu mesma não*
- 5- *Ouviria nem isso, não sei nem inglês, mas ele sabe e descobriu. Já é racismo, é*
- 6- *Ofensa, ofendeu ele...*
- 7- *Profa. – Por ter chamado de macaco...*
- 8- Rosa- *De macaco, comparando com um animal, não é mesmo?*

- 9- *Profa.- Todo mundo concorda que chamar de macaco é preconceito?*
10- *Rosa – E dá processo!*

Observamos nas linhas 1, 2 e 3 que os(as) alunos(as) riram quando leram que a palavra macaco foi utilizada para xingar Dudu Nobre: “*Rosa – Como ele falou em inglês: Olha esse macaco aí, vejam só, é uma ofensa... Alguns alunos riem. A aluna Eva ri.* Expressões como essas são naturalizadas no cotidiano, sendo utilizadas para discriminar os(as) negros(as). A aluna Rosa assumia sua identidade racial e usava a voz ativa. Demonstrava identificar a palavra macaco como uma ofensa, um ato de discriminação e agressão racial do comissário de bordo em relação ao cantor, mostrando também identificar que racismo é crime, que não pode ser banalizado, devendo inclusive sair da instância do plano pessoal para assumir uma dimensão jurídica, na qualidade de um processo.

Mas por que alguns estudantes riram com a expressão “macaco” quando ela estava sendo empregada para se referir a um sujeito negro? Por que a aluna Rosa diz que é “até engraçado”, mas reconhece que comparam o negro com o animal, objetivando ofendê-lo? Ela está refletindo sobre um conteúdo geralmente presente em piadas racistas, nas quais o negro é objeto de gozação, chistes. Os seus traços diacríticos e a cor de sua pele são associadas às características do macaco. São estratégias utilizadas historicamente pelos racistas para inferiorizar o negro.

A estudante naquele momento, de certa forma, tentava chamar atenção para aqueles aspectos. Como já discutimos em capítulos anteriores, Sales Junior (2006) aponta que nas relações raciais no Brasil uma das formas mais predominantes de discriminação, geralmente, coloca a raça como uma categoria/estereótipo social, ressaltando as diferenças genéticas fenotípicas como a apropriação do corpo, de seus traços, de suas marcas e a cor da pele como caracteres que são utilizados para discriminar, estereotipar, excluir o sujeito negro, sendo esses elementos capazes de interferir em sua identidade e em seu *status* social.

Nesse sentido, Guimarães (2002) irá dizer que a animalidade para se referir a insulto propriamente racial é utilizada, principalmente, através do termo “macaco” e “urubu”. Afirma ainda que “a condição de quase-humanidade pode ser referida também por qualidades intelectuais negativas, tais como “burro”, “imbecil” e “idiota”... (2002, p. 175).

Percebemos, naquele episódio, certa polidez da professora, pois ela não afirmou que concordava que era injúria chamar o negro de macaco e lançou de volta a pergunta para a turma: “*Profa.- Todo mundo concorda que chamar de macaco é preconceito?*”, interrogando se concordavam que xingar alguém, no caso específico um sujeito negro, de macaco era um ato de preconceito racial. Por que a professora não afirmava que se tratava de um insulto racial? Além da preocupação de não impor uma opinião para os discentes, naquele primeiro momento, no qual buscava saber sobre suas impressões e opiniões em relação às questões apresentadas no texto, percebemos também que a professora não se sentia muito à vontade com a discussão. Contudo, a formulação da pergunta e o seu tom indicava uma concordância que se tratava de um ato com uma conotação preconceituosa.

Acreditamos que a ausência de formação específica sobre a educação das relações étnico-raciais é um elemento importante e que foi capaz de proporcionar pouca segurança da mestra diante da discussão na sala de aula. Nesse sentido, percebemos que ela não destacou que no caso específico pela legislação brasileira xingar o negro de macaco trata-se de um crime de injúria racial, assim como também não fez relação com a expressão macaco com os conteúdos das piadas racistas e a intenção de inferiorizar o negro.

Naquela direção, Gomes (2005) irá afirmar que a ausência de formação inicial e continuada dos professores sobre a temática das relações étnico-raciais contribui para que ocorra um processo que a autora irá denominar de pedagogização do mito da democracia racial. Esse processo faz com que na escola o conteúdo sobre as relações étnico-raciais brasileiras, a História da Cultura Africana e Afro-brasileira não sejam contemplados e as práticas de discriminação racial sejam silenciadas.

Existe, assim, uma dominação na escola de um currículo monocultural, que enfatiza a história e a cultura numa perspectiva eurocêntrica. Essa ocultação é identificada nas práticas discursivas circulantes no ambiente escolar quando não contempla na produção de sentidos a complexidade referente às relações raciais. Como pudemos perceber no caso da professora em tela, as questões raciais apresentadas não foram aprofundadas.

Fomos observando nos discursos que os alunos(as), ao assumirem sua negritude, identificavam as situações de preconceito e discriminação racial e revelavam mais coragem para afirmar sobre a situação junto à professora e seus colegas de turma. Assim, é interessante como a aluna Rosa se colocava no lugar,

na situação vivenciada por Dudu Nobre, chegando a afirmar que não conseguiria identificar o xingamento de macaco em inglês, pois “não sabia *nem* inglês”. Naquela expressão, ao empregar a conjunção coordenada aditiva “nem”, a estudante nos fez inferir que se colocava no lugar de alguém que desconhecia muitas coisas, o lugar da ignorância.

Sobre aquele aspecto do discurso da aluna Rosa, percebemos como apontava, mesmo de forma implícita, o lugar social em que se percebia e que, infelizmente, muitos dos negros ocupam no Brasil, um lugar da subalternidade, de pouco poder aquisitivo, de baixa escolaridade, o lugar do não saber. Assim, Dudu Nobre e Adriana Bombom, artistas negros, ao realizarem um voo internacional e demonstrarem o conhecimento de outro idioma, no caso, o inglês, e ter um bom poder aquisitivo, fugiam à regra da maioria dos negros brasileiros, tendo inclusive competência de identificar o xingamento e a injúria racial proferida em outro idioma. O discurso da aluna apontava as relações assimétricas de poder entre brancos e negros na sociedade brasileira.

Em relação à existência de relações assimétricas de poder entre brancos e negros no Brasil, Munanga (1999) nos afirma que ela pode ser identificada pela ausência da representação do negro nos diversos setores da sociedade, especificamente nos postos de comando, nas academias, nos principais escalões políticos, nas camadas médias da população. O fato ocorrido com o casal de artistas revelava que mesmo os negros(as) que conseguem ascender socialmente permanecem sendo vítimas de alguma situação de racismo. Ou seja, o exemplo em tela revelava que as questões referentes às questões sócio-econômicas, ou questões de classe social, não eram suficientes para combater o racismo. O sujeito negro mesmo com poder aquisitivo era visto com desconfiança e com inferioridade.

Vejamos em mais um fragmento como o aluno Fábio se posicionava em relação à situação que estava sendo discutida em sala de aula. Contrário à opinião de Rosa e de outros alunos(as), ele parecia defender que tudo não passava de um desentendimento banal.

Cena 1: fragmento 2

1- Fábio– *Se eles tiveram isso aí, teve algum desentendimento entre eles...*

- 2- Nilda – *Isso é falta de amor, professora.*
- 3- Fábio - *Que surgiu através de raiva, de alguma coisa ali.*
(A turma fez um barulho, como se discordassem da opinião de Fábio)
- 4- Profa- *Você acha que teve motivo? Mas gente tem que respeitar*
- 5- *A opinião, sabe gente?*
- 6- Fábio– *Ele é de televisão, é muito famoso, talvez algum ali não*
- 7- *Gostasse dele, não é? O comissário poderia ter bebido...*
- 8- Maria – *Eles são pessoas normais, não é porque é artista, não*
- 9- *Tem disso, não.*
- 10- *Eles são pessoas.*
- 11- Rosa – *Porque de qualquer maneira a comissária ela era...*
- 12- Profa. – *Ô Fábio, tu achas que esse comissário*
- 13- *Estaria embriagado?*
- 14- Profa. -*Mesmo que esse cabra tomasse cana ele ia trabalhar*
- 15- *No avião?*
- 16- Fábio– *Do jeito que está o mundo hoje, todo mundo tem... O*
- 17- *Cara bêbado,*
- 18- *Desculpa o que eu fiz aí, depois pede desculpas...*
- 19- Profa. – *Não seria nunca, na sua opinião, porque eles são*
- 20- *Negros?*
- 21- Fábio – *(Acena com a cabeça negativamente).*
- 22- Profa. - *Mesmo tendo chamado de macaco?*

A professora nesse episódio revelava a iniciativa de chamar atenção do aluno para a possibilidade dele estar equivocado em suas hipóteses. Nas linhas 12, 14, 19 e 22 tentava levá-lo a perceber que existe um componente racial em jogo e não se tratava apenas de um desentendimento banal ou fruto de uma embriaguez como supunha o aluno. A situação parecia tão absurda que realmente só o comissário estando bêbado para agredir daquele jeito um passageiro. Talvez o aluno estivesse duvidando que o racismo fosse capaz de promover uma atitude tão insana.

Em seu discurso, o estudante Fábio parecia apresentar dificuldades de identificar o xingamento como um ato de insulto racial, tentava banalizar o fato e invisibilizar a discriminação racial. Naquela direção, identificamos que a aluna Nilda apontava o acontecimento como falta de amor ao ser humano, um discurso muito próximo da tese defendida pelo anti-racismo universalista. Para ambos, pareceu-nos que era uma situação que poderia acontecer com qualquer pessoa, independente de sua cor/raça.

Emergem nos discursos dos alunos exemplos de como tais atitudes são naturalizadas. Especificamente, o estudante Fábio demonstrou identificar que geralmente, no cotidiano, os xingamentos contra os negros(as) são acionados nos momentos de conflitos, de tensão, em geral, entre pessoas de raça/cor diferentes, e que quando o sujeito ofendido reclama, no máximo o ofensor pede desculpas e tudo

se encerra por ali. *“Fábio – Do jeito que está o mundo hoje, todo mundo tem... o cara bêbado... Desculpa o que eu fiz aí, depois pede desculpas...”*. Dessa forma, tudo ficaria num plano interpessoal, não se dando destaque à agressão racista.

Identificamos a polidez da professora no primeiro momento como sinônimo de cuidado ao tratar de um tema que ela considerava como delicado e complexo, que não havia recebido formação para tratá-lo com segurança, como nos afirmou durante o momento de entrevista individual. Ela evidenciava que ao tematizá-lo em sala parecia realizar uma incursão por caminhos que não lhe pareciam seguros. Dessa forma, procurava não apresentar suas opiniões, não afirmando se concebia como um ato de discriminação racial ou não, o fato em tela, deixando até de ser mais incisiva e esclarecer questões importantes como a hipótese levantada por Fábio nas linhas 11, 13, 16, 17, 23, 24, de que o comissário estaria bêbado:

Fábio– Se eles tiveram isso aí, teve algum desentendimento entre eles... - Que surgiu através de raiva, de alguma coisa ali.

Profa- Você acha que teve motivo? Mas gente tem que respeitar a opinião, sabe, gente?

Fábio– Ele é de televisão, é muito famoso, talvez algum ali não gostasse dele, não é? O comissário poderia ter bebido...

Observamos que a professora buscava fazer uma relação com o conhecimento de mundo do aluno, ao tentar se aproximar do vocabulário utilizado pelos alunos, ao empregar as palavras “cabra” e “cana” na linha 14, numa tentativa de fazê-lo compreender sobre a impossibilidade do comissário de bordo estar embriagado. *“Profa. - Mesmo que esse cabra tomasse cana ele ia trabalhar no avião?”* Mas, além da embriaguez, o que justificaria a falta de controle emocional e psíquico e a infração de leis? Quais seriam os outros fatores que poderiam levar um comissário de bordo a se sentir no direito de agredir e xingar um passageiro de macaco? Em relação àquela reflexão, a docente permanecia demonstrando cautela e embaraço, confirmando a hipótese de que tratar das questões raciais na escola ainda se configura em incorrer por um tema ambíguo, sendo tratado como tabu.

Aquele momento de tensão poderia também evidenciar que faltava à docente algumas informações para que pudesse apresentar argumentos com mais subsídios sobre a questão racial. Outro aspecto também percebido é que talvez ela tivesse dúvidas sobre se naquela situação poderia se pronunciar e afirmar seu ponto de vista. Observamos que ali se configurava uma situação de tensão. A professora

tentava induzi-los a refletir sobre a situação de discriminação racial ocorrida, contudo, não conseguia apresentar argumentos que promovessem o aprofundamento das questões.

No fragmento a seguir, observamos os discursos de uma aluna negra, a estudante Rosa, buscando apresentar argumentos contra as afirmações do estudante Fábio. A referida estudante revelava ter consciência sobre a situação de insulto racial apontada no texto em que estavam estudando.

Cena 1: fragmento 3

- 23- Rosa – *Aí é a opinião dele. Olha, a minha opinião, Fábio,*
 24- *é assim: no momento em que a moça e ele entrou no*
 25- *avião, mesmo que eles soubessem que ele eram*
 26- *artistas, não era para eles usarem o termo racismo. Era*
 27- *para ser tratado bem, como qualquer brasileiro no voo.*
 28- *Não importa a posição dele, porque de*
 29- *qualquer maneira Dudu pode ser até mais que esse*
 30- *Comissário e no entanto Dudu não ofendeu ele. Ele foi*
 31- *quem ofendeu o Dudu. Tem que se entender o*
 32- *significado dessa maneira porque a gente está*
 33- *defendendo a nossa classe, a classe negra. Aonde ela*
 34- *foi ofendida, eles foram ofendidos, a esposa, os filhos*
 35- *também, porque na hora que ela estava calçando os*
 36- *sapatos, o que foi que aconteceu? Aconteceu que ela*
 37- *estava chamando ela de...*
 38- *Profa. – De estúpida.*

Sobre o discurso da aluna Rosa, percebemos que se mostrava envolvida com a situação apresentada no texto e buscava argumentar, posicionando-se intencionalmente na construção de contra discursos que denunciasses a situação de insulto racial apontada no texto.

Em relação ao insulto racial, Guimarães (2002), a partir de um reordenamento proposto por Nobert Elias e John Scotson (1994), afirma que o insulto racial é um modo utilizado pelos grupos dominantes de estigmatizar os grupos dominados. O primeiro modo de estigmatizar seria a pobreza, que passa a ser vista como uma consequência natural da inferioridade dos excluídos. O segundo modo seria a atribuição de características ao grupo excluído, que seriam apontados como propícios à anomia, à desorganização social e familiar, à delinquência, ao não cumprimento das leis; o terceiro modo de estigmatizar é indicado pelo autor como apontar para o grupo a falta do hábito de higiene e limpeza. O quarto modo seria tratar e perceber o grupo dominado como animais, quase-animais, aqueles que não

pertencem a uma ordem social. Nessa direção, “o insulto racial é entendido como um ato, observação ou gesto que expressa uma opinião bastante negativa de uma pessoa ou grupo” (FLYNN, 1977, p. 3 apud GUIMARÃES, 2002, p. 171).

Assim, nos apoiando nos autores, podemos identificar que a situação apresentada no texto expressa uma manifestação de insulto racial. O comissário ao chamar o cantor de macaco deixou implícita uma tentativa de animalizá-lo, podendo fazer alusão também quanto à sua incivilidade. Ao chamar a esposa do cantor, a atriz, de estúpida, configurava-se o estigma pela atribuição a uma qualidade intelectual negativa. Percebemos que a aluna Rosa identificava aquela situação de discriminação e ficava incomodada, sentindo necessidade de expressar sua opinião sobre o assunto.

Rosa em toda a sequência colocou-se na posição de agente das ações. Ainda nessa mesma sequência percebemos a intertextualidade manifesta em sua voz quando afirma na linha 33, que estaria defendendo a classe negra: *“Tem que se entender o significado dessa maneira porque a gente está defendendo a nossa classe, a classe negra, aonde ela foi ofendida, eles foram ofendidos...”*. A aluna está apresentando um contra discurso à posição adotada pelo aluno Fábio que insistia em não identificar a situação ilustrada no texto como um ato de insulto racial.

A estudante deixava implícita a negação de que seria apenas uma questão de desavença individual, o fato ocorrido, para ela, tinha um significado que envolvia uma questão de classe, compreendido como uma questão de grupo, ou raça negra. Não era assim uma ofensa apenas à pessoa, mas a um grupo étnico-racial que historicamente era vítima de tais situações de racismo e discriminação.

A referida aluna parecia querer afirmar a existência de uma especificidade da raça negra, apontando que esse grupo étnico-racial também possui uma luta própria, assim como as lutas de classes sociais, a propósito dos trabalhadores. É nessa direção que nos faz aludir o emprego da palavra classe e não raça nas linhas indicadas acima para se referir à classe, no sentido de comunidade negra, de grupo.

Dessa forma, a estudante parece expressar que os tratamentos dados a brancos e negros são diferentes, como percebemos nas linhas 29, 30, 31, 32: *“Eram artistas, não era para eles usarem o termo racismo. Era pra ser tratado bem, como qualquer brasileiro no voo. Não importa a posição dele, não importa, porque de qualquer maneira Dudu pode ser até mais que esse Comissário e no entanto, Dudu não ofendeu ele, ele foi quem ofendeu o Dudu”*.

A estudante revelava também identificar uma concepção de que normalmente quem tem o poder aquisitivo ou pertence a uma classe social mais elevada sempre ofende ou se sente no direito de ofender pessoas pertencentes à classe baixa. De certa maneira, convida os outros estudantes a se posicionarem como negros ao dizer que está defendendo “a nossa classe negra”. Revela indignação com o xingamento que foi feito à esposa do Dudu Nobre, como podemos perceber no fragmento a seguir:

Cena 1: fragmento 4

- 39- *Rosa – Por que ela estava sendo estúpida? Porque ela*
 40- *estava demorando? Por quê? Por causa da cor dela, se*
 41- *fosse uma Xuxa, a “Rainha”?*
 42- *Profa. – Ela demorou ali, calçando os sapatos do menino.*
 43- *Rosa - Ela devia ter ajudado, mas não. Ela agiu até pra*
 44- *ofender não só as crianças como a mãe. Ainda mais*
 45- *uma vez tem o racismo no meio. E maltratando ela e*
 46- *ainda acrescentou mais chamando ela... chamou de*
 47- *estúpida. Não só é ofensa quando a gente dá,*
 48- *quando a gente agride, mas tem ofensa e agressão em*
 49- *palavras. Tem gente aqui que tem raiva de mim, tem uma*
 50- *pessoa aqui da escola mesmo que ela pensa que o fato*
 51- *que eu falei com elas, você me agrediu, mas não foi*
 52- *agredir batendo, foi agredir com a palavra. Porque às*
 53- *vezes uma besteira machuca e a gente se ofende.*
 54- *Profa.- Às vezes, uma agressão desse tipo machuca*
 55- *mais do que a física, não é? É uma agressão tanto*
 56- *quanto.*

Ela também fez uso de ironia ao se referir a Xuxa como “rainha”: “Rosa – Por que ela estava sendo estúpida? Porque ela estava demorando? Por quê? Por causa da cor dela, se fosse uma Xuxa, a “Rainha”? A aluna parecia fazer uma alusão à cor branca da Xuxa e ao seu status social, afirmando que, portanto, receberia outro tratamento da equipe do voo onde estava Dudu Nobre e sua família.

Na realidade, o exemplo dado pela estudante chamava atenção sobre o que Xuxa representava no cenário nacional, uma apresentadora loira, como todas as outras que no Brasil, na década de 80 e 90, tinham programas voltados para o público infanto-juvenil. Um programa no qual as dançarinas, as paquitas, eram todas loiras e a maioria das crianças que participavam também era branca. A “rainha dos baixinhos” tinha um reino branco, no qual sobrava pouco ou nenhum espaço para

seus súditos negros(as) que diariamente eram submetidos à introjeção daquele modelo de beleza e status de rainha.

A estudante evidenciava que, a partir daquela representação, a “rainha Xuxa” poderia até se atrapalhar com a porta do banheiro, até se atrapalhar em calçar suas botas, pois não receberia um tratamento igual ao atribuído pela companhia área para Adriana Bombom, que também participara do programa infantil da Xuxa, sendo a única bailarina negra, daí o seu apelido de bombom, referente à sua cor escura no meio de tantas loiras.

No final da sequência, após a colocação de Rosa ao ressaltar o poder ideológico das palavras, ressaltando que elas podem ofender e machucar, a professora manifestou que identificava o fato como uma agressão que poderia machucar mais que uma agressão física. Sabemos o quanto é difícil estabelecer um diálogo em sala de aula sobre temas polêmicos como o racismo à moda brasileira, mas não pudemos deixar de perceber que não ouvimos da professora palavras que levassem os(as) alunos(as) a identificar que compreendia que se tratava explicitamente de uma situação de insulto racial.

A mestra parecia evitar falar as palavras discriminação racial, racismo, ou mesmo preconceito racial. Talvez por se sentir pouco à vontade com a temática, levando-nos a inferir que temia assumir uma posição, como se assumir que concordava que o fato apresentado se caracterizava por um ato de insulto racial não fizesse parte de seu papel como docente, papel que implica em contribuir para que seus alunos(as), além de compreenderem sobre a complexidade das relações raciais no Brasil, possam também identificá-las no cotidiano.

A docente pareceu-nos evitar daquela forma expor como compreendia a problemática das relações raciais, evitando, assim, discutir em profundidade sobre a questão, não promovendo reflexões que fossem para além das opiniões pessoais dos(as) alunos(as), deixando de proporcionar aos discentes uma maior compreensão sobre o enredamento do tipo de agressão realizada. O desconhecimento da relevância das práticas discursivas e o despreparo do docente para explorar as questões suscitadas pelo texto acabam inviabilizando o processo de construção de identidades raciais afirmativas, num contexto social no qual impera o mito da democracia racial.

São espaços como aqueles que podem ser utilizados para que os discentes reflitam sobre as situações hegemônicas de poder existentes na sociedade, que

questionem tais enunciados e possam ir construindo discursos contra hegemônicos capazes de promover mudanças no *status quo*. O papel do docente nas práticas discursivas é fundamental para a afirmação positiva do *ethos* de determinados grupos sociais que historicamente foram silenciados, subordinados, inferiorizados.

No caso em questão, problematizar sobre as relações étnico-raciais existentes nas práticas sociais do país muito contribuiria para que os estudantes negros e não negros pudessem refletir e questionar sobre os padrões de dominação e assujeitamento, promovendo elementos para a construção de identidades sociais afirmativas, para os processos de emancipação social dos sujeitos.

Para Gomes (2006), o mito da democracia racial no imaginário pedagógico proporciona que muitos dos docentes concebam que a discussão sobre as relações raciais e sobre as diferenças sejam questões específicas que devem ser promovidas por aqueles que se identificam e se definem como militantes daquelas questões. Dessa forma é comum encontrarmos nas escolas um olhar pedagógico que não enxerga o peso das desigualdades raciais, geracionais e de gênero nas trajetórias escolares dos alunos(as) negros e não negros, inclusive dos próprios docentes. Invisibilizando as desigualdades raciais, os olhares pedagógicos dão ênfase às desigualdades de classe social, apresentando uma perspectiva reducionista que não atende à diversidade étnico-racial presente na escola.

Nesse sentido, Munanga (1999) aponta as ambiguidades do racismo brasileiro, presente nas vozes do mito da democracia racial, que através de uma perspectiva universalista desconsidera as lutas específicas, e apresenta como único fator determinante à classe social. O mito da democracia racial produz seus efeitos de sentidos em diferentes momentos da história do Brasil. Ele conseguiu contribuir para que fosse difundida em nossa sociedade a imagem de uma convivência igualitária e harmoniosa entre os diferentes grupos étnico-raciais, apresentando ao mundo a ideia de que vivemos numa democracia racial.

Dessa forma observa-se que nas práticas discursivas escolares tornou-se comum o discurso de que no Brasil todos são tratados igualmente independentemente do sexo, gênero, etnia, raça, condição social, opção sexual, religiosidade, geração, etc. Tais práticas buscam tornar invisíveis os conflitos existentes nas práticas sociais, não problematizando sobre as relações de poder existentes, tratando os sujeitos que formam a escola como se eles não possuíssem etnia-raça, gênero, opção sexual, classe social, religiosidade, etc. No que se refere

às questões raciais, vamos identificar como aquelas práticas têm consonância com o que Munanga (1999) chama de anti-racismo universalista. Essa concepção desconsidera a especificidade do racismo sofrido pela população negra.

Os trechos de cena analisados até o momento evidenciaram que os/as estudantes interagiam com o texto e se posicionavam diante dele. Percebemos que alguns discentes pareciam não identificar no exemplo da reportagem um caso de injúria racial e pareciam tentar invisibilizar o fato, apresentando argumentos subsidiados na lógica do mito da democracia racial brasileira. Identificamos também que o texto proporcionou que uma aluna negra apresentasse contra discursos, e levantasse questões sobre as relações étnico-raciais brasileiras, apontando que identificava o xingamento de macaco como algo pejorativo aos negros, levantando elementos para se refletir sobre as relações assimétricas de poder entre brancos e negros na sociedade brasileira. Esse aspecto muito contribuía para que a estudante fortalecesse seu pertencimento étnico-racial.

Quanto à docente, pareceu-nos buscar construir o caminho de sua intervenção. No primeiro momento, um tanto tímida, como quem não se sentia à vontade com a temática, motivo que havia justificado em sua entrevista individual. Dessa forma, vai tecendo questões para que os discentes refletissem sobre seus posicionamentos e sobre as questões suscitadas pelo texto. Assim, observamos que a docente não silenciava, nem se omitia da discussão, contudo, não conseguia promover o aprofundamento da temática, sendo esse um aspecto muito importante nas práticas discursivas e nos processos de construção de um discurso emancipatório.

Vejam a seguir um evento discursivo apresentado no depoimento de Severina, outra aluna negra, que nos revelava como os traços diacríticos são utilizados para inferiorizar e desvalorizar a estética da mulher negra. Sobre o contexto de produção, apontamos que os eventos apresentados a seguir foram extraídos após a leitura do texto: ***Polêmica: Existe racismo no Brasil?*** (anexo 2).

O texto trabalhado era uma reportagem da Revista Isto É, de 17 de julho de 1996, e trazia as opiniões divergentes da atriz e cantora negra Zezé Motta que afirmava que sim, existia racismo no Brasil, e do Jarbas Passarinho, homem, branco e representante da elite brasileira, que na ocasião estava como Presidente da Fundação Milton Campos, que afirmava que não existe racismo no Brasil.

A professora iniciou a aula, escrevendo no quadro a pergunta: existe racismo no Brasil? Disse que iria tratar daquele tema na aula e começou a distribuir o texto entregando um a um para os alunos(as) em suas bancas. As carteiras estavam enfileiradas. Ela começou a dar algumas informações sobre o texto, buscando contextualizá-lo para a turma quanto ao tipo textual, o ano em que foi escrito e sobre os autores, para, logo em seguida, solicitar que fizessem uma leitura silenciosa. A professora em todas as seções trabalhou inicialmente com a modalidade de leitura silenciosa e depois com a leitura oral.

Cena 2: fragmento 1

Severina – *Eu tenho uma colega que ela tem uma prima na Argentina. Aí, ela perguntou se eu queria ir pra lá. Se eu tinha coragem de ir pra lá. Eu disse: Eu acho que não. Mas, eu fiquei louca pra ir. Eu não era casada ainda, não. Mas por telefone a mulher disse: Severina, como você é? Eu disse: ôxente, ela tá se preocupando com a minha aparência, tá entendendo? Ela disse como você é: branca, preta, gorda? Ela não me conhecia, né? Aí eu disse: a senhora está preocupada com a minha aparência, é? Acho que ela tá preocupada com a minha aparência... Perguntou se eu era bonita? Se eu tinha cabelo bom, cabelo grande, se eu era branca, se eu era preta, se eu era magra.*

Profa – *Para que tudo isso?*

Observamos no discurso da aluna como emerge uma consciência em relação à discriminação que a mulher negra enfrenta na sociedade brasileira e como ela se apresenta na rejeição à estética e às corporeidades negras. As características inscritas no corpo negro são apontadas em nossa sociedade como inadequadas. Outros aspectos que destacamos se referem a um dos principais símbolos da identidade negra, que é o seu cabelo, considerado como um cabelo “ruim” na sociedade. Percebamos na fala da aluna que ela emprega a expressão “cabelo bom”, que normalmente é como é apontado o cabelo liso da maioria das mulheres brancas.

Naquele episódio, a professora evidenciava uma tomada de posição ao perguntar: “Para que tudo isso?” Ela indicava que o interrogatório vivenciado pela aluna tinha um objetivo, estava pautado em uma concepção. Na primeira questão quando a senhora pergunta como era a estudante Severina, o racismo já estava implícito, antes mesmo de fazer qualquer referência à cor da pele. Observamos

também que a docente não fez nenhuma intervenção diante da expressão “cabelo bom”. Dessa forma, aquela expressão, que normalmente é naturalizada em contraposição ao cabelo considerado ruim das mulheres negras, não foi problematizada junto aos estudantes.

A preocupação em relação ao padrão de beleza e à estética apresentada nos depoimentos de Severina, entre outras questões, nos possibilitou inferir sobre a ideia da existência de uma hierarquia racial, na qual a mulher negra, em decorrência de seus traços diacríticos, pode ser preterida em situações de prováveis seleções. Vejamos como a estudante afirma essa opinião no depoimento a seguir:

Cena 2: fragmento 2

Severina – A gente não tá vendo, mas... antigamente você chegava no shopping, aí você só via aquelas galegas... Feito eu tenho uma colega em Olinda que ela tem uma filha dela... Ela trabalha no shopping... Só porque ela é galega dos olhos verdes... (sic)

Profa. – Mas você acha que foi pela aparência dela?

Severina – Sim, eu acho que foi pela aparência dela, sim... Porque antes, né? Porque tava ela e a amiga dela, só que ela era galega, tava ela e a amiga dela que tava pra entrar na Nagem. Entrou ela. Essa colega minha que é galega. Eu acho assim.... que a outra foi por causa da cor dela... professora...

Profa. – Mas, entrou a preta, também?

Severina – Não, não entrou.

Profa. – Você tava dizendo que tava melhorando...

Severina – Tava melhorando porque agora a gente já vê... Já vê negro no shopping. Uma amiga minha já fez um teste, passou em tudinho, mas só que... tá esperando só o chamado, mas é claro que...(Balançou a cabeça fazendo uma negativa).

A fala da aluna apontava alguns aspectos que indicavam que a mulher branca brasileira desfrutava de privilégios e preferências em relação à mulher negra, o que nos faz aludir que aquela constatação do fato de discriminação em relação à mulher negra pode provocar o desenvolvimento do sentimento de inferioridade. Contudo, também apontava que antigamente não se viam vendedores negros/as no shopping, o que evidenciava uma situação de discriminação com aquele grupo racial.

A estudante descrevia que também percebia elementos de mudança, quando afirmava que a situação relatada era mais frequente no tempo passado: *“antigamente você chegava no shopping, aí você só via aquelas galegas”*, mas

diante da interrogação da professora sobre a efetivação da mudança ela balançou negativamente a cabeça, como quem não acreditava muito naquelas perspectivas.

Observamos que os discursos também são manifestados através de expressões, de gestos, não apenas com palavras. O gesto de Severina evidenciava um ponto de tensão, pois no fundo parecia não acreditar no processo de mudança e na inclusão do negro, especificamente a mulher negra, em espaços de trabalho como os do shopping. O critério boa aparência, pautado na cor da pele e no pertencimento racial, ainda era utilizado para excluir as mulheres negras de determinados tipos de trabalho. Podemos interpretar que Severina identificava que existiam mudanças, porém, ainda eram lentas e não tinham mudado o quadro de exclusão da população negra, assim, sua colega negra provavelmente teria ainda muita dificuldade para ser chamada para o trabalho no shopping.

No sentido de se combater uma visão que foi construída no imaginário social sobre a inferioridade, subserviência e o desprestígio social da mulher negra, Gomes (1995) alerta que é importante ressaltar as histórias de resistência dessa mulher diante das discriminações raciais e de gênero sofridas. Alerta para o papel dos movimentos sociais e dos movimentos negros na construção de visões mais positivas sobre a mulher negra, contribuindo para que ao longo da história fossem elaboradas reações e resistências individuais e coletivas.

Naquela mesma ótica, encontramos os estudos de Babtista da Silva e Rosemberg (2008) apontando que a literatura, os discursos midiáticos e outros meios têm contribuído para produzir um apagamento, destacando alguns aspectos em detrimento de outros, ocultando os sentidos da matriz africana na sociedade brasileira. Tais discursos ignoram “o papel da mulher negra na formação da cultura nacional, particularmente seus papéis na estrutura, organização e manutenção da família” (BAPTISTA DA SILVA; ROSEMBERG, 2008, p. 84).

Pudemos perceber nos discursos de Severina que a aluna identificava a situação de discriminação vivenciada pela população negra e destacava nesse conjunto a especificidade da discriminação vivenciada pela mulher negra, denunciando a situação de hierarquia social, na qual a mulher branca brasileira desfruta de privilégios. Assim, como destacam os autores, observamos o quanto se faz necessário desconstruir junto aos estudantes os discursos hegemônicos que silenciam o movimento de resistência das mulheres e das mulheres negras, sua contribuição na construção da cultura nacional para que aquelas estudantes negras

da EJA pudessem também reafirmar suas identidades sociais de gênero e raça, pautadas em referências históricas e culturais positivas. Desconstruindo representações negativas referentes ao seu cabelo, seu corpo, seu padrão de beleza, dentre outros elementos.

Diante do depoimento da estudante Severina, outra estudante negra sentiu a necessidade de também apresentar seu depoimento, concordando com a opinião da colega de sala. Ela enfatizou a dificuldade de conseguir emprego por causa de seu pertencimento étnico-racial.

Cena 2: fragmento 3

Rosa – É ... Eu já fui em tanta empresa no mundo... Levei tanto currículo, tanta carta de vereador, de tudo, de tudo que eu podia... Aí chegou uma galega dos olhos azuis com uma sainha aqui (apontou pra a metade de suas coxas para demonstrar uma minissaia). Aí eu vou lá olhar... Tá lá a galega... colocam logo no escritório. Minha gente, isso é vida real, né, professora? Não é nesse papel que acontecem as coisas, não! (apontando para o texto) É na vida real!

Rosa – Minha vida é andar... os anos que eu tenho nessa escola é os anos que eu ando atrás daquela Transval.

Profa. – Sim...

Rosa - Entre fiscal, entre amigos, entre supervisor... Ah, se eu for falar das empresas que eu já encontrei...

Profa. – A professora interrompe e pergunta: Você acha que tem a ver com isso?

Rosa - Tem a ver com minha cor!

Vamos identificando nos discursos das alunas e nos estudos e pesquisas sobre a questão de gênero e a questão racial o quanto o discurso sobre a mulher negra no Brasil é complexo e arduo, assim como são as relações raciais em nosso país. As alunas negras precisavam afirmar suas identidades étnico-raciais em meio à identificação da negação de seu padrão de beleza, apontando inclusive como a diferença racial, materializada nas diferenças cromáticas, parecia interferir na garantia de direitos sociais. A cor de sua pele como definiam as alunas se apresentava na sociedade como um condicionante social que não lhes permitia acesso igual ao mercado de trabalho. Os discursos das alunas nos faziam inferir que na sociedade brasileira a “boa aparência” (entendida como a estética da raça branca) se configurava como um princípio seletivo de oportunidades profissionais.

Nessa direção, Eliana de Oliveira (2006) afirmou que, na sociedade brasileira, a figuração que singulariza a mulher negra, normalmente lhe apresenta representada por estereótipos, conceitos, como o de escrava, doméstica, lavadeira. Acrescentamos também que no carnaval ela é geralmente veiculada na mídia com o estereótipo de objeto sexual, particularmente da mulata sensual. Para a autora, tais práticas legitimam o conceito de inferioridade e desqualificam a mulher negra.

Nessa direção, concordamos com Oliveira ao afirmar que

A invisibilidade da mulher negra obscurece uma história de luta e resistência. No passado, luta contra a escravidão e a dominação senhorial e, depois da Abolição, até os dias de hoje, por afirmação de uma identidade específica historicamente construída, que se distingue da história das mulheres do grupo socialmente hegemônico (2006, p. 286).

No cotidiano, o imaginário de mulheres brancas e o de mulheres negras revelam concepções diferentes de vida e família e suas inserções sociais, raciais e étnicas (2006, p. 38).

Retornando à análise do discurso da aluna Rosa, percebemos como ela, com muita autonomia, afirmava a existência de discriminação racial na sociedade brasileira e de como as vivenciava em seu cotidiano, buscando contrapor-se aos argumentos hegemônicos indicados no discurso de Jarbas Passarinho, que no texto em questão defendia a ideia de que no Brasil não existe racismo. A referida aluna apontava a diferença entre o “papel” (texto) e a vida real: *“Minha gente, isso é vida real, né, professora? Não é nesse papel que acontecem as coisas, não! É na vida real!”* Percebamos também que convida a professora a concordar com sua colocação, como quem busca a voz de autoridade da mestra para afirmar, legitimar o seu discurso.

Para Fairclough (2001), os enunciados posicionam os sujeitos, tanto aqueles que os produzem como aqueles para quem eles são dirigidos. Dessa forma, as atividades discursivas posicionam aqueles que fazem parte, assim como professor(a) e aluno (a). As práticas discursivas podem problematizar as relações de poder e as possibilidades de resistência. Para o autor,

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimentos e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. Por exemplo, as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que

estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Porém, elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala da sala de aula, do parquinho, da sala dos professores, do debate educacional, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

Nesse sentido, discutimos que através das práticas discursivas em sala de aula os docentes podem se configurar como parceiros na construção de um *ethos* que afirme positivamente uma imagem favorável dos educandos. No caso específico dos enunciados apresentados pelas alunas negras, os depoimentos evidenciavam situações de humilhações, constrangimentos, desvantagens em relação à população branca, o que nos faz inferir que os processos de construção de identidades étnico-raciais e também de gênero se constroem marcados por situações de conflitos, em meio a uma luta contra uma dominação simbólica que impõe uma visão negativa à identidade negra.

Segundo Fairclough,

o *ethos* pode ser considerado como parte de um processo mais amplo de 'modelagem' em que o lugar e o tempo de uma interação e seu conjunto de participantes, bem como o *ethos* dos participantes, são construídos pela projeção de ligações em determinadas direções intertextuais de preferência a outras (2001, p. 206).

Observamos que as alunas negras (Severina e Rosa) ocuparam o maior tempo do turno de fala na aula em que foi explorado o texto: Existe racismo no Brasil? Polêmica entre Zezé Mota e Jarbas Passarinho. Elas se sentiam ansiosas para falar de suas vivências com a questão racial. Em muitos momentos, não faziam referência ao texto e buscavam ilustrar as questões levantadas sobre o racismo com exemplos de suas vidas pessoais. Percebemos que isso ocorria também porque discutir sobre tais temas não fazia parte da rotina da sala de aula observada e em muitos casos dos currículos das escolas que não privilegiam conteúdos presentes nas histórias de vida, nas memórias de seus educandos, nos seus contextos sociais. O currículo da EJA, pautado no paradigma da compensação da escolaridade, comete o equívoco de explorar conteúdos distanciados da realidade dos educandos, enfocando conteúdos direcionados para o ensino diurno voltado para crianças e adolescentes.

Identificamos que aquelas práticas discursivas, de forma extraordinária, estavam proporcionando às estudantes realizarem um processo de elaboração reflexiva sobre suas vivências pessoais de discriminação. Para nós, é possível afirmar que estava ocorrendo um processo de elaboração de identidade das estudantes na medida em que aquele tema estava sendo problematizado, trabalhado em sala de aula.

Vejamos o depoimento de Rosa sobre sua vivência com a discriminação racial na qual indicava ter sofrido situações de constrangimento e desconfiança, sendo confundida com uma possível ladra numa loja, o que ilustrava o processo de marginalização vivenciado pela população negra que na sociedade brasileira tem o seu fenótipo associado à condição de pobreza e marginalidade.

Cena 2: fragmento 4:

Rosa – Ô veja só... Fui eu e minha nora, professora... Fui eu e minha nora, fomos comprar o enxoval dela de casamento... Pra mim foi uma surpresa...

Profa. – Como foi?

Rosa - Fui eu e minha nora, fomos comprar o enxoval dela... *Ela é clarinha da cor, mas tem o cabelo bem gastado. Mas ela é branca, alta, forte.* Quando a gente entrou numa loja eu fiquei olhando assim... Olhando as vitrines. Cada coisa linda! Aí, quando foi daí a pouco chegou uma moça por traz de mim. Depois foi lá perto de outra moça e ficou cochichando. E eu lá bem tranquila. Quem não deve não teme. Aí quando foi depois ela passava e fazia (a aluna faz uma cara de quem tá olhando de lado e fazendo careta e cutuca a outra pessoa com o cotovelo, apontando para ela (a aluna)). Aí quando foi depois, minha nora. Aí quando foi depois minha nora saiu de lá. Eu disse: Você comprou alguma coisa nessa loja? Ela disse: não. Aí eu disse: então vamos procurar outra? Ela falou: O que tá acontecendo? Aí eu disse: Porque eu acho que a moça tá achando que eu sou ladrona. E uma tá batendo na outra. Se eu achasse uma polícia agora eu ia... Ela era bem alva a moça. Ela chega ficou assim (arregalou os olhos para mostrar a expressão da moça). Ela chega ficou destreinada. Minha nora disse: Vamos sair... vamos sair... Depois a gente compra. Eu disse: tá certo. A gente saiu... Aí ela foi bem no canto... Mas, não é racismo, não?

Vera – Discriminação... (outra aluna)

Rosa - Discriminação. Ela me viu ali... Ela me viu ali... Só por causa que ela era branca achava que eu não ia ter condição de comprar nada?!

Percebamos a tensão na fala de Severina. Ao descrever sua nora, a estudante ressaltou que ela era “clarinha da cor”, mas tinha o cabelo “bem gastado”, o que podemos inferir que se tratava de um cabelo crespo. Contudo, a estudante

parecia ter dificuldade de usar essa expressão, assim como logo em seguida ao falar sobre o tipo de cabelo de sua nora, utilizou de uma conjunção coordenada adversativa, *mas*, como quem sentia a necessidade de acrescentar que ela tem até o cabelo *gastado*, porém é branca, alta e forte, aspectos que sobressaem ao seu cabelo. Os termos: branca, alta e forte são complementos, pois parecia que a estudante precisava reforçar as qualidades de sua nora. Notemos que ao destacar que ela era clarinha da cor, e logo depois que ela era branca, ela indicava que sua nora podia desfrutar de um privilégio, sendo a cor da pele um elemento importante que poderia deixá-la livre de ser associada a uma provável marginal na loja em que estavam.

As vozes de Rosa e Severina se posicionavam socialmente através de enunciados que denunciavam a situação de discriminação racial e a existência de uma visão estereotipada que associa o negro à marginalidade, como podemos observar também no extrato a seguir:

Cena 2: fragmento 5:

Severina – *Uma vez a gente, eu e meu marido foi pra loja, assim... A gente percebeu, tá entendendo?! A gente foi comprar não sei o que foi, um negócio que a gente foi comprar. A gente tava na cidade, a gente nem ia pra cidade, a gente tava aqui em Cavaleiro comprando não sei o quê... foi aí a gente decidiu ir pra cidade comprar, mas eu percebi, quando a gente entrou na loja, eu percebi que o segurança lá pensou bem que a gente era... tá entendendo?! Uma pessoa, só porque a gente era... Principalmente, ele, porque ele diz que... ele diz que é dessa cor, né?! Aí agente entrou e ele ficou lá, ficou lá olhando pra gente assim... ficou olhando. Aí eu notei que ele pensou que a gente era... uma pessoa assim... uma pessoa... Como ver um negro assim... pensa que é um ladrão, pensa que é um marginal, tá entendendo?! Pensa que não é gente de bem, tá entendendo?! Aí a gente foi tava lá olhando pra gente e ele sempre no pé da gente e os outros tava tudo pra lá, aí eu disse: por quê? Ele disse: Não sei por que esse... esse segurança tá aqui bem pertinho da gente. Aí eu disse mesmo assim: eu sei o porquê, aí meu esposo disse: fica calada! Porque eu não sou muito de ficar calada, não, sabe? Eu sou mesmo de... tá entendendo?! Aí eu disse: tá. Aí... Agora eu lembrei rrsrs (risos da aluna) A gente foi comprar a peça do computador. A gente foi na Nagem comprar as coisas. Eu acho assim... Ele pensou a gente não ia comprar nada não. A gente comprou as peças do computador e montou as peças do outro computador. Quando a gente saiu... O mesmo segurança que estava lá na porta ele disse assim: Volte sempre. Eu olhei assim pra ele (a aluna fez uma cara de quem tava com raiva) nunca mais... Nunca mais! Aí eu sinto assim... sabe... Eu sinto assim... Que ele acha assim... não arranja uma coisa melhor, por*

causa da cor dele... Eu digo não... Não pense assim, não...Por que a discriminação é muito grande.

Vera – *A discriminação é muito grande (fala concomitante com Severina).*

Na direção do discurso proferido pela estudante, encontramos as afirmações de Gomes (1995) que explicita as tensões apresentadas no fragmento acima, ao denunciar que no pensamento social brasileiro o branco é visto como superior ao negro e como um modelo a ser seguido, apontando que a origem dessa concepção deve-se muito à ideologia do branqueamento que foi adotada no Brasil, após a abolição. Para a autora,

A ideologia do branqueamento age de uma forma impiedosa. É através dela que, no Brasil, milhares de negros são levados a assimilar os valores e a cultura do grupo branco como legítimos, negando a herança dos ascendentes africanos, desconsiderando a real contribuição da raça negra na formação da sociedade e vivendo a construção de uma identidade étnico-racial fragmentada. O branqueamento é um exemplo visível do racismo brasileiro. Ele é um fator importante no desestímulo à solidariedade do negro em relação ao próprio negro, pois o leva a perceber o seu grupo de origem como referência negativa, lugar de onde ele deverá se distanciar e, quem sabe, até mesmo fugir, para tentar individualmente, galgar os degraus da tão falada “mobilidade social”, que só os mais capazes conseguirão atingir (GOMES, 1995, p. 83).

Identificamos nos discursos que as características físicas inscritas no corpo negro não eram aceitas, nem tomadas como referencial de beleza, e que a cor da pele escura não era associada à boa condição social, o que evidenciava a existência de uma hierarquia racial, na qual o branco era tomado como o centro, como referência. Assim, os traços diacríticos, o cabelo, o formato do nariz, da boca, etc eram marcas que acionavam os estereótipos raciais, sendo utilizados em muitos espaços da sociedade para que o negro (a) fosse visto com desconfiança, sendo identificado como um possível marginal, chegando a ser confundido com um provável ladrão/ladra nos ambientes comerciais, sendo todos esses elementos constitutivos da identidade do negro (a). Inclusive os discursos da estudante pareciam mostrar que ela se sentia marginalizada e que seu marido de certa forma internalizava o estereótipo marginalizado.

Observamos que a discriminação ocorre também através dos gestos. A perseguição silenciosa do segurança da loja era um ato de discriminação racial, identificado pelas vítimas. Identificamos no discurso de Severina que, através de muitas interjeições, narrou o processo de discriminação enfrentado pelo seu companheiro que ela o descreveu como negro. A aluna em muitos momentos do seu discurso apresentou a dificuldade de falar as palavras: preto, preta, negro, negra, ladrão, como por exemplo, no trecho a seguir: *“...mas eu percebi, quando a gente entrou na loja, eu percebi que o segurança lá pensou bem... que a gente era... tá entendendo?! Uma pessoa, só porque a gente era... Principalmente, ele, porque ele diz que... ele diz que é dessa cor, né?!”*

Aquela dificuldade de falar as palavras negro e ladrão juntas nos faz aludir como lhe parecia doloroso falar sobre a discriminação racial e o quanto é complexo o processo de auto declaração da negritude. Entendemos que isso ocorria também porque as situações descritas pela aluna apresentavam as discriminações em relação à cor da pele associando-a a uma baixa expectativa quanto à situação socioeconômica, ao status, à garantia dos direitos sociais, à marginalidade e à confiabilidade do negro (a) na sociedade brasileira. O discurso da aluna apresentava algumas das situações, as quais a pessoa negra faz a “opção” de silenciar os atos de discriminação racial sofrida. O silêncio aqui é compreendido por nós como o que Orlandi (2007) aponta como aquilo que deve ser colocado de lado, omitido.

Dessa forma, nos chamou atenção também o enunciado: *“Não sei por que esse... esse segurança tá aqui bem pertinho da gente. Aí eu disse mesmo assim: eu sei o porquê, aí meu esposo disse: fica calada! Porque eu não sou muito de ficar calada, não, sabe?”*. Não identificamos naquela expressão apenas uma voz machista de quem quer subjugar a mulher, o ficar calada aqui, para nós, apresentou os efeitos de sentido de quem identifica a situação de discriminação racial e opta pelo silenciamento, o disfarce em tentar fingir que não percebeu, a fuga ao enfrentamento da situação para não se expor mais, numa tentativa de invisibilizar o constrangimento ou evitar ser vítima de violência física pelo segurança da loja. Podemos inferir que no cotidiano a maioria dos negros e negras (talvez alguns não identifiquem por já terem naturalizado aquela discriminação) sabem bem o que significa na prática social ter de silenciar diante dos atos de preconceito, discriminações raciais e racismo sofridos.

Nessa direção, Severina sentia a necessidade de apresentar depoimentos que também nos revelavam situações de constrangimentos, apontando que o pertencimento étnico-racial é associado, no Brasil, a baixos padrões socioeconômicos e impõe restrições nas garantias dos direitos, no processo de cidadania, no caso específico do fragmento a seguir, do acesso ao mercado de trabalho.

Cena 2: fragmento 6:

Severina – *Vê só... O currículo dele é um currículo excelente... Nas empresas que ele vai sempre fica procurando aí... Às vezes eu vou até com ele. Essa semana mesmo, né?! Eu fui com ele assim, aí assim, eu acho que ele se sente muito assim... Dona..., assim... as pessoas vai... quando ele vai perguntar... aí lá na empresa, aí faz mesmo assim: não, não tem assim pra você. Assim dói, né?! Aí ele diz mesmo assim... eu acho que é por causa assim... da cor, da cor dele.*

Profa. – *Não é aceito?*

Severina – *Não é aceito por causa da cor... O currículo é muito bom, é uma pessoa excelente...*

Vera – *A discriminação é muito grande (fala concomitante com Severina).*

Severina - *Eu acho que ele se sente rejeitado, sobre a discriminação sobre os negros... Acho que por conta disso ele fica assim... pensando que não vai mais arranjar mais trabalho, que nada vai dar certo... Aí por conta disso... E realmente, né? O que tá hoje em dia...*

Percebemos como o discurso da aluna expressava a consciência em relação à discriminação racial sofrida pelo negro e a dificuldade de inserção daquela parcela da população no mercado de trabalho. Seu depoimento revelou os efeitos daquelas vozes no rebatimento na autoestima e no auto-conceito do sujeito que se percebe vítima de tais atos.

Sobre a relação dos negros e o mercado de trabalho, apontamos um estudo realizado por Paixão (2008), no qual ele denuncia que a inserção de negros no mercado de trabalho brasileiro é muito inferior a da população branca. Ele afirma que, segundo o DIEESE/ 1998 (Pesquisa de Emprego e Desemprego), a população negra ocupava os ramos e setores tradicionais da economia apenas nas regiões menos desenvolvidas do país; aquela população era a que permanecia menos tempo no emprego e apresentava uma tendência e uma frequência maior a se submeter a vínculos empregatícios instáveis, de maior precariedade.

Outros dados do DIEESE/2001 permanecem apontando aquele quadro de exclusão: indicam que as pessoas negras são preteridas na hora de ocupar cargos de trabalho de maior qualidade, continuam enfrentando péssimas condições de trabalho, menor estabilidade, jornadas extensas, concentradas em atividades manuais que exigem pouca ou nenhuma escolaridade, mas apontam também que negros e brancos em igualdade de condições em relação aos anos de escolaridade, os últimos recebem rendimentos superiores.

Nessa direção, Junqueira (2006) vai afirmar que as pessoas negras lidam com taxas de desemprego maiores do que as não-negras, mesmo quando possuem escolaridades idênticas. Para o autor, existe no Brasil uma segregação no mercado de trabalho, que ocorre em consequência também de “um conjunto de representações produtoras de enunciação que alardeavam suposições acerca da capacidade ou dificuldade dos negros em adequarem-se às necessidades da estrutura produtiva” (JUNQUEIRA, 2006, p. 32). Assim, reitera a existência de vetores discriminatórios no mercado de trabalho que proporcionam uma desvantagem da população negra que têm podido representar muito pouco avanço na ocupação de funções de maior prestígio social e status, bem como na constituição de seus próprios negócios.

No fragmento a seguir, a aluna Severina continua apresentando os efeitos de sentido que os apelidos em relação ao pertencimento racial produzem para os negros.

Cena 2: fragmento 7:

Severina – Aí... lá no SENAC tem um... Meu esposo, ele faz curso lá. Aí... na sala dele... só tem ele... Todos são brancos... Aí ele... os colegas dele... Eu não sei se é assim brincando ou se é... mas, nem brincando você tem que falar uma coisa dessas... Aí cumprimenta ele... Se ele tem um nome você tem que chamar ele pelo nome dele... Aí chamam ele... Oi, neguinho, oi, nego, oi, neguinho, tá entendendo? (Ela balança a cabeça parecendo desolada). Eu fiquei olhando assim...

Profa. – Ele aceita bem?

Severina - Não, professora! A aluna faz um gesto nas mãos, como se fosse mais ou menos. Não, professora, ele leva, mas... (balança as mãos) Eu sinto que ele diz que não arruma coisa melhor porque ele... Ele não diz, mas eu sinto que é por causa disso. Entendeu? Aí, eu digo: Você é um negro maravilhoso, lindo! (risos da aluna).

Mas, também pudemos identificar no discurso da aluna Severina, elementos importantes para o processo de afirmação da identidade negra. Ao retratar como os apelidos utilizando-se do pertencimento racial, na maioria dos casos, são utilizados para inferiorizar, ela apresenta no seu texto a intertextualidade manifesta ao recorrer às vozes dos movimentos sociais negros que defendem discursos afirmativos de uma estética negra. Nessa direção, diante das situações de discriminação racial manifestada pela rejeição aos traços diacríticos, a cor da pele do marido, e aos apelidos de “neguinho” e “nego”, identificados como algo utilizado para coibir o negro, ela passou a afirmar para ele que ele era lindo: *“Aí, eu digo: Você é um negro maravilhoso, lindo!”* Para os movimentos negros, é necessário afirmar positivamente a identidade racial para o empoderamento daquela população.

Dessa forma, os movimentos negros foram construindo ao longo dos anos contra discursos ao pensamento hegemônico do negro como inferior, subalterno e feio, no sentido de mostrar também a beleza da estética negra e garantir processos de afirmação da negritude. Passamos, assim, a ouvir de muitos dos sujeitos envolvidos em tais movimentos frases como: Negro é lindo! Sou 100% negro!

Para Gomes (2005), é importante que se inclua a discussão racial nos processos educativos, pois quando os educandos se inserem em projetos e programas que afirmam positivamente suas identidades raciais eles desenvolvem interesse em conhecer em profundidade sobre a história e trajetória da população negra no Brasil, manifestando também o desejo de compreender os processos de resistência negra, mostrando-se mais fortalecidos em relação ao seu pertencimento étnico-racial.

A autora destaca outro aspecto que também enfatiza que aquele processo de afirmação pode ser identificado através de uma

adoção de uma estética corporal de valorização dos símbolos étnico-raciais inscritos no corpo. O uso de penteados black power, a mudança na tonalidade das roupas, o uso de adereços corporais e o desenvolvimento de uma postura mais corajosa e mais desafiadora diante do mundo... (GOMES, 2005, p. 92).

Através dos eventos enunciativos apontados pudemos refletir como por meio das práticas discursivas construímos uma representação específica dos acontecimentos, das relações sociais e de nós mesmos, buscando compreender

como as diferenças sociais, o funcionamento das estruturas e os mecanismos de exclusão e dominação interferem nos processos de construção da identidade negra.

Fomos identificando que discursivamente os posicionamentos dos discentes e da docente produziam efeitos de sentido no processo de afirmação ou negação das identidades étnico-raciais. Percebemos também naqueles discursos como os indivíduos podem nas práticas discursivas atuarem como agentes de transformação, através de discursos contra hegemônicos, como percebemos no discurso das alunas Rosa e Severina.

Na heterogeneidade das vozes presentes nas práticas discursivas observadas, também pudemos identificar aquelas que indicavam que no Brasil não existe racismo, as questões são de classe social. O Negro é discriminado porque é pobre. Discutir sobre esse enunciado é o que faremos na próxima seção.

5.2 Não existe discriminação racial contra o negro do Brasil: o problema é de classe social

Todos os que estudam a questão racial na sociedade brasileira irão se deparar com as duas categorias de análise: raça e classe. Para Gomes (1995), elas se relacionam, se cruzam e se complexificam. Mas apesar de se apresentarem em maior ou menor proporção, dependendo de cada situação, é possível identificar que se trata de duas categorias distintas. Pesquisas como as de Hasenbalg (1988) apontaram que

Os negros se comparados com o segmento racial branco pertencente à mesma classe social, sofrem uma desqualificação específica e, ainda, enfrentam desigualdades competitivas que se relacionam à sua pertinência racial (HASENBALG, 1988, apud, GOMES, 1995, p. 111).

Mas por que no Brasil existe ainda tanta confusão em relação a essa questão? Por que há quem afirme que o problema dos negros brasileiros se resume a um problema de classe social? Tomemos as considerações de Gomes (ibidem) sobre a engenhosidade do mito da democracia racial no Brasil e suas consequências no imaginário da população até os dias atuais para buscarmos refletir sobre as questões levantadas acima.

Para a autora, o mito da democracia racial no Brasil surgiu com o propósito de distorcer a percepção da realidade racial brasileira, difundindo a ilusão de que entre negros, brancos e indígenas existe uma convivência harmoniosa, e que as oportunidades de ascensão social são iguais para todos, bastando empenho individual para alcançá-las. Dessa forma, tal ideologia se apresentou como um campo fértil a perpetuar e reforçar os estereótipos sobre o negro em suas várias modalidades, seja por uma suposta inferioridade biológica, ora por uma suposta inferioridade sociológica. Dessa forma, aquele mito justifica e mantém as desigualdades sociais.

É com base naqueles argumentos que vamos identificar na prática social brasileira as vozes que proclamam a existência de uma democracia racial, afirmando a falácia de que é o esforço individual que promove a ascensão social em detrimento das reais condições oferecidas para a população. Dessa forma, o ideal da meritocracia é ressaltado. O esforço individual é o que promove o sucesso e o alcance ao patamar social desejado. Aos que não conseguem, fica o rótulo de desqualificados, preguiçosos e incapazes.

Percebemos no interdiscurso dos alunos(as) como o mito da democracia racial ainda está presente no imaginário social e se configura nas práticas discursivas da escola através de diferentes vozes: da omissão, do não dito, do silenciamento e da afirmação da existência de uma democracia racial, da negação do racismo em detrimento das questões socioeconômicas.

Sobre a noção de interdiscursividade, Fairclough (2001) a conceitua como sendo a relação de um discurso com outros, a articulação entre formações discursivas. Dessa forma, afirma também que a intertextualidade é a “propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114).

Sobre o contexto da enunciação, apresentamos que o evento discursivo abaixo foi extraído durante a aula na qual a professora explorava o texto: Existe Racismo no Brasil? Polêmica entre Zezé Mota e Jarbas Passarinho. Identificamos alguns momentos de tensão. Entre as várias vozes, pudemos identificar as que defendiam a existência do racismo no Brasil, como pudemos explorar na seção anterior. Na continuidade do debate, os outros alunos(as) começaram a apresentar

suas opiniões, entre elas, as que defendiam que não existia racismo no Brasil e as que afirmavam que a discriminação sofrida pelo negro era porque ele é pobre.

A professora partindo da questão levantada pelo Jarbas Passarinho tinha feito a seguinte interrogação para a turma: Existe racismo ou o problema do negro é de mobilidade social? Apesar dos exemplos das alunas negras revelarem que muito dos problemas de mobilidade social adivinham da discriminação pela cor da pele, como a dificuldade de conseguir emprego, mesmo assim o aluno Fábio insistia em afirmar que a questão era de classe social. Após a leitura do texto, ele iniciou a sequência abaixo, fazendo uma pergunta à professora, aludindo a uma dúvida sobre as questões sociais e econômicas e suas diferenças em relação às questões raciais brasileiras. Posteriormente, o aluno vai afirmando que as questões socioeconômicas são determinantes e que o negro sofre discriminação porque não tem poder aquisitivo.

Cena 1: fragmento 1:

1. Fábio – Professora, racismo e pobreza têm a mesma coisa ou é
2. diferente? Tem
3. o racismo e tem a pobreza...
4. Profa – Isso... São duas coisas, mas podem ser associadas.
5. Fábio – Se associar, não é?!
6. Profa - Podem ser associadas, se juntar...
7. Fábio – Por que a pessoa pode ser discriminada não pelo
8. racismo, e sim
9. pela pobreza? Diferença de ter posição, ter dinheiro...
10. Profa – Porque são duas coisas diferentes ser pobre e ser
11. negro, né?
12. Fábio – Ser pobre pode ser discriminado pela pobreza, pode
13. ser afastado da sociedade, né?
14. Fábio – Se a pessoa tiver uma posição social, professora, o
15. racismo, às vezes...
16. Profa - Tiver o quê?
17. Fábio – A posição social...
18. Vera – É menos. É menos.
19. Fábio – Acaba.
20. Vera – É menos.
21. Maria- Não existe racismo, a questão é social.
22. Fábio - É, é.
23. Vera – Financeira.

Observamos no fragmento acima que os estudantes não questionavam, não problematizavam o fato de haver mais negros em situação de pobreza. Percebemos no enunciado o que nos apontou Gomes (ibidem), que através da lógica do mito da

democracia racial, o fato de muitos dos negros brasileiros serem marginalizados socialmente, representarem a maior parte da classe trabalhadora, possuírem baixo poder aquisitivo e ocuparem os últimos lugares na escala social, seriam fatores considerados resultantes da preguiça e da própria incapacidade daquele grupo racial, jamais em decorrência das desiguais condições socioeconômicas, uma vez que a sociedade não lhes apresenta empecilhos para a ascensão social.

O mito da democracia racial propaga, assim, a existência de uma igualdade social, econômica e cultural entre os diferentes grupos raciais. Não existindo discriminação por causa do pertencimento racial, já que todos (brancos, negros e indígenas) vivem em harmonia, os problemas com os negros(as) se dariam pela ordem da classe social, pela falta do poder aquisitivo.

No fragmento a seguir os alunos(as) continuam afirmando aquela hipótese de que o problema do negro é um problema social e não racial.

Cena 1: fragmento 2:

24. Fábio – Uma vez eu vi uma passagem mesmo que, chegou um cidadão que ele era preto, chegou na concessionária pra comprar um carro, mas só porque ele era preto o, o, o, o mandante lá dentro mandou o vendedor mandou o outro lá, vá ver o que ele quer lá. Aí foi desprezou, né?! Mas só que ele era preto, mas tava bonitinho de bolso. Ele disse: Eu quero falar com o gerente. Aí ele chegou lá e disse: ele quer falar com o senhor, eu não vou falar com ele, não! Mas, como ele disse que era pra comprar um carro aí o homem mandou dá café a ele, mandou cafezinho, água. Quer dizer... Teve uma discriminação ali, mas... no momento que o homem viu...
25. Uma voz no fundo – Que ele tinha condições...
26. Fábio – Que ele tinha condições, o negócio mudou.
27. Profa – Nessa hora da compra, né?!
28. Fábio – Nessa hora da compra.

O aluno Fábio até chega a reconhecer que é possível ocorrer atos de discriminação racial. No seu próprio exemplo, ele aponta: *“Teve uma discriminação ali, mas... no momento que o homem viu...”*. Contudo, permanece afirmando que a questão é financeira. O que nos parece é que Fábio não compreendia a complexidade da situação.

Infelizmente, a imposição do mito da democracia racial dificulta aos brasileiros perceber a dimensão racial presente nas relações sociais, na localização das pessoas negras no âmbito de exclusão econômica, educacional, política, dentre

outras. Assim, nossos alunos, como Fábio, ao identificar uma situação de preconceito logo a relacionam com a ausência de poder financeiro, pois segundo o próprio enunciado do estudante, ficava-nos evidente que ele identificava que no momento o qual o vendedor e o gerente da loja perceberam que o homem negro tinha dinheiro para efetuar a compra do carro ele passou a ser “aceito”, “tolerado”.

Naquele caso, parecia que a condição financeira abria uma concessão, mas não impedia ou anulava os atos de discriminação racial, sendo um aspecto importante que merecia ser refletido: por que o sujeito negro só poderia ser bem atendido se demonstrasse ter dinheiro? Quais são as implicações daquela ação para as relações raciais no Brasil? Observamos que, naquele momento, caberia à professora aproveitar a situação para problematizar aqueles aspectos juntos aos estudantes, contribuindo para desmistificar a hipótese de que o problema do negro no Brasil é apenas de classe social.

Sobre a relação entre classe social e relações raciais, Munanga (1999) coloca que aqueles que acreditam que a situação do negro no Brasil trata-se apenas de uma questão econômica e não de racismo não se esforçam para compreender como as práticas racistas se apresentam como obstáculos para o acesso da população negra na participação e ascensão econômica. Para o autor, “Ao separar raça e classe numa sociedade capitalista, comete-se um erro metodológico que dificulta a sua análise e os condena a um beco sem saída de uma explicação puramente economicista” (MUNANGA, 1999, p. 19).

Na cena a seguir, percebemos como o tema estava provocando inquietações em todos(as) e de como o aluno Fábio parecia ser o porta voz do mito da democracia racial.

Cena 1: fragmento 3

29. Profa – Vocês acreditam mais na fala de quem?... ou Ninguém,
30. ninguém foi convencido?
31. Vera - Por ele, não. (refere-se a Jarbas Passarinho)
32. Fábio– Eu acho que não, que...
33. Vera– Esse menino é terrorista professora. Tire ele da sala. (risos)
34. Fábio – Eu acho que não. Que o salário do... do... branco é o
35. mesmo do negro aqui no Brasil. O salário mínimo é a mesma
36. coisa.
37. Vera – De jeito nenhum!
38. Rosa - Você é moreno. Pode ser racista, não.
39. Profa – Os outros o que acham?

40. Fábio - Não...
41. Rosa – Professora deixa eu botar só um pouquinho assim...
42. aqui.
43. Rosa- Fábio, presta atenção.
44. Lúcia – Eu não concordo, eu não concordo, não. Fábio tem que
45. ser expulso.
46. Vera- Ele é muito ingênuo.
47. Lúcia - Ele ficou convencido.
48. Fábio– Eu acho que no Brasil, não.
49. Rosa – Vixe, Maria!

Percebemos como o tema provocou inquietações em todos(as) os(as) alunos(as) e na professora. Identificamos que em alguns momentos pareceu-nos que a opinião de Fábio poderia ser uma provocação à turma e à pesquisadora. Algumas alunas pareciam ter essa mesma opinião e a expressaram ao solicitarem, mesmo que em tom de brincadeira, que o referido aluno fosse expulso da sala. Chamaram-no de ingênuo e depois de terrorista. Que tipo de terror estava cometendo Fábio? Por que, de certa forma, as opiniões expressas por ele inquietavam tanto?

Acreditamos que Fábio veiculava em seu discurso muito do que está presente no imaginário nacional em decorrência do mito da democracia racial. Ele tinha a coragem de expressar um discurso que no cotidiano das escolas é tratado com escamoteamento e silenciamento. Fábio estava de certa forma afirmando que não existia racismo, que as questões do negro brasileiro estava relacionada aos problemas de condições sociais, diante de uma pesquisadora negra que investigava sobre o tema e que todos(as) pressupunham que ela denunciava a existência do racismo no Brasil. Então as afirmações não poderiam ser tão assertivas como as feitas por Fábio. Não era “politicamente correto”, naquela situação, apresentar de forma tão explícita um pensamento que é corriqueiro no cotidiano da sociedade e das práticas discursivas escolares. Esse era o terror que Fábio estava fazendo. Propositadamente, gritava como o mito da democracia racial se manifestava no imaginário, acirrando o debate em sala de aula.

Recordamos um fato que registramos em nosso diário de campo que nos ajudou a compreender um pouco o posicionamento do Fábio e as questões próprias do seu tempo humano. Ao entrar na escola e apresentar os objetivos da pesquisa para todos(as), durante a entrevista individual Fábio me perguntou por que não pesquisava sobre o desemprego, a fome, outros problemas sociais, que insinuou

considerar mais relevantes do que as questões étnico-raciais. Ele, em outro momento, na entrevista individual, disse-nos que estava desempregado e fez alusão às dificuldades que enfrentava um homem desempregado em casa com a esposa; questões próprias do seu tempo real, concreto de homem desempregado; aspectos que o angustiavam no momento.

Para Arroyo (2006), identificar e respeitar os diferentes tempos humanos dos sujeitos da EJA faz parte da especificidade daquela modalidade de ensino, devendo os mesmos serem considerados nos processos de ensino e aprendizagem. O tempo dos jovens e das diferentes juventudes difere do tempo humano dos adultos, do adulto trabalhador, desempregado, da mulher, da mulher negra, da mulher do campo, da mulher na terceira idade. Os tempos humanos produzem subjetividades, desejos e estão pautados numa realidade concreta, num tempo presente. Assim, os temas que o estudante Fábio apontava como aqueles que ele gostaria que fossem trabalhados na escola tinham relação com seu cotidiano, com seu tempo presente.

O que Fábio parecia não compreender naquele momento era que ocultar os problemas raciais brasileiros não era suficiente para dar conta dos problemas socioeconômicos do país, inclusive para explicar sua condição enquanto um aluno negro, pobre, desempregado. Assim, ele não compreendia seu próprio processo de marginalização social, não apreendendo como as questões raciais estavam intrinsecamente relacionadas às questões socioeconômicas. Precisava que se refletisse com o estudante que o paradigma de classe social não era suficiente para dar conta e responder a todas as outras demandas, inclusive as referentes às questões identitárias.

Mas, o tema da pesquisa não parecia estranho e incômodo apenas na opinião isolada do Fábio. Percebi que a temática causava certo estranhamento às docentes e à gestão da escola. Em certa medida, a temática, além de incômoda, não era percebida como relevante. Isso se apresentou também quando no segundo dia de aula em que estavam lendo sobre a temática, os(as) alunos(as) disseram: Esse tema de novo? Identificamos também na fala da professora quando parecia preocupada com o tempo da aula para as disciplinas de matemática e que o tema estava sendo importante na medida em que estava trabalhando também português com os(as) alunos(as). A pouca relevância atribuída à pesquisa também poderia ser expressa pelas docentes das outras salas de aula da escola e da gestora, em que

em alguns momentos da filmagem na sala de aula da professora vinham chamá-la para conversar, dar recados, interrompendo o processo com muita naturalidade.

Aquelas reações nos fizeram refletir sobre como a escola estava concebendo o currículo para os estudantes da EJA. Será que não consideravam relevantes que fossem explorados nas práticas de sala de aula conteúdos presentes no cotidiano, na realidade, nas histórias de vida, nas memórias dos educandos? No caso específico, os conteúdos referentes às relações étnico-raciais no Brasil e às situações de preconceito, discriminação racial sofridos por muitos dos discentes que frequentavam as salas de aula da EJA não seriam concebidos como importantes? Tais conteúdos não eram percebidos como relevantes para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, a construção de procedimentos e atitudes mais emancipatórias e afirmativas das identidades raciais dos educandos?

Acreditamos que muito da dificuldade de se compreender a importância da realização de um currículo pautado numa teoria crítica na escola advém da ausência de processos formativos que proporcionem reflexões sobre o currículo e suas relações com a ideologia, as relações de poder e a cultura, reflexões sobre quem são os educandos da EJA, seus tempos humanos, o papel da EJA na formação para a cidadania crítica e participativa dos sujeitos, a importância do desenvolvimento de uma educação a partir dos princípios da educação popular.

Segundo Freire (2004), a educação de adultos deve tomar a cultura como uma atividade educativa para o desenvolvimento de uma prática libertadora. O currículo da EJA não pode ser pensado a partir de um paradigma de educação compensatório, tendo como base o desenvolvimento de atividades inspiradas na educação de crianças e adolescentes. O currículo da EJA deve levar em consideração a especificidade dessa modalidade de ensino.

Nessa direção, uma prática pedagógica que não toma como ponto de partida a exploração dos conteúdos presentes na realidade dos educandos, que não toma como eixo do currículo a prática cultural para a partir daí explorar outras realidades mais plurais, ela não contribui para que de fato os educandos se sintam sujeitos de sua aprendizagem, que seus saberes sejam considerados no processo de ensino e proporcionem a construção da consciência crítica e política dos mesmos.

A escola que toma a cultura e o cotidiano dos educandos como conteúdos escolares sabe da necessidade de apresentar e problematizar junto aos educandos sobre os fatores sociais, políticos, econômicos que os alienam, excluem,

marginalizam e os oprimem para que possam coletivamente construir seus processos de emancipação.

Vejamos mais um exemplo, no qual os alunos(as) apresentaram a ideia-força de que no Brasil a discriminação do negro é por causa de sua classe social. Sobre o contexto de produção: os extratos apresentados abaixo foram oriundos da aula na qual a professora explorava o texto: Dudu Nobre e Adriana Bombom sofrem racismo. Ressaltamos que as alunas Vera, Lúcia e Nilda haviam se auto declarado brancas na entrevista individual com a pesquisadora, e realmente apresentavam traços diacríticos que possibilitavam na sociedade brasileira que elas pudessem ser assim identificadas.

Observamos que elas procuraram apresentar enunciados que diluíam a questão racial no bojo de outras questões, numa tentativa de invisibilizar as relações de poder entre brancos e negros, diminuindo o peso até então apresentado nas falas das alunas Rosa e Severina sobre a existência da discriminação racial. Os mesmos sujeitos que em outros momentos da aula afirmavam identificar as situações de racismo na sociedade brasileira como a aluna Vera, naquela situação, apresentavam contra argumentos, indicando que a discriminação sofrida por Dudu Nobre e Adriana Bombom poderia ter ocorrido por que são brasileiros. Esse aspecto foi destacado por nós para ilustrar o quanto é complexo e ardiloso tratar das questões raciais na sociedade brasileira. Observamos também que o turno das falas agora estava com as alunas não negras e que o tempo de fala em sala de aula também se configurava como um elemento de poder.

Cena 2: fragmento 1:

1. **Vera**- Acontece também que o brasileiro, já por educação, muitas vezes é discriminado lá fora. Também pelo que dizem que o brasileiro faz, que o brasileiro é ladrão, é corrupto. Eu tenho uma amiga mesmo que fez uma viagem, foi passar as férias, foi discriminada, ficou presa lá, porque era brasileira, simplesmente porque era brasileira.
2. **Profa.** – Aí a gente já está entrando em outros preconceitos, em
3. outras especificidades, não é?
4. **Vera** – Não é preciso nem ser negro, é só alguém saber que são
5. brasileiros...
6. **Profa.** – Ficam associando uma coisa com a outra, não é?
7. **Damião**, o que é que acha disso?
8. **Vera** – Acontece em vários países, você chega lá e é
9. discriminado.

10. **Lúcia**- Eu acho assim... que eles estão começando a aceitar
11. alguns. Não todos.
12. **Rosa**: Mas existe sim, o preconceito ainda.
13. **Maria** – Eu acho que foi uma agressão.
14. **Profa.**– Foi uma agressão, não é? E quando chamam de
15. macaco é porque são brasileiros ou porque são negros? O
16. é que você achou?
17. **Rosa** - Porque são negros.
18. **Nilda** – Mas tem macaco branco também.
19. **Profa.** - Mas você acha que ali, naquele caso, se eles fossem
20. brancos eles seriam chamados de macaco branco?
21. **Nilda** - Mas existe, tem um país que tem macaco branco.

No fragmento apresentado acima, a professora revelava ter identificado a tentativa das alunas de diluir o insulto racial no bojo de outros preconceitos e chama atenção da aluna Vera: *“Profa. – Aí a gente já está entrando em outros preconceitos, em outras especificidades, não é?”* Depois, também chama atenção das alunas, sugerindo que refletissem sobre a situação de agressão, se o xingamento se aplicava a uma situação de ofensa à nacionalidade ou ao pertencimento racial dos sujeitos. *“Profa: Foi uma agressão, não é? E quando chamam de macaco é porque são brasileiros ou porque são negros? O que é que você achou?”*

A aluna Nilda faz a opção de continuar afirmando que existe macaco branco e não responde à pergunta da professora, ignorando também a afirmação de Rosa de que existe preconceito. Aquela situação parecia, de certa forma, desestabilizar suas hipóteses de que não existia o preconceito racial, mas as alunas (Vera e Maria) permaneciam minimizando a questão racial.

Observamos que apesar dos paradoxos e da complexidade da questão em tela, pudemos perceber nos enunciados certa regularidade, tendo como um fator importante a identificação das discentes com sua negritude, com sua identidade étnico-racial. Dessa forma, percebemos que as alunas que se auto declararam como negras buscaram em diversos enunciados utilizar de exemplos de sua vida pessoal para persuadir que existe racismo no Brasil e que ele se configura como um obstáculo para que a população negra possa ter assegurada a garantia de seus direitos. Os(as) alunos(as) de pele mais clara, que se denominaram morenos, mesmo aqueles que poderiam ser identificados pelo IBGE como negros (pois também incluem os pardos na categoria de negros), a exemplo de Fábio e Maria, não afirmavam que existia racismo no Brasil, utilizavam-se da polidez para tratar do tema, ou dissimulavam-nos no bojo de outras problemáticas sociais.

Sobre a especificidade da raça negra e a importância do seu processo de afirmação da negritude, Munanga nos alerta que

O negro tem problemas específicos que só ele sozinho pode resolver, embora possa contar com a solidariedade dos membros conscientes da sociedade. Entre seus problemas específicos está, entre outros, a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e conseqüentemente sua “inferiorização” e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política, etc. Graças à busca de sua identidade, que funciona como uma terapia do grupo, o negro poderá despojar-se do seu complexo de inferioridade e colocar-se em pé de igualdade com os outros oprimidos, o que é uma condição preliminar para uma luta coletiva. A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos e de sua **negritude** antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade. Grifos do autor (1999, p. 19).

Dessa forma, entendemos como é importante o papel social das práticas discursivas escolares no processo de afirmação da negritude. O docente tem um papel fundamental nesse processo na medida em que pode contribuir para construir discursos contra-hegemônicos que proporcionem aos discentes refletirem sobre seu pertencimento racial, as relações ideológicas e de poder subjacentes, podendo despojar-se do sentimento de inferioridade, pondo-se em situação de igualdade. Os docentes conscientes desse processo são fundamentais para evitar que se continue silenciando, escamoteando ou não querendo assumir o debate sobre as relações étnico-raciais brasileiras nas escolas, aspecto que não contribui para os processos de empoderamento e afirmação da identidade negra.

Na seção seguinte iremos explorar sobre os discursos que apontavam os processos de auto-rejeição do negro ao seu pertencimento étnico-racial e de algumas posturas apontadas pelos discentes como manifestação do racismo do próprio negro. Paradoxalmente, foram quase os mesmos sujeitos que indicaram que não existia racismo no Brasil, que indicavam que o próprio negro era racista. Os processos de auto-rejeição eram identificados como atos de racismo. Essas questões são as que pretendemos discutir a seguir.

5.3 Os processos de auto-rejeição do próprio negro o constituem como racista?

O contexto de produção: o evento discursivo que apresentaremos abaixo foi extraído durante a aula na qual a professora explorava o texto: Existe Racismo no Brasil? Polêmica entre Zezé Mota e Jarbas Passarinho. A aluna Severina apresenta um exemplo de como é difícil afirmar a identidade étnico-racial diante das situações de discriminação racial enfrentadas na sociedade brasileira e como, daquela forma, muitos sujeitos desejavam não ser negro, se auto-rejeitando e rejeitando ao seu igual. Vejamos o depoimento da aluna em relação à diferença cromática de seus filhos e o processo de negação do pertencimento étnico-racial.

Cena 1: fragmento 1:

Severina – É... Eu tenho dois filhos, meu filho um nasceu moreno e o outro é galeguinho, né?! Aí o mais novo disse assim: mãe, por que Zé nasceu galeguinho e eu nasci moreninho? Eu disse: porque Deus quis assim! Porque assim, seu pai é branco eu sou morena, tá entendendo?! Eu sou assim morena, mas ele nasceu assim mais moreno, puxou mais a minha mãe, sabe?! Aí ele fez assim, ele dizia assim: mãe eu não queria ser dessa cor, eu queria ser da cor de Zé. Eu disse: meu filho mas você nasceu com a cor que Deus quis que você nascesse assim.

Severina – Assim... ele não admite... Assim ele não se aceita como ele é... ser da cor que é, a cor dele.

Profa. – Sim, ele mesmo é negro e não aceita.

Severina – É... Ele não se aceita. Ele, ele queria ser branco, ele queria ser galego dos olhos azuis, tá entendendo? Olhos azuis, isso, aquilo...

Profa. – E você o que acha disso?

Severina – Porque Zé, o mais velho já puxou a meu pai, meu pai é galego, tá entendendo?! E o outro já puxou à família da minha mãe, que são morenos. Agora minhas tias são racistas demais. Assim: são racistas! Racista mesmo! Principalmente esse tio meu e essa tia. Ela já gosta da outra nora porque já é da cor do outro, do filho dela.

Observamos no episódio acima o quanto é doloroso para o sujeito vítima de discriminação racial na sociedade brasileira assumir positivamente sua identidade racial desde a infância, período onde já consegue identificar o lugar de não status e de exclusão social da população negra. Num país que estimula o processo de embranquecimento da população, ser moreno pode ser sinônimo de usufruir um

maior prestígio social. Nessa direção, identificamos a complexidade do mito da democracia racial, que, em determinados momentos históricos, ecoa vozes que afirmam que no Brasil somos todos mestiços e, em outros momentos, são nítidos os gritos que afirmam a existência de um processo hierárquico entre as raças, a superioridade do branco, sendo nesse contexto, que ser moreno é se aproximar do ideal de branqueamento.

Nesse sentido, vamos identificar que a estudante Severina, que em outros enunciados se auto declarou negra, nesse fragmento ela parece apresentar dificuldades para afirmar seu pertencimento racial. Assim, vai se referir a ela e ao seu filho como morenos, cuja origem da pele mais escura dele seria em decorrência da família de sua mãe, bem como a uma escolha de Deus, argumento que utiliza para explicar a origem ao próprio filho. Severina não diz que seu filho teria herdado a cor de sua pele. A pele escura precisa ser justificada. A cor escura parece ser associada a um defeito, castigo, a um desígnio de Deus. “Deus quis assim... Deus quis que você nascesse assim”.

Percebemos, também, que a professora concordou com a estudante quando essa diz que o filho não aceitava a cor que ele tinha. A mestra afirma sobre a não aceitação do negro a si mesmo: “Sim, ele mesmo é negro e não aceita”. Identificamos que aquela seria mais uma oportunidade para a professora refletir as causas daquele comportamento e não, simplesmente, ratificar a concepção da aluna.

É importante refletir nas práticas discursivas escolares sobre quais são os fatores presentes na sociedade brasileira para que, desde criança, algumas pessoas negras rejeitem seu pertencimento racial; rejeitem sua identidade enquanto negros/as. O que significa ser negro/a no Brasil? Como a família e a escola podem contribuir para ajudar aquelas pessoas a afirmarem positivamente sua identidade? Não identificar e refletir com os estudantes os motivos que levam aos processos de auto-rejeição da identidade negra contribui para que se culpabilize a própria vítima da discriminação racial, e não se efetivem mudanças nas práticas ideacionais, identitárias e sociais capazes de promover processos afirmativos do pertencimento racial.

Como pudemos perceber, o exemplo apresentado pela aluna nos faz identificar como a discriminação racial é um fenômeno de grande complexidade. Munanga (2004) o compara a um iceberg cuja parte externa corresponderia às

diferentes práticas discriminatórias presentes na sociedade, manifestadas através do preconceito e da discriminação racial, nos comportamentos individuais e coletivos. Tais práticas discriminatórias normalmente são analisadas e explicadas pelas ferramentas teórico-metodológicas das ciências sociais que buscam explorar os seus aspectos sociais, antropológicos e políticos, e, para isso, geralmente se utilizam de abordagens estruturais e diacrônicas.

Na metáfora apresentada pelo autor, a parte interna do iceberg corresponderia à forma como os preconceitos e as discriminações raciais são manifestados invisivelmente nas cabeças dos indivíduos, ressaltando as consequências dos efeitos daquelas práticas discriminatórias na estrutura psíquica das pessoas, aspectos que precisam ganhar maior visibilidade nos estudos e pesquisas sobre a questão racial, em decorrência de sua relevância para se compreender os danos emocionais, psíquicos e de construção de identidades sociais e culturais causados às pessoas negras.

Partiremos das considerações de Munanga (*ibidem*) para analisar as vozes presentes no discurso da aluna Severina ao descrever o processo de auto-rejeição do seu filho ao seu pertencimento étnico-racial. Não desejar ser negro, não ter a cor da pele escura, e os cabelos crespos ou carapinha, infelizmente, não é um dilema exclusivo do filho de Severina, já que vivemos numa sociedade que tem os padrões eurocêntricos de beleza e ciência como referenciais a serem seguidos, cujo ideal de branqueamento é constantemente introjetado através dos mecanismos da socialização e da educação. Nesse sentido, Munanga afirma que

(...) A maioria da população brasileira, negra e branca, introjetou o ideal do branqueamento, que inconscientemente não apenas interfere no processo de construção da identidade do ser negro individual e coletivo como também na formação da auto-estima geralmente baixíssima da população negra e na supervalorização idealizada da população branca (2004, p. 11).

O racismo à moda brasileira toma a cor da pele e o fenótipo como elementos para inferiorizar e excluir a população negra, elemento que interfere profundamente na afirmação da negritude. Assim, quando se faz a crítica aos negros que não assumem seu pertencimento racial, na perspectiva de apenas culpabilizá-los pelo processo de auto-rejeição desenvolvido, sem que ocorra uma reflexão em profundidade sobre os fatores sociais, políticos, econômicos e psíquicos que

envolvem os sujeitos vitimizados pelos processos de discriminação racial, contribuíse para ocultar as relações hierárquicas existentes em nossa sociedade entre brancos e negros, naturalizando e simplificando a complexidade do racismo no Brasil.

Sobre esse aspecto, Cavalleiro (2001) ao tratar da rejeição das crianças negras em relação à sua cor e seus traços diacríticos, afirma que “quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das brincadeiras...” (2001, p. 156).

Iremos identificar também que Severina em outros enunciados se auto declarava negra, nesse fragmento se auto declarou morena. Ao falar sobre a provável origem da pele escura do seu filho, diz que ele herdou da família de sua mãe. Severina não diz que seu filho herdou sua cor, sua raça. Naquele momento, ela parece ter dificuldade de afirmar sua negritude. Percebemos como as vozes do mito da democracia racial que em determinados momentos afirmam que somos todos mestiços, em outros momentos legitimam uma superioridade do branco, e nesse processo hierárquico, ser moreno é se aproximar do ideal de branqueamento propagado na sociedade brasileira.

Resgatemos o que nos colocou Bento (2002) sobre a ideologia do branqueamento e de como ela afeta negros e brancos na sociedade brasileira. A autora apontou que tal ideologia é considerada no Brasil como um problema específico do negro que “descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se com os brancos e miscigenar-se com ele para diminuir suas características raciais”, omite-se dessa forma que a ideologia do branqueamento foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira que sempre defendeu o branco como um padrão de referência, um modelo a ser seguido por toda uma espécie. Afirma ainda que tal apropriação simbólica acaba “fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social” (BENTO, 2002, p. 26).

Assim, percebemos que a aluna Severina parecia não identificar em seus familiares as causas que proporcionavam os processos de introjeção aos aspectos de inferiorização e rejeição ao pertencimento racial, elemento que também não foi

refletido pela professora que interpelada pelo discurso da estudante, não conseguiu problematizar, nem esclarecer sobre os conceitos subjacentes às questões apresentadas.

Observamos, mais uma vez, a importância da formação inicial e continuada específica sobre aquela temática com o objetivo de instrumentalizar os docentes para que nas situações didáticas sejam capazes de construir argumentos, contribuindo para a reflexão em profundidade dos fenômenos, argumentos que problematizem as situações e possibilitem a desconstrução de estereótipos, no caso específico, que esclarecessem sobre como se configura o racismo na sociedade brasileira, dos processos de branquitude, branqueamento, assimilação e auto-rejeição que o relato da aluna aludia.

Na ausência de uma intervenção naquela linha de raciocínio, observamos que a aluna continuou seu depoimento afirmando que a família de sua mãe era racista, seja por idealizar o padrão de beleza do branco, rejeitando seus traços fenóticos, seja por temer as relações inter-raciais, como podemos perceber na cena a seguir:

Cena 1: fragmento 2:

Severina – Minha família é um pouco racista assim... assim lá da minha mãe, tá entendendo?! Porque eu tenho uma tia que ela também é, assim... é negra, é negra, né?! Só que meu primo, ele namorou uma menina branca, ele só namorava menina morena, sabe?! Aí ele namorou uma galega, aí ela disse: essa menina não dá pra você, essa menina não dá pra você, que essa menina é branca!

Profa. Como assim?

Severina – Professora, eu tenho um tio que ele é negro e ele é racista... Ele é racista. É ele é... Ele não gostava de mulher... negra, né?! Só de branca... Só que a família dela é tudo branco e era racista também. É... Quando tava pra casar, disse pra ela que ele era negro, a família dela, né?! Mas ela insistiu naquilo, insistiu, insistiu. Ele também, que a família dele é negra, né?! A maioria, mas só que ele casou, aí não deu certo, né?! Ela separou, deixou ele e foi embora com um branco pra São Paulo, até hoje. E ele ficou e agora ele vive doente, por causa disso. Que ele é, ele é muito racista! Ele é racista!

Fábio – Michael Jackson se pintou de branco. (risos) Michael Jackson não era preto? (fala em tom de gozação).

Percebemos que Severina acusa seu tio de racista por ele apenas apresentar o interesse de relacionar-se com mulheres brancas. Identificamos como a postura adotada pelo tio de Severina se assemelha mais ao que nos foi apontado por Bento

(2002) em seus estudos sobre branquetude e branqueamento da população brasileira, do que propriamente uma postura racista. A estudante também ressalta que seu tio sofria por sua esposa tê-lo deixado e ter ido morar com um homem “branco” em São Paulo. A estudante parece apresentar certa resistência de compreender como aqueles processos podem interferir na autoestima e no autoconceito do seu tio.

Piza (2002), ao tratar dos estudos sobre branqueamento, afirma que tais estudos apontaram algumas estratégias desenvolvidas pela população brasileira na direção de se adequar o negro a uma sociedade branca. Assim, desde meados do século XX, para se atender às demandas racistas, a população negra tenderia a negar sua identidade racial e a buscar desenvolver formas de promover o embranquecimento das futuras gerações, através da busca de parceiros brancos para o processo de miscigenação, como através da adoção de um comportamento discreto e afastado de sua comunidade de origem, visando assemelhar-se ao comportamento do branco.

Os processos de auto-rejeição do ser negro, perversamente, são utilizados pela mesma sociedade que contribui diariamente para que ele não se afirme positivamente, como elemento que o constituiria racista. Munanga (2004) define o racismo como a crença na suposta hierarquização das chamadas raças humanas pela relação intrínseca, entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. Não identificamos a relação daquele conceito com os processos de auto-rejeição ilustrados nos discursos da aluna. Percebemos que é empregada no senso comum a lógica de que o negro é racista porque não gosta da própria raça.

Ao refletirmos sobre o discurso de Fábio identificamos o efeito do racismo cromático brasileiro, da mestiçagem e dos ideais da branquetude que ao ter um pouco menos de pigmentação o faz perceber-se como moreno (forma como se auto definiu na entrevista individual). Observamos também que, em contrapartida, Fábio ao se identificar como moreno também indicava que não se percebia enquanto branco. O aluno também fez gozação com a mudança de cor de Michael Jackson, quando diz que ele era preto e se pintou de branco, insinuando que o cantor era racista, assim como o tio da estudante. Tratava-se por racismo o que estamos concebendo como auto-rejeição. Interessante que o próprio estudante, em nenhum momento, se percebia como inserido em um processo semelhante de negação de

identidade, quando fazia a opção de se auto declarar moreno e não negro. Sobre esse aspecto Bento afirma:

Diferentes estudiosos têm se preocupado com a maneira como os negros foram e vêm sendo atingidos pela ideologia do branqueamento no Brasil. A militância negra tem destacado persistentemente as dificuldades de identificação como um elemento que denuncia uma baixa autoestima e dificulta a organização negra contra a discriminação racial.

Assim compreender o branqueamento versus perda de identidade é fundamental para o avanço na luta por uma sociedade mais igualitária. Porém, esse estudo tem mais possibilidades de ser mais sucedido se abarcar a relação negro e branco, herdeiros beneficiários ou herdeiros expropriados de um mesmo processo histórico, partícipes de um mesmo cotidiano onde os direitos de uns são violados permanentemente pelos outro (2002, pp. 54-55).

Por que aqueles dois estudantes (Severina e Fábio) faziam a opção naquela circunstância de se definirem como morenos? O que implicava assumir-se negro/a? Quais os elementos importantes de serem construídos pelos sujeitos para que assumam seu pertencimento racial? A cor no Brasil está associada a uma condição de status e poder. A ideologia do branqueamento no Brasil promovia nos sujeitos o desejo de atingir o ideal da branquetude, enfraquecendo a luta contra o racismo e pela conquista de seus direitos civis.

Sobre os processos de classificação racial e auto definição dos sujeitos, apontamos uma pesquisa realizada por Queiroz (2007) que afirmava que o termo moreno é utilizado no Brasil para se referir a uma vasta gama de tipos físicos, contudo, muitos sujeitos se utilizam daquela categoria para evitar se identificar com o pólo mais escuro da escala de mestiçagem. Dessa maneira, pode-se identificar a persistência da ideia de branqueamento. A autora concluía que

A articulação entre cor e variáveis indicadoras de status revela que a classificação das pessoas é afetada por estas variáveis, fazendo com que à gradação na situação socioeconômica corresponda uma gradação de cor. Nesse sistema de hierarquização social em que se combinam cor e status, quanto mais clara a cor, mais elevado status e quanto mais escura, mais baixo o status, confirmando as análises que afirmam que, no Brasil, o dinheiro e a educação contribuem para o processo de embranquecimento (QUEIROZ, 2007, p. 62).

Outras alunas auto declaradas brancas também buscaram apresentar argumentos que reafirmassem a hipótese do negro enquanto racista, afirmando que havia negros que tinham preconceito com a cor branca e discriminavam o branco do mesmo jeito que eram discriminados. A fala de Eva (a aluna havia se identificado como branca) convida a professora, também branca, a se identificar com ela e a afirmar que existiam pessoas, estava implicitamente se referindo a pessoas não brancas, que tinham preconceito com a cor delas. Nas falas das alunas podia se inferir que elas estavam defendendo que aquele tipo de violência acontecia na mesma proporção e intencionalidade que a vivenciada pelos negros(as) como poderemos identificar no extrato a seguir:

Cena 1: fragmento 3:

Eva- Ô Professora, a senhora não acha também que tem pessoas que tem preconceito com nossa cor?

Vera- Ô professora, nós temos uma vizinha preta, que ela detestava o branco. Ela tinha... ela condenava o ser humano, o branco... Veja porque... é mais comentado, questionado é... o preto... porque ...

Profa. – Mas, é mais ou menos o que ela tá falando...

Vera – O preto discrimina o branco... Aí essa vizinha, inclusive ela dizia até como dizia assim: “que branco quando não faz na entrada, faz na saída”, inclusive. É... fulano é branco, o papel é branco e eu faço... É... eu uso o papel como higiene pessoal... Mas bem baixo mesmo. Quer dizer... Tem...

Observamos como os exemplos apresentados por Vera e Eva exibiam as tensões existentes nas relações raciais brasileiras. Naquela circunstância era importante a intervenção da professora para esclarecer que a situação descrita revelava uma das reações que as manifestações raciais podem provocar nos sujeitos. Para a mestra, caberia intervir para refletir junto aos estudantes que o fenômeno também existe, numa dimensão menos frequente, e que provoca menos impacto na sociedade, o que Fanon (2008) chamará de horizontalização da violência. Provavelmente ninguém, ou quase ninguém, iria deixar de querer ser branco porque uma pessoa negra lhe disse que sua cor não era bonita, pois existem diversos mecanismos na sociedade reafirmando a situação de status do grupo étnico-racial branco.

Acreditamos que uma intervenção da professora naquela direção contribuiria para evitar a construção de uma concepção equivocada da existência do racismo às

avessas. A intertextualidade manifesta nos exemplos dados, como a inversão do ditado racista: “negro quando não faz na entrada, faz na saída”, nos fez aludir àquela intencionalidade. As vozes do mito da democracia racial se faziam presentes nos enunciados das alunas, na medida em que poderíamos inferir um dos princípios defendidos por aquela ideologia: o que se vivemos no Brasil numa relação harmônica entre negros, indígenas e brancos, as discriminações raciais ocorridas entre aqueles grupos são em níveis proporcionais, assim como são proporcionais as condições para a ascensão social e econômica dos diferentes grupos étnico-raciais.

A seguir, discutiremos sobre outra ideia-força que identificamos durante quase todo o processo de análise das práticas discursivas e expressa a complexidade das relações étnico-raciais brasileiras. Os enunciados que analisaremos demonstraram o quanto falar do racismo à moda brasileira e de suas consequências para a população negra gerava embaraço, constrangimento, tristeza, sendo o silêncio e o ocultamento algumas opções geralmente feitas diante daquelas situações.

5.4 Falar sobre a discriminação contra o negro gera embaraços / constrangimentos, tristeza e silenciamento.

Para Orlandi (2007), o silêncio tem significância própria na medida em que se apresenta como garantia do movimento de sentidos. Assim, a autora afirma que “se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio signifiante”. Ainda falando sobre os efeitos contraditórios na produção de sentidos entre o dizer e o não-dizer, aponta o silêncio fundador como aquele tipo de silêncio “que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo signifiante, produzindo as condições para significar” (ORLANDI, 2007, p. 24).

Nessa direção, buscaremos nessa seção significar o que compreendemos através das expressões de embaraço e silenciamento de discentes e da docente diante das situações de ler, interagir e apresentar opiniões sobre as relações étnico-raciais brasileiras.

Sobre o contexto de produção dos enunciados, explicamos que o extrato a seguir foi produzido durante a aula na qual a professora explorava o texto: Existe

racismo no Brasil? Polêmica entre Zezé Mota e Jarbas Passarinho. A professora ao perceber que durante todo o evento enunciativo alguns alunos se mantiveram calados procurou incentivá-los a expressarem suas opiniões.

Cena 1: fragmento 1:

Profa. – Mas, uma palavrinha de vocês dois, antes de eu começar a dirigir outras perguntas? Você o que diz do texto? O que achou?

Manoel... (silêncio) Dá um riso meio tímido.

Profa. - Pra você, quem tem razão nessa história? Você gostou mais da fala de Zezé Motta ou... do Jarbas?

Manoel - Acho que ela tá falando mais a verdade.

Profa. - E Alex? Dê sua opinião, Alex!

(Alex permanece de cabeça baixa)

Rosa – Alex você é branco!

Profa. - Você tem racismo Alex? O que você achou dessa discussão até agora? Hum... rrsrsrs Vai ficar de cabeça baixa, é?

(O aluno permaneceu de cabeça baixa e não se pronunciou)

Observamos que durante toda a aula, Alex se mostrou bastante incomodado, pois ficou boa parte dela de cabeça baixa, realizando o movimento de levantar e baixar a cabeça constantemente. Mesmo diante da provocação da professora, perguntando se ele era racista, o aluno permaneceu em silêncio. O fato incomodou também a aluna Rosa que apontou o pertencimento racial do aluno, dizendo que ele era branco, fazendo uma alusão de que talvez por esse motivo ele não quisesse se pronunciar, ou seja, o fato de ser branco não lhe causava interesse de discutir sobre o racismo ou de ficar à vontade para falar sobre o tema.

A afirmação de Rosa também poderia indicar que o fato de ser branco o legitimava a falar como percebia as relações raciais brasileiras. Por que Alex não se sentia à vontade para expressar sua opinião sobre o assunto e mesmo diante da solicitação da professora e de sua colega de turma permaneceu sem se manifestar? O que fazia Alex resistir e permanecer de cabeça baixa diante de tantos apelos para que falasse? Podemos inferir que aquele comportamento fosse fruto de uma grande timidez e que já fosse uma postura corriqueira do estudante, contudo, ninguém expressou essa opinião para justificar a atitude de Alex. Quando Rosa solicitou que ele falasse possibilitou que inferíssemos que Alex em outras circunstâncias de sala de aula participava, falava e apresentava suas opiniões.

Mas também podemos pensar o que significaria para Alex, estudante auto declarado moreno e considerado branco pela colega, dizer naquela situação que

não concordava com as opiniões de Zezé Motta? Ou porque ele precisaria se posicionar sobre aquele tema, que talvez não lhe despertasse realmente interesse? Em sua situação de jovem de pele clara, talvez nunca tenha precisado pensar sobre aquela condição. Bem, são várias as conjecturas que poderiam ser feitas a partir da postura de Alex. Contudo, podemos inferir que aquele não era um tema fácil e tranquilo para todos(as).

Olhando de outra forma, às vezes se apresenta até mais fácil concordar logo com o que parece consensual. Manoel, após ser interrogado pela professora, afirmou que achava que Zezé Motta estava falando mais a verdade e logo em seguida encerrou sua fala no debate. Parecia querer livrar-se de uma situação constrangedora. Por que falar sobre as relações raciais, assumir um posicionamento pode causar constrangimento?

No dia seguinte à aula, chamamos os estudantes para que falassem sobre suas interpretações do texto. Ao conversarmos com Alex solicitamos que expusesse sua opinião sobre o texto e também falasse porque havia ficado calado na aula.

Alex era um aluno de 16 anos que estava estudando na EJA porque seu pai o havia matriculado naquele ano, no horário noturno. Geralmente, estudava no horário da tarde. O estudante comentou que tinha vergonha de ler porque tinha muitas dificuldades com a leitura. Realmente, verificamos que ele não sabia ler. Sobre o tema das relações raciais ele comentou que já tinha presenciado uma situação de racismo com a namorada de um amigo que era negra e os colegas a tinham chamado de feia na frente do amigo. Disse que não falava daquele assunto porque não gostava dele. Interrogado sobre porque não gostava do assunto, ficou um bom tempo em silêncio e depois disse que era para não falar de confusão. Que tipo de confusão Alex temia? Talvez a opinião que os colegas apresentaram sobre a garota negra ser feia e, portanto, ela não poderia namorar com um rapaz branco, talvez aquela também fosse a opinião de Alex, e ele compreendia que não deveria expor aquela opinião ali.

Alex, de certa forma, confirmava que seu silêncio diante da temática não estava relacionado só à sua timidez ou dificuldade em relação ao seu tempo humano, já que era um dos mais novos na turma, nem da dificuldade de ler o texto, pois tinha escutado a leitura da professora e dos colegas e estava compreendendo as questões propostas, estando habilitado para respondê-las, na medida em que a questão feita pela professora não lhe solicitava voltar ao texto para obter as

respostas. Ele afirmava para nós que o problema era que não se sentia à vontade com o temática e conseqüentemente não sentia desejo de se expor, participando das discussões em sala de aula.

Vejamos outro episódio durante a leitura em sala de aula de mais um texto sobre a questão racial. O título do texto era: Pastor acusa shopping de racismo (anexo 3).

Sobre o contexto de produção, informamos que a professora havia colocado a sala em círculo, escrito a manchete no quadro e entregue para cada aluno uma cópia da notícia. Observamos que assim que a professora falou sobre o tema que iria explorar na aula, algumas alunas pronunciaram algumas expressões que demonstravam insatisfação: De novo? Mais uma vez? O que temos mais a dizer? Observamos também que esses comentários foram feitos por alunas que tinham se identificadas como brancas, por Fábio que se identificava como moreno. A aluna negra como Rosa, ao contrário, demonstrou alegria com a possibilidade da discussão, mas, nesse dia, a aluna Severina se manteve calada, quase toda a aula, aspecto que também nos chamou atenção.

Convidada para fazer a entrevista individual, após a leitura do texto, a estudante Severina demorou bastante para participar da entrevista. Demonstrava querer evitar conversar comigo. Depois de um bom tempo, identificando que eu não iria desistir, ela veio. Durante aquela entrevista, a aluna chorando, disse que não gostava de sua família por ela ser racista. A estudante comentou: *“Eu não sou racista... Mas eu fico muito triste porque a minha família é racista. Daí que eles não gostam de ser como são... Eles não gostam de ser negros. Eu fico muito triste... Eles são muito racistas”*.

Perguntei para a aluna porque ela quase não havia falado na aula e comentou que achava que tinha falado muito na aula anterior. Balançou a cabeça negativamente, como quem achava que tinha cometido um erro. Falar muito de sua condição e de sua família enquanto vítimas de processos de discriminação racial parecia um erro porque se expunha para todos. A estudante identificava que os negros eram vítimas de discriminação racial na sociedade brasileira, mas persistia apresentando certa confusão ao dizer que no fundo o próprio negro se discriminava: *“A discriminação vem da própria pessoa. A própria pessoa tem discriminação com eles mesmos. Porque nós negros somos muito discriminados em shopping, em loja, onde a gente vá”*.

Após aquela fala a estudante retornou a chorar e estava visivelmente triste. Percebíamos que ela se identificava enquanto negra e dizia “nós, negros” nos discriminamos e somos discriminados. O que a estudante chamava de se discriminar era os processos de auto-rejeição que ela não percebia como algo positivo e não compreendia os mecanismos psíquicos que levavam muitos dos sujeitos vítimas de discriminação racial a assumirem aquela postura.

Senti naquele momento vontade de refletir sobre aquelas questões com a estudante. Conversei sobre os processos de auto-rejeição, assimilação e autoestima que levavam muitos dos negros a não assumirem sua identidade racial, a não se sentirem bonitos, a desejarem ser branco e desejarem casar com pessoas brancas e terem filhos brancos. Conversamos sobre a ideologia do embranquecimento na sociedade brasileira e disse-lhe que, para mim, sua família não era racista e, sim, vítimas de processos de discriminação racial. Portanto, ela não devia sentir vergonha pelas atitudes de sua família e, sim, buscar compreender aqueles processos, aspectos que poderiam ajudar desde seu filho, seu marido e a si mesma a fortalecerem suas identidades raciais.

Após nossa conversa, a estudante parou de chorar e mostrou-se mais calma. E para nós ficou mais evidente a importância das práticas discursivas escolares, da formação específica dos docentes e gestores para poder intervir com qualidade em situações como aquelas. Era imprescindível para os estudantes que a escola pudesse garantir aqueles espaços de fala, de escuta, de construção de conceitos e revisão de posturas e procedimentos, auxiliando-os a identificarem as relações de poder presentes na sociedade, refletidas nas diferentes situações em que determinados grupos sociais foram historicamente colocados no lugar da subalternidade, do silêncio, da exclusão social. Tais práticas contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica como um instrumento de construção da cidadania coletiva, política e para a organização e fortalecimento da luta pela igualdade.

Percebíamos o quanto era doloroso para a estudante falar sobre a situação de discriminação racial sofrida. O que Mônica queria expressar também era que não gostava dos conflitos raciais e das consequências deles nos processos de exclusão social, inferiorização e subalternização vivenciados por ela e todos os(as) negros(as) de sua família. Como pudemos perceber, os argumentos que havia apresentado

para afirmar que sua família era racista, mais se caracterizavam por exemplos de auto-rejeição ao próprio pertencimento étnico-racial.

Parecia-nos que de certa forma para alguns dos discentes e também para a professora aquele não era um tema atraente. Assim, levava-nos a inferir que não compreendiam a relevância de discutir sobre as relações étnico-raciais numa sala de aula da EJA, bem como, que acreditavam que haviam esgotado o tema nas três seções nas quais a professora explorou a temática. O que aquilo nos indicava? Por que aquele tema não se apresentava para a turma e para a escola como um tema atraente? Por que a escola parecia não compreender que as relações étnico-raciais brasileira podem e precisam ser exploradas para além de atividades pontuais e superficiais na escola?

Observamos que na aula que iremos descrever a seguir os(as) alunos(a) estudantes passaram 22 minutos em silêncio para efetivarem a leitura individual do texto. A professora também havia percebido o silêncio e o incômodo de Paula (aluna negra e jovem) que durante boa parte da aula parecia alheia ao texto, tendo se retirado da sala por dois momentos. Assim, a professora procura estimular para que ela apresente sua opinião sobre o texto:

Cena 1: fragmento 2:

Profa. Agora eu queria perguntar pra Paula, você gostou do texto?

Paula – (Balança a cabeça afirmativamente)

Profa. – Você leu?

Profa. – (Novamente, o mesmo gesto)

Profa.- O que você leu, o que lhe chamou a atenção? Também pode dizer: Não gostei, não.

Paula – (Inaudível)

Profa. – Mas teve alguma coisa que você não gostou? Das perguntas realizadas na sala sobre o texto, se você tivesse agora que dar uma resposta? Você achou o quê do pastor? Ele foi certo? Ele foi errado?

Paula– Acho que foi certo.

Profa. – Tu achas que ele foi certo, por quê?

Paula – (Inaudível)

Percebamos que Paula optou por dar respostas monossilábicas, inaudíveis ou fazer gestos. Parecia tímida em participar. Identificamos que as questões elaboradas pela docente também não contribuíram muito para desafiar Paula a respostas mais completas. Se ela respondesse sim ou não, respondia as questões levantadas. Contudo, Paula resistia em responder. Observando o contexto, percebemos que a

estudante havia ficado boa parte da aula fora de sala, e quando saía era para conversar com o namorado que parecia estudar na sala ao lado. Em entrevista individual, questionando-a sobre sua participação em sala de aula e como havia percebido o tema, ela conseguiu falar de situações pessoais de discriminação em sua família, mas que não gostava de falar na sala. Ao interrogar por que não gostava, ela não quis falar sobre o assunto.

Vejamos outro exemplo daquela mesma aula de como a professora tentava instigar para que os alunos falassem:

Cena 1: fragmento 3:

Nilza– (Conserva-se calada)

Rosa– Professora, pergunte a essa daqui alguma coisa. (Referindo-se a sua filha que nesse dia estava assistindo a aula)

Profa. – Qual é a tua opinião? Diga a sua opinião, vá!

(Filha de Rosa– (Faz sinal negativo com a cabeça)

Profa- Na escola você vê isso? Alguém diminuindo quem é mais preto?

Filha de Rosa - (Faz sinal afirmativo com a cabeça)

Rosa – Na tua sala o que é que tu fala para os meninos que é moreninho?

Profa – Tu trata do mesmo jeito?

Filha de Rosa– Coloca as mãos no rosto.

Profa – Você mesma diz, é um neguinho?

A professora se dirige para outra aluna:

Profa – Nilza, você concorda com o pastor? Com o taxista? Com os funcionários?

Nilza – Eu concordo com o pastor.

Percebemos naquele enunciado o desenvolvimento de uma situação constrangedora pela docente, na medida em que buscava estimular a fala da filha de uma estudante. Ela levantou questões que poderia constranger a criança. Assim, perguntou se a criança via na escola alguém diminuindo quem é “mais preto” e se a criança chamava outro colega de sua sala de neguinho. Ou seja, discutia-se com a criança se ela própria cometia aquela atitude de discriminação. A docente pareceu perceber a situação e rapidamente dirigiu-se para outra estudante da sala. Infelizmente, percebemos que as questões propostas por ela continuavam não suscitando o debate. Identificamos, assim, certa dificuldade e falta de habilidade na docente para conduzir, elaborar as questões e promover o debate e o aprofundamento do tema.

Sobre o silenciamento das questões raciais na escola, percebemos que em muitas situações a tentativa de diálogo sobre as questões raciais não conseguem realmente promover momentos de reflexão sobre a temática. Observemos que o silêncio, a naturalização dos processos de preconceito e discriminação contribuem para que aquelas situações não sejam de fato desveladas, denunciadas, problematizadas.

Nesse sentido, Cavalleiro (2005) aponta que o silenciamento sobre as questões raciais na escola possuem um agravante na medida em que

Os profissionais da educação não percebem a existência do racismo no sistema de ensino, tampouco a discriminação racial no cotidiano escolar, esses não desenvolvem em suas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais com seus alunos, bem como, entre seus alunos atividades de valorização da população negra e de combate à discriminação racial. Seu diálogo, suas falas não se mostram eficazes para o combate ao racismo, visto que eles próprios em suas análises e falas revelam uma sorte de ideias preconcebidas em relação a brancos e negros. Porém, para os primeiros essas se apresentam em sua maioria, de maneira positiva e, para os segundos, de maneira negativa (CAVALLEIRO, 2005, p. 99).

Dessa forma, identificamos nos depoimentos dos estudantes o quanto falar sobre as discriminações sofridas no dia a dia era importante para algumas alunas negras, porém, também era um elemento doloroso, na medida em que buscavam em suas memórias as vivências que exibiam situações de desvalorização social, apontando o reconhecimento da diferença étnico-racial como sinônimo de inferioridade e subalternidade.

Para Fairclough (2001), os sujeitos constituem e são constituídos no discurso e de forma dialética o discurso forma e é formado pelos sujeitos, sendo as identidades sociais constituídas nesse processo de interações pessoais e sociais. Assim, nos processos de interdiscursividade, os discursos se aproximam, se cruzam, dialogam com outros discursos e vão construindo subjetividades.

Observamos nos enunciados das alunas negras que a afirmação de sua identidade negra se apresentava também como um posicionamento político frente às situações comuns de opressão. Revelava o *ethos* de um grupo sociocultural cuja identidade é afetada por práticas discursivas que inferiorizam a cultura negra. Nessa direção, o educador(a) consciente do papel da linguagem na constituição dos sujeitos, nos processos de manutenção e transformações das relações de poder,

deve nas práticas discursivas de sala de aula buscar desmistificar os estereótipos negativos que recaem sobre os sujeitos, contribuindo para que continuem afirmando uma imagem positiva de si.

No segundo dia de trabalho com o tema, a aluna Rosa trouxe um livro sobre as relações raciais no Brasil, mostrou à professora, disse que havia ganhado fazia um tempo, que ela poderia tirar textos daquele livro para discutir com a turma. A aluna fez questão que eu também olhasse o livro e visse seu conteúdo. Na ocasião, informou-me que a partir da minha presença na escola, pesquisando sobre a temática, sentiu coragem para falar sobre a questão racial na escola, perguntar às professoras nos outros turnos, que ensinavam as crianças, se trabalhavam com os seus alunos(as) sobre a questão racial, como elas trabalhavam, se identificavam se tinha racismo na escola. A aluna havia elaborado um questionário e me mostrou as perguntas. Disse-me que apenas duas professoras tinham lhe respondido, mas que ela ia continuar perguntando porque considerava importante.

Confessamos que ficamos surpresas com o posicionamento da estudante, mas também felizes ao percebermos que a presença da pesquisadora e os encaminhamentos da pesquisa estavam provocando mudanças e promovendo que uma estudante negra tivesse aquela mobilização, que de certa medida revelava como aquelas práticas discursivas estavam contribuindo para a afirmação de sua negritude, para a positivação de sua identidade racial.

Observamos também que a própria professora se mostrava mais aberta e sensível para a discussão da temática. Um mês após o término da pesquisa na escola, voltamos lá, através de um convite para fazer uma palestra, apresentando o tema de nossa pesquisa para todos os educandos do horário noturno. Foi um momento importante, no qual pudemos esclarecer algumas dúvidas dos educandos e das docentes sobre as relações raciais, e suscitar outras questões. Percebemos que a palestra se configurou como mais um espaço para que os educandos pudessem socializar suas experiências e relações com as situações de discriminação e preconceitos raciais vivenciados. Percebemos que existia um campo fértil. Os estudantes demonstravam que, posto o debate, havia muito desejo e interesse em contribuir com o mesmo.

5.5 Algumas conclusões

Nesse capítulo buscamos provocar reflexões sobre a importância das práticas discursivas nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, sobre o ensino da leitura e suas prováveis contribuições para a construção de identidades étnico-raciais dos(as) alunos(as) negros(as). Nessa direção, destacamos a importância de toda sociedade e de todo professor (a) se comprometer com uma educação que promova um diálogo intercultural, respeite e valorize as diferenças. Tornando a escola um espaço social privilegiado para tomar a diversidade cultural como objeto de estudo, numa perspectiva social capaz de romper com modelos homogeneizadores e desenvolver uma prática pedagógica inclusiva.

Buscamos refletir sobre as práticas discursivas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, a partir de quatro ideias-forças que emergiram nos seus enunciados, foram elas: *o negro sofre discriminação no Brasil; não existe discriminação contra o negro no Brasil; o próprio negro é racista; falar sobre a discriminação contra o negro gera tristeza/constrangimento.*

Como pudemos perceber nos diversos enunciados, o racismo à moda brasileira é um fenômeno de grande complexidade. O mito da democracia racial brasileira se configurou em uma formação discursiva que se faz presente no imaginário da sociedade, e conseqüentemente, nos espaços escolares. Dessa forma, discutir criticamente, buscando descortinar sobre as relações étnico-raciais no Brasil proporciona o desenvolvimento de polêmicas e questionamentos de atitudes e procedimentos, considerados discriminatórios e que historicamente foram naturalizados em nossa sociedade, como no caso dos xingamentos, das piadas sobre os negros, dos preconceitos, da associação do negro à condição de subalternidade, marginalidade e inferioridade.

Questionar atitudes e procedimentos racistas implica em mexer com procedimentos enraizados, com afetos, sentimentos, e com relações hierárquicas de poder presentes na sociedade. Dessa forma, se constitui em um tema árido e doloroso, mas em nossa opinião indispensável para a promoção de mudanças nos discursos, capazes de interferir nas funções ideacionais, identitárias e sociais.

Assim, pudemos identificar o quanto os conteúdos referentes às relações étnico-raciais brasileiras precisam ser de fato trabalhados nos processos de formação inicial, continuada e em serviços dos docentes para que os mesmos

possam ser capazes de desenvolver discursos mais emancipadores, qualificar o debate em sala de aula e garantir processos de aprendizagem significativas dos discentes.

A ausência de formação específica sobre a temática foi identificada por nós como um elemento que não contribuiu para o desenvolvimento de boas questões de interpretação textual que ajudassem os discentes a sair da superficialidade do texto, impedindo que se garantisse a profundidade da discussão sobre a temática em sala de aula, bem como, a desconstrução de estereótipos e concepções equivocadas sobre os conceitos de racismo, auto-rejeição, a ideologia do embranquecimento, dentre outros fatores de ordens sociais, políticas, econômicas e psíquicas que afetam a população negra e são pertinentes para a construção de uma consciência crítica e do fortalecimento do processo de afirmação do pertencimento racial.

Outro aspecto que defendemos é a importância do desenvolvimento de processos formativos que proporcionem aos docentes e gestores e toda a comunidade educativa reflexões sobre o currículo e suas relações com a ideologia, as relações de poder e a cultura, a reflexão sobre o currículo escolar pautado na teoria crítica, nas reflexões sobre quem são os educandos da EJA, seus tempos humanos e o papel da EJA na formação para a cidadania crítica e participativa, a importância do desenvolvimento de uma educação a partir dos princípios da educação popular.

As práticas discursivas foram concebidas por nós, tomando como referência o conceito apresentado por Fairclough (2001), que a identifica como momentos de produção de sentidos, de rupturas e posicionamentos. Dessa forma, são capazes de produzir novos significados e discursos que contribuam para as mudanças nas práticas sociais, nos processos de afirmações ou negações de identidades.

Assim, pudemos identificar que aquelas práticas discursivas se apresentaram como muito importantes para os estudantes, e para algumas estudantes negras que encontraram um espaço para denunciarem, problematizarem, refletirem sobre as discriminações raciais e de gênero sofridas. Aqueles movimentos também contribuíam para a afirmação da suas identidades étnico-raciais, a afirmação de sua negritude, oportunizando que os não negros também pudessem refletir sobre aquelas relações e pensar sobre o seu pertencimento racial e dos privilégios que a cor branca desfruta na sociedade brasileira.

Entendemos como é importante o papel social das práticas discursivas escolares no processo de afirmação da negritude. O docente tem um papel fundamental nesse processo na medida em que pode contribuir para construir discursos contra-hegemônicos que proporcionem aos discentes refletirem sobre seu pertencimento racial, as relações ideológicas e de poder subjacentes, podendo despojar-se do sentimento de inferioridade, pondo-se em situação de igualdade.

Os docentes conscientes desse processo são fundamentais para evitar que se continue silenciando, escamoteando ou não querendo assumir o debate sobre as relações étnico-raciais brasileiras nas escolas, aspecto que não contribui para os processos de empoderamento e afirmação da identidade negra.

CAPÍTULO 6 AS RELAÇÕES DOS ESTUDANTES COM OS TEXTOS: O PAPEL DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS E DAS EXPERIÊNCIAS PREGRESSAS NO PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS AOS TEXTOS LIDOS SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

(...) A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica.

Se é assim, perguntaríamos: a escola, quando ensina a ler, propicia ao aluno condições para que se produza a compreensão? Atinge o funcionamento ideológico da linguagem? (ORLANDI, 1991, p. 74).

Nesse capítulo, trataremos sobre o que observamos em relação ao processo de compreensão textual, sua relação com os aspectos socioafetivos e ideológicos e o papel das experiências prévias para a atribuição de sentidos aos textos lidos pelos discentes de uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos.

Inicialmente, buscamos responder ao nosso objetivo de identificar as possíveis interferências das experiências prévias constituintes das identidades étnico-raciais de jovens e adultos para a atribuição de sentidos aos textos lidos sobre a temática do racismo em uma sala de aula da EJA. Procuramos descrever os fenômenos encontrados na relação dos educandos com o texto. Com base nos fenômenos descritos, analisamos como os educandos se posicionavam frente ao autor, como lidavam com a temática sobre a questão racial e se conseguiam apreender os sentidos textuais.

Dessa forma, levantamos algumas questões para dialogarmos com os nossos dados: os estudantes conseguiam interpretar o texto ou eram interditados? Se isso ocorreu, o que provocava a interdição em relação ao texto? Em que medida a voz do autor se articulava à voz do leitor? Os estudantes negavam, desconsideravam o que indicava o texto? Quando as experiências prévias contribuíram para o processo de compreensão textual? Quando aquelas experiências pareceram interditar a relação do leitor com o autor?

Como já afirmamos anteriormente nesse trabalho, consideramos as interações em sala de aula como práticas discursivas, que organizam e estruturam as relações sociais e que estão inseridas em relações de poder. Tais práticas são momentos de produção de sentidos, de rupturas, de posicionamentos. Desse modo,

consideramos importante também analisar as interações entre os estudantes ao tentarem dialogar sobre os textos e suas interações com os próprios textos.

Nessa direção, levantamos o questionamento sobre quais foram os efeitos de sentido produzidos em jovens e adultos negros(as) durante a leitura de textos que tratavam sobre o racismo no Brasil. Na medida em que concebemos as práticas discursivas como capazes de produzir novos significados, acreditamos que sejam capazes de contribuir para as mudanças na prática social, para afirmações ou negações de processos identitários daqueles sujeitos.

Defendemos nesse trabalho a leitura numa perspectiva sociointeracionista. Nessa direção acreditamos que as experiências e os conhecimentos prévios são mobilizados no processo de leitura e que, conseqüentemente, tais conhecimentos interferem nos sentidos que atribuímos aos textos.

A leitura é dessa forma concebida como uma atividade interativa de produção de sentidos, na qual os sujeitos são percebidos como atores/construtores sociais, sujeitos que, de forma ativa, dialogam, constroem e são construídos no texto.

Na concepção dialógica da leitura, o texto é compreendido como o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Tendo espaço no texto para as mais variadas formas de relações implícitas, o sentido do texto é construído na interação texto-sujeito. O leitor constrói sentidos, levando em consideração as informações explicitamente constituídas, bem como, o que é implicitamente aludido.

Concordamos com as afirmações de Kleiman (2004) de que a experiência do leitor, seus conhecimentos prévios são muito importantes para a compreensão do sentido do texto. As reconstruções de significados ocorreriam de acordo com os objetivos e intenções do leitor.

Nesse sentido, Koch (2006) nos coloca algumas questões importantes relacionadas ao ato de ler. Afirma que a leitura é uma atividade na qual se deve apreciar as experiências e os conhecimentos do leitor, na medida em que ele não é um receptor passivo. Aponta o texto como o lugar de interação, sendo importante identificarmos que o sentido não está apenas no próprio texto, ou no leitor, ele é construído, levando-se em consideração as sinalizações textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor.

Nesse contexto, para a autora torna-se imprescindível que ao tratarmos sobre a questão da leitura a partir de uma visão sócio-histórica da linguagem, não ignoremos que ligados à subjetividade estão a história, contribuindo para que se

reflita que o sujeito é determinado por um tempo, um espaço e por um lugar social; a ideologia, as relações de poder, o inconsciente e as relações com o desejo. O sujeito constrói a sua identidade na interação com o outro, através de uma relação dinâmica entre alteridade e identidade. É nessa direção que Orlandi afirma que “os sentidos são, pois, partes de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro” (1991, p. 60).

Neste capítulo, buscamos retomar nosso objetivo de pesquisa, apresentando nossa síntese em relação às análises realizadas, apontando algumas questões para o aprofundamento em estudos e pesquisas posteriores.

Inicialmente, discutiremos sobre as experiências vivenciadas pela docente durante sua formação e o trabalho com o conteúdo da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana e as relações étnico-raciais. Procuraremos identificar também as experiências escolares dos estudantes com a leitura de textos sobre o racismo, para, em seguida, apresentarmos o contexto de produção das leituras realizadas na sala de aula observada e nossas análises das interações e dos processos de interpretação textual dos discentes.

6.1 As experiências vivenciadas pela professora com o trabalho sobre a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana e as relações étnico-raciais

Descreveremos a seguir algumas questões relativas às experiências vivenciadas pela professora durante seu processo de formação com o trabalho sobre a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana e as relações étnico-raciais e a sua condução dessa temática no trabalho em sala de aula. Buscamos também identificar alguns dos conhecimentos prévios da docente em relação à temática da pesquisa.

Interrogamos a professora se ela participava de atividades de formação continuada e quais conteúdos eram explorados. Ela nos respondeu que havia participado no ano anterior da formação realizada no início do ano e de duas formações específicas para a EJA, que foram realizadas em dois encontros, no horário noturno. Falou vagamente que o tema trabalhado foi projetos. Disse-nos que já havia participado na rede de uma formação que tinha abordado as relações étnico-raciais, mas não recordava o período, nem o conteúdo específico, apontando

que havia uma indicação no diário de classe para que fosse incluso aquele conteúdo no currículo escolar. “Existe na caderneta uma leizinha que orienta como trabalhar com o tema”.

A “leizinha” a que a professora estava se referindo era a Lei 10.639/03, que constava na caderneta, apontando um indicativo para trabalhar com a temática na escola. Ao se referir à lei no diminutivo, percebemos certo desdém da professora em relação àquele dispositivo, bem como o desconhecimento do seu conteúdo, aspecto que indicava a ausência do desenvolvimento de estudos durante a formação inicial, continuada e em serviço sobre aquele conteúdo.

Como já discutimos nesse trabalho, a Lei 10.639/03 modifica a LDB 9394/96 e obriga que os estabelecimentos escolares públicos e particulares, no ensino fundamental e médio incluam em seus currículos os conteúdos sobre a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana. Busca-se com a implementação da referida Lei que ocorram mudanças nas práticas discursivas escolares, na medida em que avance nos discursos das docentes e nos currículos escolares para além da seleção do conteúdo sobre os aspectos da abolição e do escravismo.

A Lei ressalta a importância de se explorar com os estudantes sobre a cultura negra brasileira, a contribuição da população negra nas áreas social, econômica e política pertinente à História brasileira, apontando a contribuição do povo negro para a formação da sociedade nacional. Ela contribui para que o currículo escolar também explore, apresente, problematize com os educandos sobre a Cosmovisão Africana, sobre outras epistemologias, outras formas de se construir conhecimentos e saberes, aspectos fundamentais para contribuir com o processo de afirmação da negritude dos estudantes.

Perguntamos à professora se já havia lido algum texto sobre as relações étnico-raciais, se recordava o seu conteúdo e quando tinha realizado a leitura. Ela nos disse que já havia lido, mas não citou o texto, nem se lembrava do que ele tratava, o que nos levou a aludir que aquela temática não fazia parte do seu interesse pessoal de leitura. Vejamos o fragmento de sua fala: “Já li. Inclusive, já trabalhei o ano passado na escola com os filmes: Quase Deuses e Meu nome é Rádio”.

Confessamos que sentimos certa curiosidade de saber como a professora havia trabalhado com as películas na sala de aula. Porém, ela não comentou quais tinham sido as reações dos estudantes, após as exibições, nem como havia

explorado os conteúdos dos filmes. Contudo, achamos interessante a atividade proposta pela mestra, na medida em que eram filmes emocionantes, que tratavam sobre a importância do respeito às diferenças e contavam histórias verídicas de superação das dificuldades. O primeiro, abordando mais uma situação de discriminação racial e o segundo com um foco maior no preconceito contra a doença mental, as dificuldades de relacionamento e aprendizagem e inclusão social.

O filme *Quase Deuses* aborda a história verídica de Vivian Thomas, um grande carpinteiro, homem negro e pobre, que na década de 30, em Nashville, no final da grande depressão, é demitido e, em decorrência da falência do banco, perde todas as economias que havia juntado para realizar seu sonho de cursar uma faculdade de medicina. A vida dele toma outro rumo quando consegue um emprego de faxineiro e vai trabalhar com o Dr. Alfred Blalock, um médico branco, rico e pesquisador da Universidade de Johns Hopkins. Ele realizava pesquisas sobre novas técnicas para a cirurgia do coração. Com o tempo, o médico descobre em Vivian uma inteligência privilegiada e burlando as regras o convida para ser seu assistente. Treinando em animais, Vivian descobre novas técnicas cirúrgicas. Juntos, eles conseguem realizar a primeira cirurgia de coração e salvar um bebê cianótico. Porém, por ser médico, quem recebeu todos os méritos da descoberta foi o Dr. Alfred e Vivian não foi sequer lembrado.

O filme relata uma situação de discriminação racial, apresentando os efeitos do racismo nos processos de exclusão social e econômica e na vida de Vivian, que frustrado, triste e sentindo-se lesado, percebe que nada havia mudado em sua realidade, pois envelhecera pobre e sem ter conseguido realizar seu sonho de cursar uma faculdade de medicina e embora tivesse comprovado na prática suas habilidades e competências para exercer o ofício de médico, o fato de ser negro o impediu de receber o reconhecimento da comunidade acadêmica pela descoberta das técnicas e tornar-se médico. Só depois de muito sofrimento e quase perto de sua morte, Vivian é reconhecido pela sua contribuição à medicina.

O outro filme exibido pela professora, intitulado em português: *Meu nome é Rádio*, aborda a história de James Robert Kennedy, um homem negro, com deficiência mental que não falava e ninguém sabia seu nome. Ele vivia solitário, perambulando e empurrando um carrinho de supermercado, apanhando as coisas que as pessoas abandonavam pelas ruas da pequena cidade onde vivia. As pessoas o temiam e quando o encontravam mudavam de calçadas. Um dos locais

por onde perambulava era o campo de treinamento da escola High School, escola de ensino médio da Carolina do Sul. O treinador de futebol americano Harold Jones, ao identificar que ele gostava de rádio passou chamá-lo de Rádio. O treinador a partir de um incidente de seu time com Rádio resolve ajudá-lo e o convida para participar como ajudante de sua equipe de futebol. A amizade entre os dois começa a incomodar as pessoas e Rádio passa a ser vítima também de preconceito pelos outros jogadores, aspecto que se torna um grande problema para ele e sua família.

O autor chama atenção no filme para como são tratadas, geralmente, na sociedade, as pessoas com deficiências. Busca retratar como James sofria com a exclusão social, os estereótipos e o preconceito das pessoas que o consideravam como incapaz. O filme fala da importância da solidariedade e do respeito às diferenças, mostrando como através da amizade e da ajuda do treinador, Rádio aprendeu a ler e a escrever, passou a falar, e a vencer suas dificuldades de aprendizagem, participando ativamente do cotidiano da escola.

Assim, identificamos que os filmes poderiam se configurar em excelentes ferramentas de trabalhos para a promoção de práticas discursivas que proporcionassem reflexões, o desenvolvimento de atitudes questionadoras, de confronto e contestação dos estereótipos, preconceitos e das relações assimétricas de poder presentes nas sociedades, sendo conteúdos que tinham muita relação com a realidade vivencial dos estudantes brasileiros.

Ao questionarmos a professora sobre a identificação da existência de discriminação racial no país, ela nos disse que havia discriminação em nossa sociedade e que ela acontecia no dia a dia, no tratamento diferenciado às pessoas. Mas também apontava que percebia avanços naquele sentido. Nesse aspecto, não indicou sobre o que considerava como avanços.

Em relação à percepção de discriminação racial na escola, a professora disse que não identificava na escola discriminação racial, pois nunca tinha presenciado nada nas escolas. “Nunca vi tratamento de xingamentos”. Percebemos que a professora parecia relacionar a discriminação racial apenas aos xingamentos e que o fato de dizer que não tinha presenciado, isentava-a naquele momento de discutir sobre sua percepção da existência da discriminação racial no espaço escolar.

Diante daquelas questões, a professora começou a discorrer que o tema era explorado na sala de aula, através de atividades escritas, porque os alunos/as gostavam mais que de atividades que promovem discussões. Sobre esse aspecto,

não constatamos tal prática em sala de aula durante nossas observações. A maioria dos alunos/as manifestou o interesse em discutir o tema e ao contrário do que disse a professora, na ocasião das observações, apenas em uma aula solicitou que os alunos/as escrevessem suas interpretações sobre o texto.

A professora fez a opção de não solicitar em todos os encontros as respostas às perguntas de interpretação por escrito, alegando que eles tinham muitas dificuldades para escrever corretamente com ortografia, coesão e coerência, e que isso poderia ser um elemento comprometedor da autonomia em suas respostas de interpretação textual. Dessa forma, priorizou as respostas orais para as questões de interpretação dos textos trabalhados.

Questionada sobre como o tema do racismo era trabalhado na escola, a professora respondeu vagamente que todos trabalhavam na escola. Disse-nos de uma forma generalizada, que ele teria sido abordado no ano passado, no bojo do trabalho com a diferença, através da realização de um projeto na EJA³⁴ com as cinco turmas da escola. *“O projeto não era específico de racismo, e sim, tratava de qualquer diferença. A gente trabalhou os poetas como o Solano Trindade, mas também o Manoel Bandeira. Na minha turma fiquei com o Luiz Gonzaga e identificamos ele como negro, pobre, sertanejo e de qualidade”*. A atividade de trabalhar com os poetas pernambucanos havia sido orientada pela secretaria de educação para ser desenvolvida em todas as escolas da rede, não sendo uma iniciativa espontânea da docente ou da escola.

Interessante perceber que a professora vinha dando pistas de que a especificidade da questão étnico-racial e do racismo era diluída no conjunto das preocupações com o trato com a diferença de uma forma geral. *“Não era específico de racismo...”*. Pareceu-nos que a professora minimizava a questão étnico-racial no bojo de outras problemáticas sociais, não identificando a pertinência da mesma para o trato com a diversidade, nem para o público da EJA. Percebemos que ao se referir a Luiz Gonzaga destacou outras qualidades como *“negro, pobre, sertanejo e de qualidade”*.

⁴ O projeto tinha sido incentivado pela secretaria de educação para todas as escolas da rede municipal, pois o tema do ano letivo era os poetas pernambucanos. Todos os/as professores/as e alunos/as haviam recebido uma agenda com a bibliografia e alguns poemas dos poetas pernambucanos.

Quais os efeitos de sentido das expressões negro, pobre, sertanejo e de qualidade, empregado pela professora naquele contexto? A ordem na qual estava empregada nos dava a idéia de que a professora empregava uma polidez negativa, pois identificava a existência de uma soma de fatores adversos, ou de desvantagens, como o pertencimento racial, de classe social, localização geográfica, como fato de ser sertanejo, mas, mesmo assim, ele, o cantor Luiz Gonzaga, conseguia ter “qualidade”. Talvez, o emprego da palavra “qualidade” na frase proferida pela professora também pudesse estar relacionado ao fato de Luiz Gonzaga ser uma celebridade, o que fazia com que não pesasse sobre ele a mácula de ser negro, pobre e sertanejo. Assim, seus atributos artísticos positivavam suas origens, seu pertencimento étnico-racial, geográfico e de classe social. Aspectos que na sociedade brasileira eram considerados como uma soma de fatores negativos para o cidadão comum.

Consideramos que numa perspectiva dialética, o discurso da professora e a expressão “qualidade” utilizada pela mesma para se referir a Luiz Gonzaga poderia também ter compreendida como uma palavra que contribuía em ressaltar para os estudantes os aspectos positivos de uma personalidade negra, que havia superado situações de dificuldades.

Outra leitura também possível era a que a expressão qualidade, empregada naquele contexto, poderia estar inserida em um fenômeno mais amplo, nos fazendo lembrar um passado histórico, no qual o negro que fosse artista, cantor, sambista ou jogador de futebol era considerado de “qualidade”, e passava a ser “tolerado” na sociedade, em decorrência de suas habilidades e dotes artísticos, enquanto que os demais negros eram vistos como preguiçosos e culpabilizados pelas suas dificuldades de ascenderem socialmente. Esse pensamento estava pautado na concepção de que no Brasil existe uma democracia racial e as oportunidades de ascensão social, acesso ao mercado de trabalho, à educação, ao lazer, dentre outros bens sociais, são iguais para todos, independentes de seu pertencimento étnico-racial.

Perguntamos à professora se identificava alguma dificuldade para o trabalho com aquela temática na escola e ela nos respondeu:

“Acho que não. Não recordo. Será que eu estou sendo ingênua? Talvez eu esteja olhando de uma forma mais simples. Talvez se for apertar para eu fazer algo mais profundo... Acho que não... Para o

EJA o importante é dá leitura, dá matemática. Tem que dá assistência... mas é pouco”.

Percebemos que ao falar se tinha ou não dificuldades para trabalhar sobre as relações étnico-raciais na escola, a professora expressou uma dúvida em relação à sua posição, se não estaria sendo “ingênua”, no sentido de acrítica, por não identificar ou dizer suas limitações e prováveis dificuldades com a temática. Consideramos interessante aquele movimento da professora, pois nos mostrou que instigá-la para falar sobre a temática também proporcionava que parasse para refletir um pouco sobre o processo de ensino e aprendizagem daquele conteúdo na escola, sobre o seu papel de docente ao lecioná-lo, sobre a pertinência e o nível de profundidade que o trabalho com as relações étnico-raciais na escola deve ter, inclusive, o lugar que aquele conteúdo estava ocupando naquele momento no currículo escolar e na sala de aula, questões que parecíamos não fazer parte, naquele momento, das preocupações da docente em sua prática pedagógica.

Pareceu-nos, de repente, que a professora estava se perguntando sobre o que seria correto falar ali, naquele momento da entrevista. Contudo, indicou que o tema não era tratado em profundidade por ela: *“Talvez eu esteja olhando de uma forma mais simples. Talvez se for apertar para eu fazer algo mais profundo...”*. Ela também expressou que não achava que havia a necessidade de um trabalho sistematizado com aquele conteúdo na sala de aula da EJA, pois afirmou que naquela modalidade de ensino o importante era explorar o trabalho com o português e a matemática. Os outros conteúdos podem até ser ventilados superficialmente: *“Para o EJA o importante é dar leitura, dar matemática. Tem que dar assistência... mas é pouco”*.

O que nos indicava aquela voz da professora sobre a ausência no currículo escolar do conteúdo referente às relações étnico-raciais no Brasil, sobre a História e a cultura negra na escola? Qual a concepção de ensino de leitura e do ensino da matemática que a professora expressava com aquela informação? Pareceu-nos um ensino da língua e da matemática desarticulados dos textos que problematizem as questões sociais nas quais estão inseridos os jovens e adultos populares. Talvez também estivesse subjacente naquele enunciado uma restrita concepção da EJA enquanto um ensino compensatório, no qual aos educandos bastava garantir o processo de alfabetização e a aprendizagens das quatro operações da matemática. Por que os demais conteúdos não deviam ser investidos no processo de ensino da

EJA, podendo receber pouca “assistência”, como nos colocava a professora? Quais conteúdos têm sido considerados como importantes para aquele grupo de alunos/as?

Compreendemos que tais questões suscitam um amplo debate sobre as concepções e a especificidade da EJA e suas implicações no desenvolvimento das didáticas e das práticas pedagógicas naquela modalidade de ensino, sendo aspectos pertinentes e que precisam continuar sendo mais aprofundados, através do desenvolvimento de estudos e investigações que ampliem o universo de pesquisa daquela modalidade de ensino. A fala da professora pareceu-nos expressar uma visão reducionista de olhar os educandos e de compreender o currículo na EJA pautado numa concepção crítica, pois ela parecia não perceber a relevância da inclusão no cotidiano da sala de aula, do trabalho com a diferença, com as trajetórias de vida, as identidades, tomando a cultura como um conteúdo pertinente para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para os estudantes.

Pareceu-nos que a professora ignorava o papel dos temas sociais presentes no cotidiano dos estudantes para a prática pedagógica, não os identificando como facilitadores de possibilidades para o trabalho com a leitura e a argumentação, habilidades muito importantes para o exercício da cidadania. Infelizmente, tais concepções ainda se fazem presentes naquela modalidade de ensino, merecendo ser mais problematizadas nos processos de formação inicial e continuadas dos educadores da EJA, pois acreditamos que elas têm sérias implicações no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem daqueles sujeitos.

Concordamos com Soares (2005) que a EJA enquanto um campo político de formação deve estar comprometida com a educação das camadas populares, na perspectiva de contribuir com a eliminação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes na sociedade, devendo ser garantido para jovens e adultos das camadas populares o direito ao conhecimento e à cultura. Para tanto, as práticas educativas da EJA devem identificar os discentes como sujeitos sociais e ter como referencial os seus saberes, suas trajetórias, histórias de vida, identidades, memórias, suas lutas, as relações sociais, culturais, políticas construídas em diferentes espaços sociais.

Dessa forma, as práticas curriculares da EJA não podem ser um arremedo do ensino fundamental diurno voltado para crianças. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, aprovadas pelo CNE (Parecer

11/2000), as propostas curriculares para a EJA devem buscar alternativas diferenciadas e metodologias apropriadas para atender às necessidades dos jovens e adultos em seus processos de escolarização. Para Paiva (2006), as práticas pedagógicas da EJA devem tomar como ponto de partida a valorização das experiências prévias dos educandos, sendo importante que os educadores sistematizem propostas de trabalho não prescritivas em relação às organizações de proposições curriculares. Pensar o currículo na EJA implica trazer para o debate as relações de poder e as tensões presentes naquele campo.

Assim, centrar a prática pedagógica em conhecimentos desarticulados do ensino da língua portuguesa e da matemática não contribui para a garantia do direito à educação de qualidade para as camadas populares. Segundo Soares (*ibidem*), essa é uma das tensões identificadas nas pesquisas sobre as práticas educativas na EJA.

Nessa direção, Arroyo (2006) nos chama atenção para a importância de se mudar o olhar para os jovens e adultos da EJA. Faz-se necessário que os vejamos não apenas como alunos/as com um histórico de carências escolares, que estariam tendo uma nova oportunidade de escolarização. Esse olhar apenas visualiza a ótica escolar da universalização do ensino fundamental e das velhas políticas de suplências. Deve-se enxergar os jovens e adultos da EJA com a consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Os jovens e adultos devem ser vistos como sujeitos de direitos humanos, reconhecendo o protagonismo da juventude. Para o autor,

Urge ver mais do que alunos/as em trajetórias escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito de ser jovem. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas (ARROYO, 2005, p. 22).

A partir das colocações do autor podemos refletir sobre a importância de uma proposta de formação inicial e continuada de professores/as que seja pautada numa perspectiva dialógica, na EJA, enquanto campo de direitos, que possa proporcionar

aos educadores uma reflexão crítica sobre as trajetórias de vida dos sujeitos jovens e adultos em seus diferentes espaços-tempos de experiência, que contemple seus diferentes tempos humanos. Nessa direção, problematizar, interpretar, analisar, refletir sobre o contexto social dos educandos, suas identidades sociais individuais e coletivas, sobre a diversidade e a pluralidade cultural existentes em nossa sociedade é uma situação *sine qua non* para que ocorram aprendizagens significativas na EJA.

Na direção da EJA se constituir de fato num campo de direitos, faz-se necessário repensar e inovar a organização dos tempos e espaços das lógicas escolares, estabelecendo diálogos que contemplem as experiências da educação popular e busquem refletir, questionar e romper com o pensamento enraizado no cotidiano escolar da homogeneização e do eurocentrismo, que seleciona como o centro dos estudos escolares apenas a cultura européia.

Observamos que, normalmente, os educadores selecionam os conteúdos com os quais se sentem mais seguros para trabalhar em sala de aula. Levando-se em consideração a ausência de um processo de formação continuada de professores que aprofunde e contribua para fundamentar o trabalho com a diversidade étnico-racial na escola, entendem-se as inseguranças e as dificuldades dos educadores para perceber a relevância e desenvolver um trabalho diferenciado sobre as relações étnico-raciais na escola. Há necessidade de um investimento das redes de ensino no desenvolvimento de formações continuadas e em serviço específicas sobre a temática, aspecto que percebemos não estava sendo contemplado na ocasião na rede de ensino observada.

Identificamos que a professora observada não teve muitas experiências em sua formação inicial, nem na formação continuada com os conteúdos sobre as relações étnico-raciais no Brasil, a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira. A ausência de estudos relativos aqueles conteúdos em seus processos formativos interferia quanto à qualidade dos seus conhecimentos prévios sobre a temática. Pudemos perceber que ela não tinha recebido formação específica para trabalhar com a temática em sala de aula, nem aquele conteúdo fazia parte de seus estudos individuais. Ela, assim como os estudantes, não tinha um acúmulo de leitura sobre aqueles conteúdos, mas possuía conhecimentos de mundo, oriundos de suas experiências, crenças, valores sociais, assim como revelava conhecimentos sobre os estereótipos e alguns conceitos relativos de como as relações étnico-raciais aconteciam no contexto social brasileiro.

A seguir, procuramos discutir sobre alguns dos conhecimentos dos estudantes relativos às relações étnico-raciais no Brasil e suas experiências escolares com a leitura de textos sobre o racismo na sociedade brasileira.

6.2 As experiências escolares dos estudantes com as leituras de texto sobre o racismo no Brasil

Para identificar os conhecimentos escolares dos estudantes sobre as relações étnico-raciais no Brasil realizamos uma entrevista individual com eles/elas e dentre as várias questões (vide anexo), perguntamos para eles/as se a professora já havia lido na sala de aula algum texto sobre as relações étnico/raciais, bem como, procuramos saber também quais as leituras que tinham realizado sobre aquela temática fora da escola.

Observamos que muitos dos estudantes ainda estavam construindo uma relação de autonomia com a leitura, apresentavam algumas dificuldades e pareciam não ter desenvolvido o hábito de realizar leituras pessoais no cotidiano, em outros ambientes, que não fosse o escolar. Assim, não fizeram muitos comentários sobre os textos lidos fora da escola.

Porém, a maioria dos alunos/as entrevistados em nossa pesquisa respondeu que em suas passagens pela escola nunca tinha estudado sobre as relações étnico-raciais, não tinha lembranças do que já havia lido, ou apenas recordava que tinha escutado ou lido sobre os negros na escola sob a perspectiva do escravismo e da abolição.

Destacamos que quase todos/as os/as estudantes afirmaram que não tinham lido nada sobre a temática, naquele ano, na sala de aula. Apenas dois colocaram que já haviam lido na escola sobre aquele conteúdo, tendo nos chamado a atenção a forma categórica da negação, de como a maioria dos estudantes revelara que em suas passagens pela escola não recordava de ter lido ou estudado sobre o conteúdo das relações étnico-raciais, nem na perspectiva do escravismo ou da abolição. Denunciava que aquele era um conteúdo não explorado em suas trajetórias escolares.

Ao questionarmos a professora, ela confirmou as respostas dos estudantes que ainda não havia trabalhado naquele ano com o tema. Alegou que estava no

início do período letivo e ainda não tinha pensado sobre a temática, também não expressou se pretendia abordá-la, nem quando.

Perguntamos também aos estudantes se já haviam lido sobre a questão racial fora da escola, o que haviam lido e se haviam gostado. Vejamos o quadro com as respostas de alguns dos estudantes para aquelas questões:

**Quadro 1:
A leitura dos estudantes de textos que tratavam das relações
étnico-raciais no Brasil:**

Sujeitos ⁵	Questões			
	Já leu algum texto sobre a questão étnico-racial?	Qual foi o texto?	Você gostou? Por quê?	Na sua sala de aula a professora já leu algum texto sobre a questão étnico-racial?
Lúcia (27 anos) Aluna branca	Não li. Já ouvi na televisão	Uma reportagem sobre racismo	Não gostei porque falava de discriminar o outro... de sofrimento.	Não. Eu acho que nunca vi esse tema na escola.
Rosa (43 anos) Aluna negra	Já li, mas não entendia. Agora que tô desasnando. Não tenho lembrança do nome do livro. Acho que foi num livro escolar.	Não lembro qual foi o livro.	Acho que gostei, pois fiquei sabendo e passei a entender um pouco.	Não. Por enquanto não. Agora há pouco entrou carnaval. Creio que não vai tardar ela dar, pois virão os livros.
Severina (28 anos) Aluna negra	Já li. Mas li outros textos falando da discriminação sobre os negros num livro.	Não lembro o título do livro. Mas é de escola	Gostei muito, pois explica as coisas pra gente entender...	Não. Não. Racismo não. Nunca! Eu acho que nenhum. Esse tema não é trabalhado jamais na escola.
Geni (29 anos) Negra	Não. Acho muito difícil. Leio frases pequenas.	Não respondeu.	Não respondeu.	Muito difícil, viu? Tem dia que eu não tô para assunto nenhum.
Miranda (44 anos) Branca	Ainda não. Na minha casa minha filha tá no primeiro ano e já passou texto assim.	Não respondeu.	Não respondeu.	Aqui na escola não. Eu não lembro.
Maria (62 anos)	Já. Mas não	Não lembro.	Não sei.	Já. Toda a vida

⁵ A identificação quanto ao pertencimento étnico-racial dos estudantes, nesse quadro, está conforme a definição dada pela pesquisadora, visando uma melhor análise e compreensão das respostas dos sujeitos.

(Estudava há três anos naquela escola) Aluna branca	entendo muito. Tem palavras que eu não entendo e fico logo desgostosa. Eu li na escola. As professoras sempre botam e perguntam o que a gente acha.			ela deu. Eu não lembro quando. A professora deu, eu acho que foi no dia do negro. Eu esqueço tudo.
Alex (16 anos) Aluno branco	Já, mas faz muito tempo. Acho que foi em 2007 quando eu estudei aqui.	Não lembro.	Gostei...	Esse ano não. No outro ano já. Mas não lembro.
Fábio (43 anos) Aluno negro	Ainda não, mas já ouvi falar na TV, no rádio de denúncias	Não lembro.	Não lembro.	Não, ainda não. Não lembro. Faz anos que não vou à escola.
Marta (50 anos) Aluna branca	Faz muito tempo. Fiz até trabalho no colégio.	Não sei se foi sobre escravidão. Não lembro.	Não lembro.	Não. Começamos agora e tem o caso dos meninos que faltam.
Manoel (17 anos) Aluno branco	Não	Não lembro.	Não lembro.	Ainda não.
Paula (18 anos) Aluna negra	Não	Não lembro.	Não lembro.	Não. Não estudei com prof ^a Ana em 2005, nem 2006, nem 2007, nem esse ano.
Rafael (23 anos) Aluno negro	Já li, pois eu participava do movimento negro e jogo capoeira.	Vários textos sobre a capoeira, o preconceito racial.	Eu gostei. São textos importantes para a gente entender a história da gente.	Não. Muito difícil falar esse tema na escola. Só fala de escravo.

Observamos as marcas discursivas de negação como “não”, “nunca”, “jamais” utilizadas pelos estudantes ao se referirem ao trabalho com o conteúdo das relações étnico-raciais na escola. As respostas dos estudantes de diferentes faixas etárias revelavam que em suas experiências escolares, os conteúdos sobre as questões étnico-raciais não foram trabalhados, sendo também um tema pouco explorado em suas leituras fora da escola. Outra regularidade que pudemos identificar nos discursos dos estudantes é que a maioria que disse já ter lido sobre o tema não conseguia identificar o gênero, nem o título, ou sequer comentar sobre algum aspecto do texto, o que nos faz aludir que fazia muito tempo que havia lido, ou que

foi uma leitura muito superficial, incapaz de fazê-los guardar em sua memória de longo prazo.

Alguns estudantes citaram já ter ouvido na TV algo sobre o tema, mas não recordavam muito bem o conteúdo apresentado. Esse esquecimento nos faz aludir que além realmente da ausência de leitura, talvez um elemento que impedissem suas lembranças sobre os textos lidos na escola ou fora dela fosse o fato de que não gostassem de recordar tais conteúdos pelo valor socioafetivo que eles poderiam representar, aspecto que consideramos relevante, na medida em que aponta o quanto são complexas e delicadas as relações dos alunos/as com aquela temática como revelava a fala da aluna Lúcia: *“Não gostei porque falava de discriminar o outro... de sofrimento”*. Naquela mesma direção, parecia-nos o enunciado da aluna Geni: *“Muito difícil, viu? Tem dia que eu não tô para assunto nenhum”*.

Aquele tema de certa forma era relacionado a fatos dolorosos, evidenciando um sofrimento de um determinado grupo étnico-racial, problematização que a escola não fazia e que não é fácil de ser realizada numa sociedade que se define como promotora da democracia racial. Assim, era identificado como um tema difícil de ser discutido na escola, em decorrência dos sentimentos que era capaz de provocar.

Observamos dentre os estudantes que disseram gostar de ter lido textos sobre as reações étnico-raciais, havia três que eram negros(as). Pareceu-nos evidente, naquela situação, que a identificação com a temática tinha relação com o pertencimento racial, sendo esse um fator determinante para que aqueles estudantes atribuíssem sentidos aos textos lidos e pudessem falar sobre eles, gostarem de suas leituras, mesmo que alguns não as recordassem direito. Eles demonstravam consciência da importância daqueles textos e o desejo de lê-los. Assim, observamos que todos ressaltaram que era importante a leitura daqueles textos para passar a compreender mais sobre o processo histórico do negro no Brasil. *“Já li, pois eu participava do movimento negro e jogo capoeira. Eu gostei. São textos importantes para a gente entender a história da gente”* (Rafael, 23 anos). *“Acho que gostei, pois fiquei sabendo e passei a entender um pouco”* (Rosa, 43 anos). *“Gostei muito, pois explica as coisas pra gente entender...”* (Severina, 28).

Aqueles estudantes apontaram que gostaram do conteúdo lido porque contribuía para que compreendessem mais sobre a história e a cultura da população negra, para que entendessem sobre sua própria história, elementos importantes para o fortalecimento de uma identidade racial positiva, aspecto que não era

ressaltado quando a população negra é destacada apenas na perspectiva de um povo que foi escravizado, sendo, infelizmente, em muitos casos, a única forma como o conteúdo sobre a história da África e dos afro-brasileiros era abordado na escola, sendo dessa forma que os estudantes recordavam do pouco que era falado sobre a população negra na escola, como podemos perceber nas falas a seguir: *“Não. Muito difícil falar esse tema na escola. Só fala de escravo”*. (Rafael) *“Não sei se foi sobre escravidão. Não lembro”* (Martha). *“Já. Toda a vida ela deu. Eu não lembro quando. A professora deu, eu acho que foi no dia do negro. Eu esqueço tudo”* (Maria).

Outro aspecto que percebemos é que fazia muito tempo que os estudantes tinham realizado alguma leitura sobre a temática. Uma aluna apontou que nos anos em que voltou para aquela escola de 2005 ao início de 2008, não tinha estudado sobre aquele conteúdo. Denunciando uma total omissão no currículo escolar do trabalho com a história e a cultura africana e afrobrasileira. *“Não. Não estudei com profª Ana em 2005, nem 2006, nem 2007, nem esse ano”*.

Pareceram-nos que aqueles estudantes tiveram em relação àquela temática relações marcadas pela ausência de leitura e discussões sistematizadas no ambiente escolar, pelo silenciamento, ou pelo trato superficial, que apontava a população negra numa perspectiva subalternizada na escola, ao exibirem a história do negro apenas a partir do escravismo ou da abolição, não mostrando o povo negro como construtor de epistemologias, saberes, práticas sociais de resistências, de lutas e contribuições para a construção da riqueza do nosso país.

Apresentaremos a seguir outros depoimentos dos estudantes, colhidos durante a entrevista individual realizada antes do trabalho com o texto em sala de aula. Buscávamos, ainda, identificar os conhecimentos dos estudantes sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Dessa forma, eles foram interrogados sobre como percebiam as relações raciais no país, se já tinham sido vítimas de discriminação racial; se já tinham presenciado ou conheciam algum caso de discriminação racial, inclusive na escola, e como se sentiam quando era trabalhada aquela temática em sala de aula.

6.3 As experiências e as motivações dos estudantes para lerem, discutirem e aprenderem na escola sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira

Em relação a como os estudantes identificavam a existência de discriminação racial em nosso país, apenas um disse que a questão era financeira: *“Mais ou menos. Pouco, se tiver dinheiro no bolso, não tem racismo”*. (Fábio). Um aluno também afirmou que existia, mas não sabia explicar os porquês e os demais afirmaram que existia discriminação racial, apontando exemplos de suas experiências pessoais, ou como percebiam na mídia e nas relações sociais brasileiras.

Acho que há discriminação racial no país. Existe, filha. A gente não vê? Agora é que tão botando negro pra ser bailarina, fazer programa. Veja os programas de TV, eles só colocam os brancos na frente (Maria).

Acho que sim, pois eu já vi um casal dizendo coisas com os outros, chamando de negro. Meu primo mora com uma menina e chamaram de negra. (Alex)

Ainda acho que há. Tenho muitos exemplos sobre isso. Faz muito anos que ando atrás de trabalho, mas se a pessoa não é branca, não é bonita, não tem boa aparência fica difícil. (Severina)

Sim, acredito que tem porque as pessoas não se conscientizaram que as pessoas são iguais. As pessoas tratam com racismo e isso é cruel (Lúcia).

Perguntamos aos alunos como se sentiam diante do trabalho com a temática das relações raciais na escola. Todos afirmaram que gostariam que fosse trabalhado, achavam que seria bom. Não puderam afirmar como tinham se sentido, pois ressaltaram que não tiveram ainda aquela experiência ou não recordavam. As estudantes negras aproveitaram aquela pergunta para também colocarem suas experiências enquanto sujeitos vítimas de práticas racistas, apontando que seria ótimo tratar daquele conteúdo em sala de aula para conscientizar as pessoas a mudarem suas posturas e procedimentos racistas. As estudantes pareciam acreditar no papel da escola no processo de mudança social quanto às práticas de discriminação racial, sendo a sala de aula um espaço para poderem falar sobre aquele tema e denunciar a discriminação sofrida. Vejamos algumas de suas respostas:

Seria ótimo. Por que as pessoas parariam de fazer críticas aos negros. Afinal de contas são seres humanos. Eu me sinto

defendendo também. Não é todo branco, mas a gente leva vantagem em tudo. Não é verdade que “negro quando não caga na entrada, caga na saída”. Eu defendo minha origem. Quantos brancos nessa escola não têm o cargo que eu tenho?

O racismo é um tema muito importante. São dois temas: racismo e a fome.

Na África vi uma mãe fazendo bolo de argila para dar ao filho. Foi no canal 4, esse ano. Fazia pena. Geralmente você não vê um branco morrendo de fome. Geralmente é uma criança negra desnutrida. É uma coisa que dói (Rosa – aluna negra).

Eu acho bem legal. Acho que é ótimo. Eu tenho um filho branco, mas meu ex marido nunca gostou de mim porque eu era negra (Paula - aluna negra).

Eu acho ótimo. Eu acho que é esquecido sobre o racismo, preconceito. As professoras não trabalham. Deveriam trabalhar mais pra botar na cabeça das pessoas que é errado. (Severina – aluna negra)

Identificamos o quanto aquelas estudantes identificavam a importância do trabalho em sala de aula sobre a discriminação racial para construir relações mais humanas, respeitadas, contribuir com o processo de conscientização sobre os males provocados pelo racismo: *“Eu acho ótimo. Eu acho que é esquecido sobre o racismo, preconceito. As professoras não trabalham. Deveriam trabalhar mais pra botar na cabeça das pessoas que é errado”* (Severina – aluna negra).

As práticas discursivas escolares poderiam ser ótimas para ajudar, entre outros aspectos, a aluna Paula a ressignificar o sentimento de rejeição e baixa autoestima devido ao seu pertencimento racial, identificado como um sentimento de seu ex-marido: *“Eu acho bem legal. Acho que é ótimo. Eu tenho um filho branco, mas meu ex marido nunca gostou de mim porque eu era negra”*.

Tratar sobre o tema de discriminação racial na escola era apontado como importante pelas estudantes, a escola era percebida como um local privilegiado, pois contribuiria também para se entender mais sobre as relações Brasil-África, desmistificar os estereótipos e as discriminações raciais presentes nas piadas e nos ditos populares racistas, fortalecendo a luta contra o racismo: *“Não é verdade que ‘negro quando não caga na entrada, caga na saída’. Eu defendo minha origem”* (Rosa - aluna negra).

Nessa direção, quando interrogamos os estudantes se haviam presenciado algum caso de discriminação racial, com exceção dos alunos Fábio e Manoel que afirmaram não ter visto, nem conhecer histórias de discriminação racial, os demais

afirmaram que sim. Os alunos deram exemplos de sua vida pessoal, inclusive, um dos alunos que, em sala de aula, durante a leitura e discussão do texto, ficou todo o tempo calado, como foi o caso de Alex:

Entrevistadora: Você já viu alguma cena de discriminação racial?

Alex (aluno branco): Sim. Chamaram a namorada de um colega dentro do ônibus de negra. Foi um colega dele que disse: Como é que tu namora com uma negra dessa?

Maria (aluna branca): Já. E como! Você vê assim... pessoas assim... Nego safado! Eu acho que é crime.

Lúcia: (aluna – branca) Já. Estava no ônibus e um menino bem pretinho sentou perto de uma branca e ela se levantou. Ela disse que não gostava de negros.

Os estudantes não hesitaram em relatar experiências com situações de discriminação racial presentes no seu cotidiano, nas quais as pessoas negras eram maltratadas pela tonalidade da cor da pele escura, estigmatizadas e excluídas. Trouxeram novamente as situações de xingamentos como o de “negro safado” e a discriminação da mulher negra como estando numa escala hierárquica inferior, devendo ser preterida pelo homem branco. Uma aluna identificava a situação de xingamento como um crime, mostrando já ter algum conhecimento sobre a existência de uma lei para punir crimes raciais.

Interessante observarmos que mesmo afirmando que conheciam pessoas que já tinham sido discriminadas por serem negras, ou alguns apresentando suas próprias experiências enquanto vítimas de práticas racistas, durante a entrevista individual, muitos daqueles estudantes, durante o debate na sala de aula, fizeram a opção pelo silêncio, como o aluno Alex, outros oscilaram, apresentando argumentos ancorados no mito da democracia racial, defendendo que no Brasil o problema do negro é meramente de classe social.

Aqueles aspectos são ilustrativos da complexidade do racismo à moda brasileira e do quanto ainda são presentes as vozes enraizadas do mito da democracia racial, apontando também as dificuldades que os estudantes e professores(as) possuem em tratar o tema em sala de aula e na escola, sendo um tema que alguns estudantes até conseguem falar individualmente, mas que não

conseguem expor opiniões no coletivo, junto aos colegas em sala de aula, como pudemos identificar com os alunos Alex e Manoel.

Interrogados se identificavam a existência de discriminação racial na escola, apenas três estudantes brancos afirmaram que sim, sendo duas do sexo feminino. Os demais discentes afirmaram categoricamente que não. Alguns relacionaram a pergunta apenas à atual escola que estudavam e pareceu-nos que não se sentiam à vontade para identificá-la como um espaço no qual ocorria discriminação:

Acho que não. Aqui é muito difícil. (Paula)

Não. Acho que não. Até agora eu conheço esse colégio... Em outros colégios... Trabalho aqui como voluntária. A maioria dos professores é moreno da cor da gente. Até aqui eu nunca vi. Eu sou a tesoureira da escola. Eu convivo com branco, negros, tudo. (Rosa)

Eu acho assim, aqui não. Em outras escolas, cursos, pode, com certeza. (Severina)

Sim, meu filho estudou numa escola que ele via o sofrimento da criança. (Lúcia)

Os mesmos estudantes que apresentavam uma consciência crítica em relação à forma como o racismo se manifestava na sociedade, que apontavam a ausência daquela temática nos trabalhos e textos escolares, pareciam não conseguir perceber as diferentes formas de discriminação racial presentes nas escolas, começando pela omissão de estudos sobre aquele conteúdo. As relações socioafetivas com a escola e com a docente talvez os impedissem de identificar os mecanismos de discriminação racial que poderiam ser desenvolvidos pela escola na qual estavam inseridos.

Observamos que o fato de Rosa, aluna negra, desfrutar do que lhe parecia “certo prestígio” na escola, porque desempenhava também o papel de tesoureira na unidade escolar, aquela condição lhe possibilitava se relacionar com todos da escola, independente do pertencimento racial. Esse fato contribuía para que não se sentisse discriminada naquele ambiente, e conseqüentemente, não identificasse, ali, situações de discriminação racial. Ela também apontava que a maioria dos docentes na escola era morena, nos fazendo inferir que identificava que a escola talvez não tivesse discriminação racial porque grande parte dos seus funcionários também não era branca.

Identificamos que os estudantes tinham conhecimentos prévios sobre as relações étnico-raciais no país, que sabiam identificar as situações de discriminação racial presentes no cotidiano e que tais conhecimentos não eram oriundos de leituras e estudos sistematizados na escola, eram conhecimentos advindos de suas experiências pessoais, de seus conhecimentos de mundo.

Vários estudantes apresentavam uma percepção da exclusão do negro na sociedade brasileira na qual não ocupavam situações de status, não eram considerados como símbolo de beleza na mídia, eram discriminados no mercado de trabalho em decorrência dos critérios de boa aparência, aos quais o fenótipo do negro(a) não era aceito. Destacaram também como o preconceito racial é utilizado para discriminar as relações amorosas entre brancos e negros e o uso pejorativo da palavra negro(a) para indicar uma condição de inferioridade e desigualdade entre as pessoas, ferindo sua condição humana. Porém, a maioria dos estudantes apresentou dificuldades de indicar percepções de discriminação e preconceito racial no ambiente escolar de uma forma geral e na escola na qual estavam inseridos. Contudo, demonstraram ter motivação e desejo de lerem e discutirem no espaço escolar sobre aquela temática.

Observamos que, especificamente as estudantes negras, deixaram explícito que identificavam a escola como um espaço privilegiado para a leitura e a discussão sobre aquela temática na perspectiva de se construir aprendizagens significativas, capazes de proporcionar mudanças nos procedimentos e atitudes na forma de conceber e se relacionar com as diferenças e o pertencimento racial das pessoas. Elas demonstravam que identificavam aqueles conteúdos como constituintes de suas realidades vivenciais, como conteúdos que marcavam seu lugar social. Discuti-los era importante também porque proporcionava desenvolver posturas questionadoras, de contestação, de confronto às situações de opressão e discriminações raciais sofridas na sociedade.

Defendemos que a leitura na escola de textos sobre as relações étnico-raciais pode ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento de movimentos contra hegemônicos, visando à compreensão e à superação de práticas racistas. A leitura de tais textos pode contribuir também para a construção de discursos emancipatórios como campo de possibilidades de resistência e críticas aos múltiplos processos de desigualdades étnico-raciais, econômico-sociais e de exclusão histórico-cultural.

Tomando como base os argumentos defendidos por Foucault (1979) e Fairclough (2001) sobre as práticas discursivas, concebemos os discursos como capazes de articular as relações entre saber e poder. Os discursos podem ser instrumentos de poder, podem ser pontos de obstáculos, mas também podem ser pontos de resistência e de partida para criar as condições de possibilidades que ajudem os sujeitos a se insurgirem contra os sentidos impostos pelas instituições, negociando outras relações de poder.

Nesse sentido, Carvalho (2004) denuncia que tivemos uma colonização fortemente predatória, cuja base de exploração econômica gerou na sociedade brasileira relações autoritárias, paternalistas e de submissão das camadas populares aos interesses dos colonizadores e das classes dominantes. O período colonial produziu durante muito tempo discursos que buscavam subjugar física e culturalmente os povos colonizados. Para garantir a expansão e a afirmação de sua cultura, os colonizadores produziram um extermínio cultural dos povos e de suas práticas sociais. O sociólogo Santos (2006) chama esse processo de epistemicídio ou a morte da cultura e das práticas sociais dos povos considerados “diferentes”. Para ele, a sociedade europeia tem uma dívida colonial com aqueles povos.

Assim, no plano educacional, Carvalho (*ibidem*) afirma a importância singular de se refletir sobre as intencionalidades do projeto colonial, cuja dimensão epistemológica repercute nas dimensões cultural e pedagógica. Aquele projeto visava subjugar física e culturalmente os povos colonizados, produzindo discursos e representações que até hoje interferem nas identidades sociais e culturais dos sujeitos e repercutem “na forma de sentir-se brasileiro/a, branco/a, negro/a, índio/a, mestiço/a, homem, mulher, sulista, nordestino/a” (CARVALHO, 2004, p.110). Nesse sentido, as práticas discursivas escolares devem buscar valorizar a cultura dos educandos, apresentando uma preocupação com a construção de suas identidades sociais e culturais.

A seguir, procuraremos apresentar algumas análises sobre em que medida as experiências pregressas dos estudantes constituintes de suas identidades étnico-raciais, tais como as que foram neste tópico discutidas, interferiam nos processos de atribuição de sentidos dos textos lidos sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

6.4 Alguns fatores presentes nos processos de compreensão de textos dos estudantes sobre o tema das relações raciais no Brasil

Discutiremos nessa seção sobre o contexto de produção da leitura dos estudantes, objetivando analisar as possíveis interferências dos conhecimentos e experiências prévias constituintes das identidades étnico-raciais desses jovens e adultos para a atribuição de sentidos dos textos lidos sobre as relações étnico-raciais no Brasil.

Buscamos através das análises identificar as relações dos estudantes com os textos quanto aos aspectos de fluência e interdição textual.

A primeira questão posta nesta fase da pesquisa foi: quais fatores proporcionaram aos estudantes uma relação de fluência com os textos lidos?

Mas, para tal discussão, é importante delimitarmos o que estamos considerando como uma relação de fluência com os textos. Adotando uma perspectiva interacionista, concebemos que a relação de fluência se dá quando o leitor é capaz de reagir ao texto lido, o que exige dele apreender os sentidos textuais e responder ao que é veiculado no texto. A fluência é precária quando o leitor não compreende o texto.

Nas análises das práticas discursivas, identificamos que, na maior parte dos momentos, acontecia uma relação de fluência dos estudantes com os textos sobre as relações étnico-raciais no Brasil quando esses:

a) Compreendiam o texto e concordavam com o autor, integralmente ou parcialmente;

b) Compreendiam o texto, embora não concordassem com o autor.

Nos dois casos citados acima, podemos dizer que havia diálogo entre o autor e o leitor de modo efetivo, pois o leitor atribuía sentidos com base nas pistas textuais, embora, obviamente, mobilizando conhecimentos prévios e experiências pregressas.

Diferentemente do que está descrito acima, havia, em outros momentos situações em que os estudantes não estabeleciam um diálogo mais efetivo com o autor, apresentando falhas no processo de compreensão textual. A falta de compreensão poderia ser causada por diferentes motivos, tais como: pouco domínio

das correspondências grafofônicas, falta de conhecimentos prévios necessários para lidar com o texto, interdição provocada por uma rejeição ao que é dito no texto ou ao próprio tema.

Em relação aos dois últimos fatores citados, as experiências pregressas do leitor têm papel fundamental. Elas tanto podem ser insuficientes para que o leitor tenha os conhecimentos necessários para elaborar as inferências para apreender os sentidos textuais, quanto podem suscitar emoções que dificultam tal apreensão. A este último tipo de causa de má compreensão, estamos denominando “interdição”.

Para analisarmos tal temática, podemos levantar algumas questões: como as experiências prévias dos estudantes/ leitores poderiam interferir para a atribuição de significados aos textos lidos? Em que medida seus conhecimentos anteriores sobre as relações étnico-raciais no Brasil e suas identidades raciais influenciavam no processo de atribuição de sentido às leituras dos textos sobre aquela temática?

Identificamos em nossas análises que as experiências prévias dos leitores relativas às relações étnico-raciais no Brasil influenciaram o processo de compreensão em duas direções: em alguns momentos provocavam a interdição da relação do estudante com os textos lidos; em outros momentos, contribuía com os processos de compreensão textual.

As evidências do processo de interdição pareciam apontar situações em que:

- a) O tema era tão importante que o texto era esquecido (ansiedade para tratar do tema). Nesses casos, os estudantes falavam do que já sabiam, narravam suas próprias experiências, sem mobilizar o que estava sendo dito no texto.
- b) O conteúdo do texto provocava emoções tão fortes que os estudantes pareciam não conceber que o que estava sendo dito de fato estava sendo veiculado. Nestes casos, comportavam-se como se o texto não veiculasse tal tipo de informação.

6.5 O trabalho com a leitura e a interpretação de textos: os estudantes e a atribuição de sentidos aos textos lidos sobre as relações étnico-raciais

A professora em todas as aulas observadas trabalhou inicialmente com a modalidade de leitura silenciosa e depois a leitura oral. Não observamos no início das atividades de leitura uma intencionalidade da professora em explorar, buscar

identificar quais os conhecimentos prévios dos leitores sobre o conteúdo do texto, nem realizar estratégias de predição, antecipação e inferências. Sentimos a ausência de um trabalho em relação à exploração das estratégias de leitura antes e durante a leitura em todas as aulas observadas. Esse aspecto nos fez inferir também que talvez a professora não compreendesse a importância da realização de um trabalho sistematizado com as estratégias de leitura, através da organização de questões antes, durante e após a leitura dos textos em sala de aula, tais como as estratégias de inferência, antecipação, seleção, verificação de hipóteses no texto, conforme sugere Solé (1998).

As estratégias de leitura descritas por Solé (*ibidem*) contribuem para que os estudantes não fiquem circunscritos ao nível literal do texto, favorecendo o encontro dos saberes que já possuem com novos conhecimentos advindos da leitura. O docente ao desenvolver o trabalho com a leitura e a interpretação de texto na escola deve procurar identificar e explorar os aspectos de motivação do leitor, suas crenças e valores, seu conhecimento sobre o gênero textual, o vocabulário utilizado no texto, entre outros aspectos que envolvem o processo de interação do leitor com o texto.

Dessa forma, a clareza dos objetivos e a realização do planejamento das ações com a leitura são fundamentais para contribuir que os estudantes ativem os conhecimentos que trazem consigo, os seus conhecimentos prévios, conciliando-os na atribuição de sentidos, no preenchimento dos espaços lacunares do texto e possam desenvolver uma participação ativa na leitura, através de uma percepção crítica e reflexiva. A postura crítica do leitor é expressa também através de uma atitude questionadora diante da palavra, dos aspectos de realidade veiculados, pelas determinadas “verdades” e ideologias apresentadas no texto.

Identificamos que é necessário que os docentes no trabalho com a leitura e a interpretação textual não apenas supunham que os estudantes possuem conhecimentos prévios sobre as temáticas abordadas nos textos, mas que desenvolvam atividades que os ajudem a ultrapassar o nível literal na leitura dos textos e alcancem a interação entre o saber do leitor, a informação textual e suas motivações contextuais, aspectos que exigem sensibilidade do profissional para identificar o lugar social em que os educandos se colocam, bem como, que perspectiva de cena eles assumem no texto.

Todos aqueles cuidados no ensino da leitura em sala de aula, segundo Solé (1998), Koch (2006), revelam a importância do papel do docente como mediador na

leitura na perspectiva de favorecer que os estudantes descubram outros pontos de vista, além dos que possuem inicialmente, ampliando suas visões de mundo das que possuíam antes da leitura.

Assim, sentimos falta de uma intencionalidade para trabalhar a argumentação, os conhecimentos prévios e a intertextualidade na leitura, visando ajudar os estudantes no processo de desenvolvimento da compreensão textual. Parecia que a docente compreendia que aquela era uma competência que os estudantes desenvolveriam sozinhos no contato com os textos. Destacamos⁶ essas questões por considerá-las relevantes no processo de ensino-aprendizagem da leitura na escola e por identificar que essa é uma dificuldade apresentada por muitos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo uma consequência, geralmente, da ausência de um trabalho de formação inicial e continuada de professores que contemplasse aqueles conteúdos.

No caso específico da professora em tela, identificávamos que havia desejo e interesse de desenvolver atividades que contribuíssem da melhor forma com os alunos/as para ajudá-los no processo de compreensão textual. Durante a entrevista individual, a professora informou não ter recebido formações que trabalhassem e aprofundassem sobre as concepções e as estratégias de leitura.

Observamos, também, que a professora não demonstrava muita simpatia com o processo de formação continuada desenvolvido para a EJA na rede de ensino. Expressou o desejo de formações que contribuíssem com sugestões de atividades que pudessem ser vivenciadas na sala de aula. A crítica feita pela professora era que foram poucas ocasiões durante a formação continuada que conseguiram articular os conteúdos trabalhados com sua prática em sala de aula de EJA.

Para tratar de forma mais aprofundada as relações dos estudantes com os textos, podemos relatar a primeira aula observada.

Identificamos, por meio da observação e entrevista, que foi a primeira aula dada pela professora naquela sala sobre a temática do racismo no Brasil. O texto trabalhado era uma reportagem da Revista Isto É, de 17 de julho de 1996. Trazia as opiniões divergentes da atriz e cantora negra Zezé Motta que afirmava que Sim, existia racismo no Brasil e do Jarbas Passarinho, homem, branco e representante da

⁶ A dificuldade de compreensão sobre a importância do trabalho na escola com as estratégias de leitura também foi identificada em outras professoras dos anos iniciais do ensino fundamental quando realizamos processos de assessoria e formação continuada.

elite brasileira, que na ocasião estava como Presidente da Fundação Milton Campos, afirmando que não existia racismo no Brasil. O texto tinha o seguinte título: *Polêmica: Existe racismo no Brasil?*

A professora inicia a aula, escrevendo no quadro a pergunta: Existe racismo no Brasil? Diz que irá tratar daquele tema na aula e começa a distribuir o texto entregando um a um para os alunos(as) em suas bancas. As carteiras estavam enfileiradas. Ela começa a dar algumas informações sobre o texto, buscando contextualizar para a turma quanto ao tipo de texto que está sendo explorado, o suporte textual, o ano em que ele foi escrito e sobre os autores, para, logo em seguida, solicitar que os estudantes realizassem uma leitura silenciosa. Tratou, ainda, da organização do texto e ressaltou que os depoimentos estavam distribuídos em duas colunas:

Profa - *E aí temos a opinião da Zezé Motta. Conhecem Zezé Motta? Sabem quem é? E o senhor Jarbas Passarinho? É uma reportagem de 96, não é assim muito novinha, mas é... o conteúdo está muito... interessante que a gente veja, analise e em cima disso a gente vai dá as opiniões da gente, certo?!*

Então vamos ler. Quem quiser ficar de dupla pode... na verdade... que é a leitura, depois dessa leitura é que a gente vai discutir, tá bem assim?

Profa – *Qualquer dificuldade podem me chamar...*

Profa – *Bom, deixa eu dizer só uma coisinha a mais. Vocês vejam que o texto se apresenta assim, em coluna, né?!*

Então a gente vai ler a primeira coluna que trata de Zezé Motta, você lê nessa posição, aqui e ainda continua (a professora explica enquanto mostra o material). Depois vem Jarbas Passarinho, também falando sobre o tema. Assim que vocês terminarem de ler a gente começa a discutir, beleza? Pra ver o que vocês observaram aí, e aí a gente ler de novo. Como sempre a gente ler junto, né? Tá certo?! Então, vamos lá.

Após alguns minutos nos quais os alunos/as realizaram a leitura silenciosa, a professora posicionada na frente do quadro volta a falar com toda a turma. Ela começou a levantar algumas questões para perceber se os alunos tinham compreendido o tema central do texto, depois se eram capazes de identificar informações explícitas contidas nele, como a data da publicação, quem havia escrito a matéria, quem eram as pessoas que apresentavam suas opiniões sobre o racismo no Brasil.

Profa. – *Antes de discutir vamos... vamos ler. Vocês acompanham e eu... a partir de Zezé Motta... É... Vocês acompanham...*

E antes de começar eu pergunto pra vocês: Qual é o tema mesmo do texto?

Rosa – *Racismo.*

Profa. – *Racismo, né? Então ele começa o texto. Isso é numa revista, viram lá em cima, isto é, né? Viram a data?*

Lúcia – *17 de junho de 1996.*

Em seguida, fez uma explicação em relação à sua compreensão sobre o gênero textual e a intencionalidade da palavra polêmica presente no texto. Observamos que todas aquelas questões foram realizadas de forma bem aligeirada e simplificada, sem que houvesse discussão com a turma sobre como eles haviam entendido sobre os aspectos levantados por ela.

Profa. – *17 de 1996. Lá em cima, né? Então ele coloca de lado: Polêmica. Isso é pra chamar atenção mesmo, né? Do leitor. O leitor somos nós. Quem pegou a revista pegou ao vivo esse texto. Aqui já foi uma cópia da revista.*

Maria – *Sim...*

Profa. – *É isso, de um lado passa a Zezé Motta dando a opinião dela que sim, e do lado contrário está Jarbas Passarinho colocando que não, e aí o texto vem, né? Aí a gente... o retrato no início de Zezé, o nome do autor... de alguém que teve, né? Que fez o texto Juca Rodrigues e do outro lado Cláudio Versiane, foi a pessoa que escreveu esse texto para a revista, compreendeu? Não é uma entrevista mesmo, porque se fosse uma entrevista a revista fazia uma pergunta e eles davam a resposta, né? Teria pergunta, resposta; isto é... o... e o... e a Zezé; Isto é... e Jarbas, mas aqui tá uma forma, tá um relato, né? Um texto polêmico, é um texto de opinião. É... então vamos ver o que é que Zezé Motta coloca sim, e tem uma parte em cima, logo abaixo do retrato que diz o quê?*

A professora sentiu a necessidade de continuar apontando no texto alguns recursos gráficos como o emprego das aspas, que estavam sendo usadas para marcar o discurso direto, sinalizando as falas ressaltadas da Zezé Motta e de Jarbas Passarinho, que defendiam suas opiniões sobre como percebiam a existência do racismo no Brasil:

Profa – *Aí, vejam uma coisa interessante, aí. Observaram que tem um sinalzinho antes da frase e no final? Isto, alguém lembra o que é? É uma aspas, é aspas né? Mas o que quer dizer essas aspas? Alguém se lembra?*

Lúcia - *...Não existe racismo é entre aspas? Não é isto?*

Profa – *É... tá entre aspas a frase todinha. A professora lê o trecho: “Há preconceito até nas relações afetivas, já desistir de casar com um rapaz branco”. Quem falou isso? Quem falou isso? Parte da turma responde: Zezé Motta.*

Profa – *Zezé Motta. Então pra destacar que foi ela mesma que falou, a fala é da própria Zezé. Então colocou-se as aspas. É como se eu tivesse falando aqui com... algum outro aluno e dissesse alguma coisa que Fábio... exatamente o que ele disse, uma gracinha que ele falou. Tum.*

Nessa direção, percebemos que a professora parecia sentir o desejo de explorar as marcas linguísticas, os recursos gráficos do texto, mas se ateuve a destacar apenas o emprego das aspas. Interrogamo-nos: por que a professora não nos pareceu preocupada em explorar com os/as estudantes ou ajudá-los/as a atentar para as outras marcas linguísticas no texto, aos mecanismos responsáveis pela argumentação como os operadores argumentativos, os marcadores de pressuposição, os modalizadores, os aspectos referentes à seleção lexical, a topicalização, dentre outros?

Como também observamos, ela não fez uso dessas estratégias nos outros momentos de trabalho com a leitura e a interpretação, nos quais estivemos presentes na sala de aula. Inferimos que talvez aquele tipo de atividade não fizesse parte de sua prática diária, no trabalho com a leitura dos textos e a interpretação. Supomos que talvez essa fosse também mais uma dificuldade em decorrência da escassez de um trabalho específico sobre o processo de leitura e compreensão textual, durante a formação inicial e continuada dos/as professores/as.

Passados aqueles momentos nos quais buscou explorar com os estudantes sobre a utilização das aspas, a professora retoma a leitura em voz alta do texto e quando terminou a leitura dos argumentos apresentados por Zezé Motta, questionou se a turma havia compreendido e, de certa forma, sugeriu para a turma uma nova leitura. Parecia que a professora estava insegura se os/as estudantes haviam compreendido o texto, bem como queria assegurar que eles obtivessem mais informações do texto para expressar com mais segurança as suas próprias ideias.

Talvez isso se devesse também por observarmos que a professora apresentava uma preocupação em relação à extensão do texto. Geralmente, nas aulas anteriores observadas, ela levava textos curtos, ou recortava um texto em vários trechos e ou frases para que os alunos lessem individualmente e de forma silenciosa, e depois lessem em voz alta e comentassem sobre o que haviam entendido sobre as frases. Observamos que a professora trazia os textos de sua casa. Durante a entrevista individual disse-nos que escolhia os textos menores para

não dificultar a leitura dos alunos/as e que os reproduzia com seu dinheiro, pois os alunos/as ainda não haviam recebidos livros de português.

Observamos que além das dificuldades em relação aos encaminhamentos metodológicos e didáticos, as condições de trabalho da docente também era um elemento que dificultava a aquisição de bons materiais pedagógicos para o trabalho na EJA. Dessa forma, percebemos que a professora trabalhava com fragmentos de textos em sala de aula, porque os percebia como mais fáceis para a leitura dos alunos/as, mas também tinha uma dimensão econômica, já que era a própria professora que arcava com a reprodução dos textos. Por isso, talvez, o fato do texto que estava sendo lido conter duas páginas pareceu-nos assustar um pouco a professora que não se sentia muita segurança quanto à competência leitora de seus alunos/as.

Percebemos essa preocupação também durante o momento de escolha dos textos pela professora. Porém, não observamos nos alunos/as nenhum movimento de espanto ou rejeição ao texto pela sua extensão, com exceção de dois alunos/as que não se mostraram interessados com a leitura, aspectos que, posteriormente, identificamos que tinham mais relação com a temática e com a dificuldade mesmo de leitura, do que propriamente com a extensão do texto. Assim, após a leitura, a professora questionou a turma sobre a necessidade de uma nova leitura do texto.

Profa – Não sei se tá o suficiente pra gente discutir ou se valia a pena ler outra vez daquele jeito que agente lê muito, lê um pedaço e o outro continua, o que vocês acham?

Lúcia – Tá bom, ler um pedaço e o outro continua...

Profa – Prefere repetir uma vez assim, pra depois...

Maria – Não entendi...

Fábio - Não entendi...

Profa – Lúcia está sugerindo que cada um leia um pedaço do texto e o outro vai continuando a leitura.

Profa – Tá garantida a opinião dela?

Fábio – Tá.

Profa – E depois a gente vai fazer umas perguntinhas pra gente comparar. Dá pra todo mundo? Tá... dizer que entendeu bem o que ela disse? Que a fala é dela, apenas o Juca tá transcrevendo a fala dela, não tá em aspas porque na verdade é ele, né?! Mas é fala dela sobre o assunto. Existe racismo no Brasil? Zezé Motta deu esse depoimento, né?! E depois o Jarbas vai dar o depoimento. Passando pra Jarbas...

Observamos que após a primeira leitura a professora apontou novamente para os/as estudantes o que podemos identificar que considerava como os objetivos

da leitura, onde os estudantes deveriam expor o que haviam compreendido das falas de Zezé Motta e Jarbas e a partir dos argumentos apresentados compararem aquelas opiniões. Assim ela fala para turma:

Profa – E depois a gente vai fazer umas perguntinhas pra gente comparar. Tá pra todo mundo? Tá... dizer que entendeu bem o que ela disse? Profa – É... Ela coloca que sim, responde que sim e o Jarbas que não. E a gente depois de ler tudo isso vai fazer as nossas colocações. Será que num tá mais com Zezé, mais com Jarbas?

Observamos que a professora não define com clareza o que estaria mais com Zezé ou com Jarbas, deixando que os alunos(as) fossem formando suas opiniões. De forma polida, ela evitava, naquele momento, defender um dos pontos de vista apresentados, porém os estudantes a partir da primeira leitura já começavam a se posicionar.

***Lúcia** - Ela responde que sim e o Jarbas que não.
Profa – É... Ela coloca que sim, responde que sim e o Jarbas que não. E a gente depois de ler tudo isso vai fazer as nossas colocações. Será que num tá mais com Zezé, mais com Jarbas?
Severina – Eu tô mais com Zezé...
Lúcia - Com certeza! Zezé Motta.
Profa – Diga, Fábio...
Rosa – Não, assim...
Fábio – Possa ser que ele seja... e aí...
Fátima – Ele sabe que existe, mas ele não aceita, não assume.
Profa – É! Vamos ver o que ele diz também, né?!*

Observamos que antes da nova leitura os alunos/as já estavam apresentando que tinham compreendido o texto. Algumas alunas já se posicionavam contrárias à opinião de Jarbas Passarinho, concordando com as opiniões de Zezé Motta. O que pudemos perceber foi que a maioria dos alunos/as se mostrou disposta, interessada na leitura e que tinha conseguido fazer um bom diálogo com os autores. Os estudantes demonstraram que compreendiam o texto mesmo quando não concordavam com o autor. No entanto, observamos que em diferentes momentos foram evidenciadas tensões relativas aos dizeres dos autores sobre o tema tratado. Aquelas tensões provocavam momentos de interdição do leitor com o autor, tendo implicações no processo de compressão textual. Em seguida, buscaremos apresentar sobre esses aspectos.

No trecho a seguir identificamos que o aluno Fábio compreendia o texto, mas o tema parecia ter lhe despertado certa ansiedade e ele não conseguia obedecer ao comando da professora de realizar primeiro a leitura do texto todo em silêncio e só depois de todos terem lido, comentar sobre a temática, podendo levantar questões e dúvidas.

No primeiro momento em que recebe o texto, após uma leitura dos primeiros parágrafos, o aluno Fábio inicia alguns questionamentos que posteriormente serão utilizados para fomentar mais tensão no grupo e uma polêmica entre eles. O aluno demonstrava certa ansiedade para iniciar uma discussão sobre o tema.

Não podemos afirmar que aquela atitude tenha ocorrido só em decorrência dos fatores socioafetivos e das implicações com aquela temática, porém, observamos que nas aulas anteriores, quando a professora distribuía os textos ou fragmentos de texto para leitura, o aluno seguia o comando da professora, esperando o momento que ela direcionava para a leitura em voz alta e posteriores comentários. Contudo, também destacamos que os textos até então apresentados pela professora não haviam suscitado nenhuma polêmica, nem abordado opiniões sobre problemas sociais brasileiros. Assim, ao longo do processo de discussão sobre o texto em questão, fomos identificando pistas que nos remeteram a apontar as tensões e os efeitos socioafetivos relativos à temática nos alunos/as, como pudemos perceber no exemplo a seguir.

O aluno Fábio lê em voz alta o texto.

Fábio – *Tem racismo e tem a pobreza... são a mesma coisa ou é diferente?*

Profa – *Oi?*

Fábio – *Racismo e pobreza tem a mesma coisa ou é diferente? Tem o racismo e tem a pobreza...*

Profa – *Isso. São duas coisas, mas podem ser associadas.*

Fábio – *Se associar, não é?*

Profa – *Podem se associadas, se juntar.*

Fábio – *Ah, ah...*

Profa – *Uma coisa á outra.*

Fábio – *Por que a pessoa pode ser discriminada não pelo racismo e sim, pela pobreza. Diferença de ter posição, ter dinheiro... A professora interrompe dizendo:*

Profa – *Quando vocês acabarem de ler, aí a gente vai ver toda essa questão depois.*

Fábio – *Ah...*

Profa – *Porque são duas coisas diferentes ser pobre e ser negro, né?!*

Fábio – *Ser pobre pode ser discriminado pela pobreza, pode ser afastado da sociedade, né?!*

Profa – *Pode. Vamos ver qual é a opinião. Veja qual é a opinião de um e do outro pra depois amarrar... a gente amarrar as opiniões de vocês.*

Fábio – *Certo.*

A professora responde rapidamente aos questionamentos de Fábio e por dois momentos na fala o encaminha a voltar para a leitura: *“Profa – Quando vocês acabarem de ler, aí a gente vai ver toda essa questão depois”*. Em outro momento a professora retoma ao comando anterior: *“Profa: Pode. Vamos ver qual é a opinião. Veja qual é a opinião de um e do outro pra depois amarrar... a gente amarrar as opiniões de vocês”*. Mas o aluno não se contém e insiste em interromper a leitura silenciosa dos demais. Observamos que os outros alunos/as estavam concentrados na leitura, mas Fábio, impaciente, fala novamente interrompendo a leitura silenciosa dos colegas.

Fábio – *Ô professora nos Estados Unidos só tem branco é? Tem preto também nos Estados Unidos. (fala sorrindo) Ele fala aqui nos Estados Unidos... que tem um clube dos brancos, né?!*

Dessa vez, a professora não responde. Ela se aproxima do aluno e mostra o verso da página, sugerindo para que ele continue a leitura em silêncio. O aluno entende o gesto da professora e acata sua ordem, termina o restante da leitura lendo em voz baixa. A interdiscursividade manifesta naquele discurso da mestra indicava para o estudante as micropráticas de poder presentes na sala de aula e as relações assimétricas entre professor e aluno.

Assim, pareceu-nos que ele compreendia que naquele momento era a hora de ficar em silêncio e conter seu desejo de falar, parando também sua intencionalidade de mobilizar a turma e a professora para uma discussão, pois percebemos que em um dado momento ele tentou fazer isso através de uma pergunta se existia negros nos Estados Unidos. Observando o texto, vimos que ele não lhe possibilitava fazer aquela inferência, já que afirmava que existia um clube específico para os brancos, ou seja, os negros não podiam entrar lá, mas não dizia que não havia negros. Talvez o que espantasse e causasse estranhamento ao estudante era como havia negros em um lugar e eles não poderiam entrar lá. Por que eles eram impedidos?

Sobre aquele aspecto o autor mais adiante contextualiza ao falar no apartheid, expressão desconhecida pelo aluno e também pela professora que admitiu que não sabia bem sobre o que se tratava quando leu o texto de Jarbas Passarinho para a turma. Assim, a dificuldade de compreender melhor o contexto do qual se referia o autor também poderia ser atribuída à dificuldade no vocabulário, à falha naquele tipo de conhecimento enciclopédico pela ausência daquela informação pela docente e pelo estudante. Vejamos o trecho do texto ao qual estamos nos referindo.

*Jarbas Passarinho
(Presidente da Fundação Milton Campos)
Não existe racismo no Brasil. Não temos em nosso País nada que se assemelhe ao apartheid que existiu na África do Sul ou à discriminação que, nos Estados Unidos, produziu uma sangrenta campanha pelos direitos civis. A sociedade brasileira não é racista e, prova disso, é que não há clubes exclusivos para brancos. Se o negro não é admitido lá dentro, o que existe é preconceito econômico. Preto não entra no clube porque é pobre. A questão é, no fundo, de mobilidade social. Vindos de uma camada mais pobre, os negros dificilmente têm acesso às funções de maior relevo.*

Observemos que o discurso do Jarbas Passarinho procurava estabelecer um paralelo entre o racismo diferencialista existente na África do Sul e nos Estados Unidos com o pensamento universalista brasileiro. O argumento dele é que se no Brasil não existem leis que proibam explicitamente a entrada dos negros em determinados locais, principalmente nos clubes, como existia nos EUA e na África do Sul, então, a sociedade brasileira não seria racista. Os negros não teriam acesso aos clubes porque não possuíam poder aquisitivo.

A falta de mobilidade social da população negra não é questionada pelo autor que aponta o fato de pertencerem às camadas mais pobres como algo naturalizado, assim como a sua dificuldade de ascensão social, que é implicitamente legitimada por uma questão individual da população negra. “Vindos de uma camada mais pobre, os negros dificilmente têm acesso às funções de maior relevo”. Ou seja, a pobreza do negro é própria de sua origem que não se esforça para mudar aquela situação, não se trataria de uma situação de exclusão econômica promovida pelos mecanismos de discriminação social e racial.

Podemos ler nas entrelinhas daquele enunciado que se vivemos numa democracia racial, a população negra não melhora seu padrão econômico porque não tem capacidade. O negro nasce de origem pobre e assim se mantém quase como uma herança genética e por ausência de competência individual, do mérito próprio.

Outro aspecto que destacamos no estudo foi que em nenhum momento identificamos a presença de episódios que revelassem que os estudantes só compreendiam o texto quando concordavam com os autores. Ao contrário, observamos que os alunos(as) compreendiam os textos apresentando um diálogo com os autores, mesmo quando não concordavam com eles, embora em alguns momentos a interpretação fosse superficial e os estudantes tivessem uma atitude pouco crítica, em decorrência da falta de conhecimentos prévios que possibilitassem que eles refutassem argumentos usados nos textos, como podemos identificar nas sequências a seguir:

A professora lê em voz alta mais um trecho do texto no qual Jarbas Passarinho apresenta argumentos para justificar que não existe racismo no Brasil.

Leitura da Profa: Apesar da escravidão no período da monarquia o racismo como doutrina não vingou no Brasil por causa da miscigenação. O português aqui cruzou com negros e índios ao contrário do que ocorreu na África, isso gerou a fabulosa mulata brasileira admirada por todos. O curioso é que se há algum tipo de preconceito racial ele é cultivado pelos próprios negros. Por que Pelé e Romário escolhem mulheres brancas para o casamento? Parece que ao ascender socialmente, o negro brasileiro tende a desprezar a própria raça.

Apresentamos abaixo os comentários feitos por uma aluna, tentando expressar sua compreensão da crítica feita pelo autor ao casamento interracial:

Rosa – Veja só, aí eles vão...

Profa – É, tá compreendido?

Rosa – Tá. Ele usou esse termo de Romário e Pelé porque de qualquer maneira são famosos, mas se fosse um pobre ou um vizinho dele que chegasse... que chegasse a se casar ia ser criticado, porque ele era... ele era negro e ela era branca?

Pareceu-nos que o aspecto que chamou a atenção da aluna foi apenas sua interpretação à crítica do autor ao casamento interracial. Dessa forma, questionou se o casamento entre negros e brancos não fosse de pessoas famosas se ele também

criticaria. Os estudantes, de forma geral, não fizeram uma crítica à questão proposta pelo autor de que se existe preconceito racial ele era realizado pelos próprios negros que, ao ascenderem socialmente, não buscavam parceiras de sua própria origem racial. Identificamos que os estudantes não tinham o que Kleiman (1996) chama de conhecimentos enciclopédicos suficientes acerca dos conceitos sobre a questão racial brasileira para fazerem a crítica ao pensamento do autor de culpabilizar as vítimas do racismo de serem as próprias racistas, de certa forma responsabilizando os próprios negros pela discriminação sofrida e pela introjeção da ideologia do branqueamento.

Identificamos que a falta de familiaridade com os conceitos e questões referentes às relações étnico-raciais brasileiras pela docente e pelos estudantes foi um elemento decisivo para que ficassem na superficialidade do texto, impedindo que compreendessem além das questões literais e elaborassem críticas às posições do autor.

A docente naquela circunstância não proporcionou que os estudantes pudessem estabelecer relações entre os aspectos mais percebidos do texto aos menos percebidos, construindo outros olhares, outras percepções mais críticas sobre os conceitos de verdade expressos pelo autor, ajudando-os a assumir outros pontos de vista, favorecendo o encontro de um novo conhecimento com os conhecimentos que os estudantes já possuíam.

Percebemos que a docente não contribuiu naquele momento apontando pistas para que os estudantes pudessem questionar e ou rejeitar o posicionamento do autor, através de análises nos textos das formas de convencimento empregadas, da percepção da orientação argumentativa que ele sugeria e da identificação dos preconceitos veiculados pelo autor no tratamento das questões raciais e sociais. Talvez isso tivesse ocorrido por ela concordar com o ponto de vista do autor ou também pela dificuldade e a falta de familiaridade da docente com informações e discussões críticas sobre as relações étnico-raciais brasileiras, aspectos lacunares em sua formação inicial e continuada.

Dessa forma, a fala do autor dizendo que o preconceito racial era dos próprios negros foi a voz que se ressaltou. Observamos que esse aspecto contribuiu para que uma estudante se afastasse do texto e fosse buscar em suas experiências pessoais argumentos para justificar o suposto racismo do próprio negro. A aluna interdita o diálogo com o texto e com o autor, mas permanece o diálogo com o tema.

Severina – Dona..., eu tenho um tio que ele é negro e ele é racista... Ele é racista. É ele é... Ele não gostava de mulher é... negra, né?! Só de branca... Só que a família dela é tudo branco e era racista também é... Quando estava pra casar disse pra ela que ele era negro, a família dela, né?! Mas ela insistiu naquilo, insistiu, insistiu. Ele também que a família dele é negra, né?! A maioria, mas só que ele casou, aí não deu certo, né?! Ela separou, deixou ele e foi embora com um branco pra São Paulo, até hoje. E ele ficou e agora ele vive doente, por causa disso. Que ele é, ele é muito racista! Ele é racista!

Destacamos a ausência de outras pesquisas e trabalhos que tratassem sobre aqueles aspectos para que pudéssemos ter um referencial se o movimento de distanciamento do texto pelos alunos/as para apresentar outras discussões ocorreria com frequência e com qualquer texto. Contudo, as pistas que identificamos pelo envolvimento afetivo e social da aluna com a temática nos fizeram inferir que havia ocorrido um afastamento do texto base em decorrência dos efeitos de sentido que as questões problematizadas lhe provocavam.

Observamos que a aluna sentia a necessidade de dar depoimentos de suas experiências com a questão racial. Foram vários exemplos naquela direção. A ausência de oportunidades em sala de aula para discutir tais questões que lhe pareciam tão importantes fazia com que ela apresentasse certa ansiedade para falar sobre a temática, sendo aqueles espaços importantes para que a estudante construísse um pensamento reflexivo sobre o lugar social que ocupava, sobre seu pertencimento racial, aspectos que contribuía para a construção da afirmação de sua identidade racial.

Identificamos também alguns equívocos na fala da aluna que não foram destacados pela professora. Será que o fato de seu tio desejar, de idealizar como esposa uma mulher branca, numa sociedade que exalta aquele padrão de beleza, era uma postura racista ou uma postura assimilada de um modelo introjetado pela sociedade? Naquele exemplo, parecia-nos que seu tio tinha sido mais uma vítima do racismo existente na sociedade do que propriamente praticado um ato racista, mas a aluna continuava acusando com certa revolta o seu tio de racista.

Profa. – E por que ela se separou? Foi por conta disso?

Severina – Eu acho assim, eu acho que o que ela tinha era muito interesse no que ele tinha, porque ele tinha muita coisa, tá entendendo?! Era tudo interesse! Aí, depois foi que ela foi vê, né?! A cor dele, ele num, ela num tava, assim... porque ela num gostava dele. Era só o que ele tinha, o olho dela. Aí depois que ela tomou

tudo, porque ela tinha uma conta corrente com ele, aí ela passou a mão em tudo... e ele é muito racista, ele racista demais. Racista! Ele é racista, muito racista.

A aluna continua falando da história do seu tio e não do ponto de vista do autor, no caso o Jarbas Passarinho. Outros alunos/as começam a dar suas opiniões também e todos se afastaram do texto base. A professora elaborou uma boa pergunta e tentou identificar o que a aluna estava compreendendo por racismo e por que estava sendo tão incisiva na afirmação de que seu tio era racista:

Rosa – *Ô professora, eu acho assim...*

Profa – *O que é pra você racismo? O que é esse significado de racismo? O que é racismo? No caso aí... Porque ele é racista? Por que você tá dizendo que ele é racista, ele é racista?!*

Uma voz no fundo – Porque ele não admite, não é?!

Profa – *Por causa desse comportamento?*

Severina – *Assim... ele não admite... Assim ele não se aceita como ele é... ser da cor que é, a cor dele.*

Profa – *Sim, ele mesmo é negro e não se aceita.*

Severina – *É... Ele não se aceita. Ele, ele queria ser branco, ele queria ser galego dos olhos azuis, tá entendendo? Olhos azuis, verde isso, aquilo.*

Profa – *E você o que acha disso?*

Severina – *Eu acho assim, né?! Assim o preconceito tá tão grande, eu acho assim, né?! Que o preconceito tão grande. A gente, sendo ele não era pra ele ser racista é... ser racista. Ela pra ele se aceitar.*

Observamos que aquilo que a aluna chamava de racismo e que lhe provocava revolta eram os aspectos que demonstravam o sentimento de auto-rejeição do seu tio ao pertencimento étnico-racial. Pareceu-nos que a estudante compreendia que pelo fato dele não gostar de ser negro e, dessa forma, não lutar contra o preconceito racial existente na sociedade, ele comungava com o pensamento racista da sociedade, e assumia uma postura acrítica, aceitando o lugar social de negação, introjetando o sentimento de inferioridade do ser negro.

Na aula, a aluna permaneceu falando da auto-rejeição do negro, confundindo-o com o conceito de racismo. A professora parecia não compreender a diferença entre os conceitos e por isso não os esclareceu para a aluna e a turma.

Naquela ocasião, a professora perdeu uma ótima oportunidade para refletir e problematizar sobre os fatores que promovem a auto-rejeição e a baixa autoestima da população negra. Perdeu uma oportunidade para esclarecer que muitos dos negros não se achavam feios e incapazes porque eram perversos consigo e com

seu grupo étnico-racial. Aquele fenômeno psíquico era desenvolvido pela sociedade brasileira, através de mecanismos que favoreciam o desenvolvimento desde a infância da auto-rejeição do negro a si, e ao seu igual, rejeição à sua cultura, ao seu fenótipo, ao pertencimento racial a um grupo que não é associado aos ideais de saber, beleza, status e poder. Dessa forma, o negro introjetava o ideal de branquitude propagado pelo país desde o período colonial.

Segundo Goffman (2008), é compreensível que o ser estigmatizado muitas vezes introduza em seu inconsciente o sentimento de inferioridade, auto-rejeição do negro ao seu pertencimento racial e de seu fenótipo, como já havíamos problematizado em capítulos anteriores. Tendo esta consciência, a pessoa não afasta do pensamento a formulação de uma espécie de sentimento de insegurança em relação a como será percebido e aceito pelos outros, o que conduz à ansiedade, a um sentimento de auto-rejeição.

A auto-rejeição para o autor é resultante do auto-conceito que o indivíduo tem de si, proveniente da influência dos atributos discriminatórios absorvidos ao longo da vida desde sua infância onde foi adquirindo uma identidade virtual, que possivelmente tornar-se-á um estigma, capaz de marcar seu ego para o resto da vida. Dessa forma, a pessoa estigmatizada em muitos casos pode internalizar que alguns de seus atributos correspondem a aspectos negativos. Identificamos que eram aqueles aspectos da não aceitação do pertencimento racial do ser negro, em decorrência dos estigmas acumulados ao longo de sua vida, que equivocadamente a aluna chamava de racista, como podemos perceber no extrato a seguir:

Profa – *Ele aceitar...*

Uma voz do fundo – Com ele próprio porque...

Profa – *Na sua opinião, ele devia se aceitar melhor?*

Severina – *É... ele deveria se aceitar. É é.*

Lúcia (B) – *Você ver na Bahia, na Bahia os negros tem orgulho de ser daquela cor...*

As vozes acima ilustram bem o que Bento (2002) chamou de perversidade da elite brasileira ao fomentar o ideal de branquitude na sociedade e depois culpabilizar o próprio negro por tê-lo introjetado. Os discursos das alunas ao apontarem os negros baianos como um povo de referência do orgulho ao pertencimento racial, revelava uma intertextualidade manifesta com os discursos que

identificavam que aquele deveria ser o lugar social ocupado pela população negra: o lugar de orgulho de sua cor, raça.

Identificamos que os aspectos que precisariam ser mais bem discutidos naquela ocasião era como se conquistava o orgulho de ser negro. Como se afirma positivamente uma identidade racial numa sociedade que diariamente rechaça aquele pertencimento? A sala de aula, assim, poderia ser um espaço privilegiado para se fomentar discussões capazes de contribuir com o processo de mudanças nos discursos e nas práticas promotoras de desigualdades sociais.

Observamos que a aluna vai continuar sentindo necessidade de dar outros exemplos de suas experiências com o racismo, nos quais apresentou como seu marido foi discriminado em diferentes lugares por ser negro. Outras alunas entraram na discussão. A professora não conseguia retornar ao texto e os relatos de experiências com situações de racismo pelos estudantes negras(os) e não negras(os) tomaram aproximadamente 1h45 minutos, nos quais foram discutidas as experiências pessoais dos estudantes sem fazer referências ao texto. Consideramos que durante aquele tempo ocorreu uma interdição ou ecos no diálogo com o autor em decorrência também da ansiedade dos discentes em tratar do tema.

Passado aquele tempo em que os discentes puderam acionar seus conhecimentos prévios, suas experiências pregressas, nas quais focalizaram as situações de racismo e discriminação racial vivenciadas, a professora buscou retornar a atenção para o texto:

Profa – *Vejamos assim, agora, se detendo um pouquinho ao texto... Eu fiz aqui duas colocações para não esquecer de fazer pra vocês... Quais são as evidências de racismo que Zezé aponta? Esse é racismo! Quais foram os pontos?*

Rosa – *Um foi o ponto do rapaz que ela gostou, né? A família era racista... Não queria o casamento porque ela era negra! E ele era branco...*

Lúcia – *Aqui diz que ele era o namorado dela...*

Profa – *A relação afetiva... Outra coisa que ela tenha mostrado além do racismo nas relações afetivas? Algum outro tipo de relação que ela mostre sobre o que é racismo... que ela mostre no texto dela...
Silêncio dos alunos*

Profa – *Outro exemplo... Social, econômico... Lá embaixo no texto...*

Rosa – *A relação dos trabalhos...*

Lúcia – *Ela diz que os negros ganham menos do que as mulheres brancas.*

Pudemos perceber na sequência acima que os estudantes estavam interagindo com a autora (Zezé Motta), revelando que compreendiam o texto e conseguiam com a ajuda da professora ir identificando outros aspectos do texto, que contribuíam para que construíssem novos significados e informações.

Vamos identificar que os estudantes vão revelando que compreendiam o texto mesmo quando discordavam do autor:

Profa – *Veja a minha pergunta em relação a Jarbas. Vamos ao texto do Jarbas... Lê a gente já leu, já ouviu opinião. E minha pergunta primeira: “Jarbas Passarinho nos convence que não há racismo no Brasil?”.*

Martha – *De jeito nenhum. Ele é o próprio racista encapado. Ele é um dos maiores racistas.*

Profa – *E a opinião de vocês dois? Como é? Ele nos convence de que não há racismo? (A professora busca ouvir os mais calados da turma e eles não respondem)*

Lúcia - *De jeito nenhum!*

Profa – *Hein, Fábio?*

Fábio – *Pode haver, né?*

Fábio – *Eu acho que ele tem razão... (sic)*

Lúcia – *Aí, aí... até você mesmo acreditaria se ele dissesse que existisse esse (apartheid)? Aí o pessoal ia ser dado como o quê? Como escravo, né? Com isso, como se diz? Os negros eles seriam escravos. Aí, eu acho que ele só acreditaria se existisse até hoje.*

Observemos que a aluna Lúcia tentou argumentar que para Jarbas Passarinho só existiria racismo no Brasil se ainda existissem escravos e se o Brasil tivesse um regime como o vivenciado no Sul da África, o apartheid. A estudante se revelou contrária à perspectiva do autor e procurou discutir sobre aquele aspecto que lhe parecia absurdo com outro estudante, que demonstrava concordar com o ponto de vista do autor.

Durante a análise daqueles episódios não conseguimos perceber falhas de interpretação textual referentes aos estudantes não concordarem com o autor e atribuírem outro sentido ao dito por ele.

Em seguida apresentaremos uma sequência na qual a professora trabalhou um novo texto com os estudantes. Sobre o contexto de produção da aula, tratava-se da segunda aula na qual iria se trabalhar com a temática do racismo e da discriminação racial no Brasil. O texto selecionado pela professora foi uma pequena reportagem, cujo título era: Pastor acusa shopping Ibirapuera de racismo. Tratava-se de um caso vivenciado por um pastor de uma igreja batista que havia sido

confundido com um bandido no shopping Ibirapuera e que os taxistas se negaram a aceitá-lo como passageiro. A professora havia selecionado esse texto, também, a partir de sua preocupação em relação à extensão do texto. Ele era um texto pequeno.

No primeiro momento, a professora comunicou aos estudantes que trabalharia sobre a leitura e interpretação, a partir do texto que ela iria distribuir. Encaminhou que primeiro fizessem uma leitura silenciosa para depois realizarem uma leitura em voz alta.

Observamos que os estudantes passaram 22 minutos em silêncio para realizar a leitura do texto que apresentamos a seguir:

Quadro 3:
Texto: Pastor acusa shopping Ibirapuera de racismo

Pastor acusa shopping Ibirapuera de racismo

Por Jaline Moraes, quarta-feira, 2 abril 2008.

O shopping Ibirapuera, na zona sul de São Paulo, sofre acusação de racismo, informa a coluna de Severina Bergamo na Folha desta quarta-feira.

Dois funcionários do shopping são acusados de praticar o crime contra um pastor da igreja batista. O advogado e ex-secretário da Justiça de SP, Hédio Silva Jr., entrou com uma representação criminal.

De acordo com o advogado, quatro taxistas do ponto do shopping se recusaram a levar o pastor batista Marco Davi, no mês passado. Eles teriam sido informados, pelo rádio de um segurança do shopping, que o pastor era “um tipo suspeito”.

De acordo com Silva Jr., um dos taxistas teria dito ao pastor Marco Davi: “Eu não vou te levar, negão!”.

Os quatro taxistas também são alvo da representação.

A assessoria do shopping Ibirapuera, que alegou desconhecer o episódio, afirma que seus seguranças não têm como contatar os taxistas por rádio.

Fonte: Folha Online
www.revistagospelmais

Interrogamo-nos por que os estudantes demoraram tanto para fazer a leitura daquele texto, sendo ele razoavelmente pequeno. Nas aulas anteriores, eles tinham lido com uma maior rapidez, e aparentemente com mais entusiasmo, um texto maior, como a reportagem que apresentava a polêmica entre Zezé Motta e Jarbas Passarinho sobre a existência de racismo no Brasil.

Esse foi um dos primeiros aspectos que nos chamou atenção naquela aula. Observamos que o texto, mesmo sendo menor, apresentou para os estudantes

algumas dificuldades. Percebemos que havia ausência de conhecimentos prévios para a compreensão de algumas questões presentes no texto, e a dificuldades de compreensão de algumas questões de interpretação propostas pela professora.

Como veremos mais adiante, faltavam aos estudantes informações sobre o vocabulário de algumas palavras presentes no texto, tais como: representação criminal, e no contexto empregado da palavra acusação, assim como, a ausência de conhecimento de mundo sobre como funcionava o setor de comunicação de um shopping, como os seguranças poderiam se comunicar através de um rádio com os taxistas e dentre outros fatores, pareceu-nos, também, um elemento de tensão, a dificuldade dos estudantes de conceberem a possibilidade de um pastor ser vítima de racismo em um shopping.

Após a leitura do texto acima, a professora solicitou que os estudantes fizessem um círculo para discutir o texto citado.

Profa. - *Vamos fazer o seguinte, vamos abrir um pouquinho, vamos fazer uma roda. Vocês queriam ler mais uma vez antes da discussão? Alguém acha que não leu tudo?*

Marta – *Acho que a professora devia ler. Eu não entendi.*

Profa. – *Então vamos ler mais uma vez. Quem quiser, acompanhe comigo. Então vamos.*

A professora realizou a leitura do texto em voz alta e interrogou se todos os estudantes haviam entendido o texto, a partir também de sua leitura. Ela partiu para outro momento, indicando no final da página o site de onde foi retirado o texto:

Profa. *Aí tem o site, abaixo, quem quiser localizar, quem tiver acesso a internet, pode acessar. Então, melhorou com essa leitura? Geni, que não tinha conseguido, melhorou com essa leitura? E aí as perguntas: Quem foi a vítima?*

Marta - *O pastor.*

Profa. – *Tranquilo pra todo mundo? (pausa) Por que vocês acham que ele foi vítima?*

Profa. - *E quem faz a acusação do racismo? Quem acusa?*

Lúcia - *O shopping.*

Maria - *Jamile?*

Profa. - *Ela produziu o texto, mas quem é que faz a acusação? (Pausa) É o próprio pastor. Como é o título do texto? Pastor acusa Shopping Ibirapuera de Racismo. Quer dizer, é a própria vítima que faz a acusação, ele como vítima acusa, não é verdade? Hein, minha filha? Está claro isso? Quem foi a vítima? O pastor. E quem é que acusa?*

Marta – *De ser a vítima? O pastor também*

Percebemos que a professora novamente não pensou em explorar os conhecimentos prévios dos estudantes antes da leitura. Entregou o texto e solicitou que realizassem uma leitura silenciosa. Algumas alunas revelaram não ter compreendido o texto no primeiro momento, e a professora ao fazer uma segunda leitura parecia acreditar que tinha sido suficiente para que todos tivessem entendido o texto.

Contudo, percebemos certa tensão na aula. A professora pareceu-nos impaciente com as respostas dos estudantes. Observem que usa as expressões: *“Hein, minha filha? Está claro isso?”* Parecia desejar que a aluna falasse que tinha entendido de qualquer jeito. Pensamos que a expressão: *“está claro?”*, no tom de voz e da forma como foi empregada, dificultava que a estudante tivesse coragem para afirmar o contrário, e dizer que continuava sem entender a questão. Acreditamos que aquele aspecto não era percebido, naquele momento, pela docente, que parecia ter a intenção de realmente esclarecer e ajudar a estudante no processo de compreensão do texto. O exemplo também expressava como as micropráticas de poder se manifestam no cotidiano da sala de aula, através das relações assimétricas entre professor e estudantes.

Naquela direção, lembramos das colocações de Brandão (2005) que aponta a relevância do educador solicitar que os estudantes expliquem suas respostas de interpretação aos textos lidos em sala de aula, pois essa estratégia possibilita que ele possa lançar um olhar sobre as explicações dos sujeitos e compreender o que está por traz das dificuldades de compreensão textual dos educandos, sendo aquela também um instrumento para ampliação da consciência dos educandos de seu próprio processo de compreensão.

Acreditamos, assim, que aquela poderia ser uma excelente estratégia para ser utilizada pela professora para identificar quais seriam os elementos que estariam dificultando a compreensão dos educandos do texto lido.

Os estudantes pareciam estar demorando mais que o corriqueiro para responderem as questões propostas pela professora. Ela tinha proposto, em sua maioria, perguntas literais, que supunha que seriam de fácil localização no texto pelos estudantes. Mas, de repente, parecia que os estudantes não respondiam na intensidade esperada pela professora e se confundiam com as perguntas colocadas também oralmente pela docente. Na sequência de questões levantadas por ela sobre quem foi a vítima e quem teria acusado o shopping de racista, os estudantes

pareciam confusos, pois não identificavam, no contexto, os significados das palavras “vítima” e “acusado”.

O conhecimento de mundo dos estudantes, naquela situação, parecia estar interferindo no processo de compreensão textual, pois não possibilitou que eles preenchessem a partir de suas experiências pregressas as lacunas do texto. Assim, eles pareciam ter dificuldades de compreender as palavras acusação e vítima naquele contexto e identificamos que a forma como a professora colocou as questões também não contribuía muito para facilitar a compreensão deles.

Assim, a professora continuou levantando questões sobre o texto para os estudantes:

Profa. *Recusaram, eles recusaram, aí está certo, eles se recusam, aí quer dizer que eles negam o direito de levar o passageiro...*

Rosa – *De levar o pastor.*

Profa – *Aí ele pratica o crime de racismo. Mais alguma coisa?*

Marta – *Quais os acusados? Não foram os funcionários, não?*

Lúcia – *Foram os taxistas.*

Marta – *O pastor foi acusado por eles...*

Profa – *Mas quem faz a acusação de racismo?*

Marta – *O pastor, continua sendo ele.*

Profa – *O pastor sofreu e ele acusa, tanto que recorre a um advogado pra com ele acusar o shopping que cometeu isso, assim, assim, assim. Não é isso? Aí vem a pergunta: Quais os acusados?*

Geni – *Os funcionários.*

Profa – *Agora chegou. Quem são? Só os taxistas?*

Rosa – *Os taxistas.*

Profa – *Só foram os taxistas que cometeram isso?*

Rosa – *Quatro taxistas do ponto do Shopping (lendo)*

Profa. – *Só foram os taxistas que cometeram o crime? Vamos lá, gente, solta.*

Marta – *Foram os funcionários do Shopping e os taxistas,*

Profa. – *Alguém pensa diferente? Érica? (Érica Balança a cabeça negativamente).*

Percebemos na sequência acima certa tensão. A professora não identificava que uma estudante estava chamando atenção para o fato de também interpretar o pastor como acusado. Para ele ser vítima ele tinha sido acusado pelo shopping de algo. Ele fora considerado como um tipo “suspeito”. Assim, quando a professora fazia a pergunta: “Quais os acusados?”, sem completar a frase, ela também gerava a dúvida nos estudantes. Para a professora só havia uma resposta à questão sobre os acusados: os funcionários do shopping e os taxistas. A professora percebia que os estudantes estavam tensos e com dificuldade de falar e de identificar quem mais

poderia ser acusado e ela solicitava que os estudantes falassem, se soltassem: “*Profa: Só foram os taxistas que cometeram o crime? Vamos lá, gente, solta!*” Por que os estudantes estavam tendo dificuldade de “soltar”? Quais os elementos estavam interditando a relação dos estudantes com o texto? Por que eles também não conseguiam identificar os funcionários do shopping como acusados?

Pudemos inferir pelas vozes no evento discursivo destacado que alguns elementos estavam provocando uma situação de tensão na exploração daquele texto, sendo um deles a dificuldade gerada pelas questões elaboradas pela professora. Aquele exemplo nos ilustra como são importantes os enunciados que os docentes elaboram para que os estudantes respondam sobre os textos lidos, bem como os textos orais que são elaborados pelos docentes. Nem sempre os estudantes entendem os textos proferidos oralmente pelos docentes. Esse aspecto quase sempre é esquecido em nossas análises.

Outro aspecto destacado era a falta de informação dos estudantes de como funcionava o shopping e a relação de trabalho do shopping com os taxistas era um dos elementos que estava dificultando a compreensão, além da dificuldade de aceitar a ocorrência do fato de discriminação racial em um shopping. Alguns estudantes pareciam que estavam duvidando do fato ocorrido, como se não acreditassem que o racismo no Brasil chegasse ao desenvolvimento de uma situação tão absurda. A professora, após um tempo, parecia identificar aquela dificuldade e tentava elucidá-la para a turma:

Rosa – *Agora você me perguntou... responda uma coisa: o que tem a ver o taxista com o shopping?*

Lúcia – *Eles são funcionários do shopping.*

profa – *Vocês concordam com essa resposta?*

Rosa – *Não, porque pra mim era assim: o negócio lá, de taxi, a praça de taxi era individual do taxi.*

profa – *Sim, mas aí só os taxistas cometeram o crime?*

Profa - *Ela está dizendo, os taxistas, os funcionários, quer dizer, as pessoas foram essas, os taxistas e os funcionários e o próprio shopping cometeu, porque como instituição, essas pessoas trabalham no shopping. É tanto que ele diz: “Pastor acusa o shopping...”. Não achas? Não é? É como se fosse aqui, um professor cometesse ou um aluno que cometesse. A pessoa na professora, a pessoa no aluno estava cometendo. Mas a escola como instituição também estava, porque nós fazemos parte daquela instituição. Não é? Então, quais são os acusados de praticar o crime? Os taxistas e os funcionários do shopping, não é mais um, mas o shopping em geral. Mais alguma coisa nesse ponto? Vocês concordam que eles cometeram?*

Rosa – Não, o shopping também, porque é junto os dois não é?

Marta – O shopping, os taxistas, os seguranças, quem mais? Os funcionários.

Rosa – Os funcionários participam do shopping.

Profa – Então não tece uma comunicação, parece? Uma comunicação do funcionário com o taxista através desse rádio? O shopping diz que não, que não é possível, mas não há essa colocação?

Mesmo após a explicação da professora, uma estudante negra, que em outros momentos havia dado vários depoimentos de sua experiência com práticas racistas na sociedade, permanecia sem entender como o pastor poderia acusar o shopping e o taxista, nem conseguia estabelecer a relação do taxista com o shopping. Parecia que ela também não conhecia sobre o sistema de comunicação do shopping e do sistema de rádio. A ausência daquela informação prejudicava sua relação com o autor e com o texto, sendo também um impedimento para que aceitasse o fato como verídico.

A estudante parecia que não conseguia acionar seus conhecimentos e experiências pregressas com as situações de discriminação racial para atribuir sentido e preencher as lacunas sobre o texto lido. Ela, em aulas anteriores, tinha apresentado depoimentos na sala de aula, contando que havia sido confundida por uma vendedora, com um possível tipo “suspeito”, com uma provável ladra em uma loja, porque era negra. Por que a estudante não conseguia acionar suas próprias experiências e conhecimentos pregressos com situações de discriminação para contribuir no processo de atribuição de significados no texto lido que também relatava uma situação de discriminação racial?

Rosa – Eu mesma continuo sem entender os taxistas. O pastor entrou no shopping, mas o que é que os taxistas têm a ver porque a suspeita foi dos funcionários lá dentro...

Lúcia – É que ele ia pegar o taxi.

Profa. - Na saída, ia pegar o táxi. Aí chega a dizer que o funcionário se comunicou com o taxista lá fora

Rosa – O Pastor acusa o Shopping Ibirapuera de racismo. Quer dizer que quem acusou foi o shopping.

Profa. – Não, o pastor acusou o shopping.

Rosa – Pronto! O pastor foi quem acusou o shopping. Aí então quer dizer que no meu ponto de vista o taxi não tem nada a ver apesar de ele ter tido racismo com ele, entendeu? De ambas as partes. Eu entrei no shopping, estou aqui com vocês tudinho, aí vocês tem algum racismo comigo, aí eu vou embora. Quer dizer que se o taxista tem

algum racismo comigo, mas depende daquilo dali, a não ser que ele ligue.

Ao identificar o impasse e a lacuna no conhecimento de mundo da estudante em relação à falta de informação sobre o funcionamento do shopping, foi necessária uma intervenção para explicar sobre a cadeia funcional do shopping, porque os seguranças são funcionários, porque os taxistas do shopping precisam ter uma inscrição no shopping, estando assim vinculados ao mesmo, na perspectiva de esclarecer para a aluna a possibilidade de comunicação via rádio e ou celulares entre seguranças e taxistas.

Observamos também que as palavras “vítimas” e “acusou”, da forma como estavam sendo usadas, tinham contribuído muito para impedir a compreensão dos estudantes, aspecto que a professora não havia previsto ao ler o texto e nem estava conseguindo ajudar com suas explicações. As estudantes não entendiam como o pastor poderia ao mesmo tempo ser vítima, acusado e acusar. Vejamos no fragmento a seguir:

Profa – *Ele foi vítima e o advogado estava fazendo o papel de advogado, defendendo o cliente, no caso, o pastor, não é isso?*

Severina - *E uma coisa que eu achei interessante aí, normalmente no dia a dia da gente, a gente ouve a expressão, acusado pra falar do sujeito, fulano foi acusado que roubou, mas fulano foi acusado de racismo, fulano foi acusado de bater. Então eu queria que a professora explicasse. E quando diz assim, ele acusou...*

Profa - *Ele foi acusado de racismo...*

Geni - *Aí essa coisa é tão forte que na hora de reverter... É isso?*

Profa- *Marco Davi foi acusado? Ele cometeu o crime? Entendeu, Geni? Marco Davi é o nome do pastor. Ele foi... Que é que acontece lá? Aparece alguém que foi vítima acusado de cometer alguma coisa?*

Os estudantes ficaram em silêncio demonstrando nos rostos que não estavam entendendo. Nessa hora, sentimos a necessidade de intervir e dar um exemplo próximo da realidade dos estudantes, para ajudá-los a compreender aquela questão. A pessoa que estava fazendo a filmagem falou:

Rapaz – *Quem assiste Cardinot? Pronto, Cardinot. Realmente eu também não gosto não, mas geralmente, aparece lá alguém que foi vítima, que está morto já ou foi espancado, aquela vítima é quem sofreu uma ação, uma violência. E ele sempre pega alguém que é acusado. Agora, tem muitas vítimas que sobrevivem ou que*

reconhecem seu agressor, que acusam a pessoa que cometeu aquilo ali.

Paula – *Teve o caso do pai que foi acusado da morte do próprio filho.*

Profa. – *Pois é. Então.*

Mas, identificamos que a forma como a docente havia empregado e formulado as questões não tinha contribuído para que os estudantes tirassem aquela dúvida. No texto, explicitamente, em nenhum momento se refere ao pastor para falar que ele tinha sido acusado de algo. Referia-se a ele para dizer que tinha sido apontado como um “tipo suspeito”, porém, estava implícito que ele tinha sido vítima de um ato de discriminação racial. Em outros depoimentos, duas estudantes negras também haviam denunciado casos em que elas, e inclusive o marido de uma delas, havia sido confundido com um possível marginal em lojas. Mesmo tendo vivenciado experiências semelhantes às apresentadas no texto, aquelas estudantes não conseguiram acioná-las para ajudá-las a compreenderem a questão proposta, de que o pastor tinha sido vítima de discriminação racial e acusava o shopping e seus funcionários de racismo.

Em seguida ao debate, a professora entregou uma folha com as seguintes questões para que os estudantes respondessem por escrito:

De acordo com o texto lido responda:

- a) Quem foi vítima de racismo?
- b) Quem faz a acusação de racismo?
- c) Quais os acusados de praticar o crime de racismo?
- d) Quais os fatos aconteceram?
- e) Como o shopping se pronunciou diante do episódio?
- f) Você concorda com o shopping, com os taxistas, com o pastor?
Dê a sua opinião?

Observamos que, das questões elaboradas, a maioria era questões literais que os estudantes poderiam voltar no texto e localizar a resposta em sua superfície. Apenas uma questão solicitava que os alunos dessem suas opiniões pessoais.

Muitos dos estudantes apresentaram dificuldades em escrever suas respostas, muito mais pela dificuldade com a escrita, pois na oralidade aqueles estudantes haviam participado e respondido as mesmas questões. As questões que apresentaram mais erros foram b, c, d. As questões b e c tinham relação com a dificuldade de compreender a palavra acusação e acusados naquele contexto. A

questão d tinha relação com compreender o que a professora estava chamando de fatos. Vejamos algumas respostas dos alunos(as) à questão d:

Quais os fatos que aconteceram?

“Um segurança do shopping disse que o pastor era um tipo suspeito”

“Dois funcionários do shopping são acusados de praticar crime contra “pastor”.

“O taxista disse ao pastor marco Davi: eu não vou te levar negão.”

As respostas dos estudantes nos chamaram a atenção do cuidado que devemos ter na elaboração de questões para a interpretação de textos. Devemos atentar para os tipos de questões para não nos concentrarmos em apenas um aspecto do texto. É importante ter clareza sobre os objetivos das questões, buscar identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a temática dos textos, atentar ao tipo de texto, ao vocabulário, aos aspectos de coesão e coerência das questões para não dar margem aos estudantes não compreendê-las.

6.6 Algumas considerações finais sobre o capítulo

Identificamos nas análises realizadas o quanto é importante pensarmos nas questões de interpretação textual, no papel do docente em sistematizar o ensino da compreensão leitora, através de estratégias didáticas para desenvolver as habilidades de leitura nos estudantes, de se perceber a relevância dos conhecimentos prévios dos estudantes, dos objetivos de leitura, da argumentação, da intertextualidade naqueles processos. Assim, destacamos a relevância daquelas atividades para ampliar os conhecimentos dos estudantes, sua capacidade de reflexão, de desenvolver um pensamento crítico e a leitura com autonomia.

Através do que pudemos perceber, podemos concordar com Solé (1998) acerca da importância da escola ensinar estratégias apropriadas para a compreensão textual. Em muitas das atividades desenvolvidas em sala de aula, a professora não formulava questões que pudessem estimular as estratégias necessárias e conhecimentos relevantes no processo de compreensão textual. A escola não estava ensinando como o sujeito deve atuar no processo de leitura para desenvolver um resultado satisfatório sobre os processos de compreensão.

Nesse capítulo procuramos analisar em que medida as experiências pregressas dos estudantes negros(as), seus conhecimentos prévios interferiam na

produção de sentidos de textos lidos sobre as questões étnico-raciais. Buscamos apontar os momentos nas práticas discursivas nos quais consideramos que os estudantes desenvolveram uma relação de fluência com os textos, apresentando um bom diálogo com o autor e os textos, bem como consideramos relevante apontarmos os episódios nos quais os estudantes apresentaram alguma falha de compreensão.

Percebemos que de uma maneira geral os estudantes e a docente não possuíam um acúmulo de leituras e informações sobre as relações étnico-raciais brasileiras. Seus conhecimentos prévios eram pautados nas experiências de vida, no conhecimento social. Essa bagagem lhes permitia desenvolver inferências durante a leitura de textos que tratavam sobre tais assuntos e estabelecer interações com os autores. Os alunos(as) negros(as) dialogavam com o autor e seu pertencimento étnico-racial não se apresentava como elemento de interdição com o texto ou autor.

Os estudantes apontaram a ausência das práticas escolares em explorar o tema das relações étnico-raciais, situando que nas raras ocasiões nos quais tinham participado de atos de leitura sobre a temática eram limitadas aos conteúdos que tratavam do negro na perspectiva do escravismo e da abolição. Revelaram o desejo de garantir na escola um espaço de formação de sua cidadania política e de estudarem naquele ambiente sobre questões referentes aos seus tempos humanos, às suas realidades sociais.

Dessa forma, o tema do racismo, do trabalho, das relações de gênero, de geração, de territorialidade, de orientação sexual, dentre outros temas constituintes de suas identidades sociais, eram acolhidos pelos estudantes e necessário estarem contemplados nos currículos escolares para que se possa proporcionar, como pontua Orlandi (1991), uma relação dos estudantes com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, perpassada pela reflexão e pela crítica.

Contudo, identificamos algumas tensões na relação dos estudantes com aqueles textos, cujas pistas pelo envolvimento afetivo e social dos estudantes negros(as) com a temática nos fizeram inferir que para quem se identificava como vítima dos processos de discriminação racial, a leitura de textos que abordavam sobre as relações étnico-raciais, com exemplos de discriminações raciais, provocava certa ansiedade nos estudantes, promovendo um distanciamento com o texto para

dar vazão à necessidade de falar das experiências pessoais com as práticas racistas.

Identificamos que aqueles momentos são escassos na escola e na sala de aula, sendo esse também um dos fatores que provocava a ansiedade nos sujeitos identificados com a situação de exclusão e discriminação racial. Aquelas práticas discursivas eram muito importantes para a promoção de reflexões nos estudantes negros e não negros sobre as situações assimétricas de poder existentes na sociedade brasileira, sobre as injustiças sociais e as desigualdades e exclusões raciais, sociais e econômicas existentes. A sala de aula, ao promover a leitura crítica de textos que tinham relação com os problemas sociais vivenciados no cotidiano dos educandos, favorecia a construção de discursos emancipatórios, fortalecendo a luta contra a relação de opressão vivida.

Para os estudantes negros, a leitura de textos sobre as relações étnico-raciais contribuía para que pudessem socializar, refletir, problematizar sobre as situações opressoras vivenciadas com as práticas de discriminação racial e que são silenciadas na sociedade, sendo aquele um importante espaço para fortalecimento de sua negritude, para a afirmação de sua identidade racial.

Não percebemos em nenhum dos sujeitos a não ativação dos conhecimentos prévios no ato de ler. Todos recorriam à sua bagagem, às suas subjetividades para preencher as lacunas dos textos. Identificamos que quando havia falhas no conhecimento enciclopédico, ou dificuldades no vocabulário, esses elementos interferiam no diálogo com o texto e impediam que os sujeitos o compreendessem.

Identificamos que a ausência do acúmulo de leituras críticas e informações sistematizadas sobre os conceitos e a complexidade das relações étnico-raciais brasileiras dificultaram que a docente e os discentes, em muitos momentos de exploração dos textos lidos, pudessem ir além das questões literais e da superficialidade dos textos. Tais aspectos nos fizeram ressaltar novamente a importância do processo de formação inicial e continuada de professores sobre aquela temática.

Percebemos que de uma maneira geral a professora possibilitou que os(as) estudantes interagissem e expressassem suas compreensões sobre o texto, buscando relativizar as posições assimétricas de poder e de distribuição do tempo de fala, bem como que os estudantes pudessem levantar dúvidas, questões, discordar, concordar com os autores. A mestra buscava desenvolver um

posicionamento autônomo e crítico nos educandos, na medida em que estimulava que expusessem com suas próprias palavras suas compreensões sobre o texto evidenciando sua criticidade.

Pareceu-nos que o problema do ensino da leitura estava situado também no próprio conceito de leitura expresso pela docente em sua prática pedagógica. Não identificamos seqüências didáticas desenvolvidas nas salas de aula voltadas para ensinar estratégias apropriadas para a compreensão textual. Identificamos dificuldades na formulação de questões que pudessem intervir no processo de compreensão leitora, não ensinando como o sujeito deve atuar no processo de leitura para desenvolver um resultado satisfatório sobre os processos de compreensão.

Para Solé (1998), a leitura é ensinada na escola como um objeto de conhecimento; ainda em muitas ocasiões, a instrução dada pelos docentes limita-se a conceber a leitura como um domínio das habilidades de decodificação. Alerta a autora da importância da escola conceber a leitura como uma atividade interativa, na qual é imprescindível se explorar com os discentes as estratégias de compreensão leitora. Estratégias que lhes permitam ativar seus conhecimentos prévios relevantes, estabelecer objetivos de leitura, tirar dúvidas, prever, relacionar inferências, desenvolver autoquestionamentos, ser capaz de resumir, fazer sínteses etc. A autora denuncia que a estratégia de avaliação, com a atividade frequente de se fazer perguntas sobre o texto lido, não pode suplantar o ensino das estratégias de leitura na escola.

Dessa forma, observamos que as dificuldades no processo de interpretação dos discentes negros e não negros estavam também pautadas nas dificuldades da docente com aquele objeto de ensino, na ausência de formação específica para tratar dos conteúdos referentes às relações étnico-raciais no Brasil, o trabalho com a diversidade, a História e a Cultura da África e dos afro-brasileiros, na ausência de formação continuada para tratar sobre concepções de leitura e os processos de compreensão leitora.

Assim, identificamos que os(as) estudantes se posicionavam diante dos textos que tratavam sobre o racismo colocando seus pontos de vista e denunciando as práticas racistas que identificavam na sociedade, nas quais se viam como vítimas. Alguns demonstraram revoltas, indignação, desejo de mudança, desejo de que a temática fosse de fato tratada na escola, pois tinham a consciência da escola

como um espaço privilegiado para formar opiniões que pudessem contribuir para a mudança nos discursos que interferem nas mudanças das práticas sociais.

Percebemos que, no caso específico da turma observada, as estudantes negras sentiram em todas as aulas nas quais foram trabalhados textos sobre a temática racial a necessidade de extrapolar o texto para trazerem experiências pessoais relacionadas às questões de discriminação racial. Pudemos constatar que ler e falar sobre suas experiências com o racismo proporcionava dividir com seus colegas e com a docente aquela situação de sofrimento, denunciando a crueldade do racismo e sua existência no cotidiano de uma sociedade que se diz promotora da democracia racial.

Identificamos que aquelas práticas discursivas fortaleciam a identidade racial das estudantes negras na medida em que podiam refletir sobre as situações de discriminações vivenciadas, socializar em sala de aula e contar de certa forma com o apoio da professora considerada por elas como uma referência de autoridade. Elas demonstravam também que acreditavam que denunciando a situação de racismo e discriminação racial poderiam contribuir para a construção de relações étnico-raciais pautadas no respeito à diferença e à equidade de direitos.

Ressaltamos o papel da docente na construção de práticas discursivas que possibilitem a interação dos jovens e adultos das camadas populares com temas presentes em seu contexto social, com discussões e reflexões que promovam sua criticidade, o desenvolvimento de seu potencial criativo e humano e o empoderamento dos que historicamente foram silenciados e excluídos. Com o desenvolvimento de práticas discursivas na EJA que proporcionem a construção de discursos mais emancipatórios, estaremos contribuindo para que essa modalidade de ensino se insira no campo dos direitos humanos e possa de fato proporcionar para todos os estudantes, inclusive para estudantes negros e negras, que buscam através daquela modalidade de ensino garantir seu processo de escolarização, afirmar positivamente seu pertencimento racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos que o Brasil possui uma grande diversidade cultural, porém, é necessário problematizar que nossa sociedade é marcada pela pluralidade, pela complexidade e por desigualdades raciais, sociais, culturais e econômicas. Assim, a diversidade brasileira também é expressa pelas desigualdades existentes entre ricos e pobres, brancos, negros e indígenas, homens e mulheres, pelos que historicamente desfrutam de privilégios, e podem exercer plenamente sua cidadania e aqueles que sistematicamente são discriminados e postos às margens da sociedade.

Podemos identificar que a diversidade presente em nossa sociedade é revelada através de tensões resultantes de diferentes conflitos sociais, expressos pela organização popular, através dos movimentos sociais que lutam para a conquista de direitos, para a afirmação das identidades que foram historicamente silenciadas. Nessa direção, destacamos a importância das organizações dos movimentos sociais negros, suas proposições e lutas, do movimento e organização dos povos indígenas, do movimento de mulheres, do movimento dos povos do campo pela posse da terra, dentre outros grupos que reivindicam igualdade social.

Percebemos que atualmente, no contexto considerado de pós-modernidade e dos estudos pós-coloniais, foram intensificadas na sociedade reivindicações pelo respeito à diferença de gênero, de etnia-raça, geração, orientação sexual, opção de credos e religiões, deficientes etc. Assistimos a um movimento de luta contra as desigualdades sociais e a favor da construção de discursos contra hegemônicos, capazes de intervir no desenvolvimento de práticas sociais mais inclusivas, que respeitem a diversidade e promovam a emancipação dos sujeitos.

A partir das lutas políticas e culturais dos movimentos sociais, constatamos, na contemporaneidade, o surgimento de espaços discursivos que defendem a emergência da educação intercultural e dos estudos sobre etnia/raça, gênero, geração, orientação sexual, de credos e religiões, deficiências, dentre outras lutas específicas, apontando para a relevância de pesquisas que problematizem sobre as relações assimétricas de poder presentes na sociedade e os processos de construção de identidades culturais e sociais de grupos que historicamente foram subordinados e silenciados. Segundo Carvalho (2004), são lugares de enunciação dessa ordem do discurso a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (ANPED); a Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e de Administração da Educação (ANPAE) que sinalizam a emergência daqueles estudos.

Percebe-se a importância de se criar movimentos que assegurem o vínculo social dos estudantes à escola, sendo, para tanto, necessário formar educadores a partir de um olhar inclusivo, habilitando-os para o desenvolvimento de investigação de outros saberes/fazeres docentes para o desenvolvimento técnico e profissional de grupos sociais.

Destacamos, nesse sentido, que as desigualdades sociais, econômicas, culturais e raciais existentes em nossa sociedade têm sérias repercussões no sistema educacional brasileiro. Em relação à população negra, os estudos realizados por Henriques (2001) e Paixão (2008) apontam que apesar de ter ocorrido no século XX um avanço na escolaridade média da população, a diferença da escolaridade de jovens brancos e negros continua a ser a mesma vivenciada pelos seus pais e avós. A população negra continua a ser alijada da educação formal nesse país. Os negros compõem a maior parcela dos estudantes da escola pública e também dos que estão inseridos na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, sendo uma tarefa urgente promover uma reflexão sobre como a instituição escolar pode contribuir para a promoção do respeito à diferença e da inclusão social daqueles estudantes.

Dessa maneira, a pesquisa ressaltou a importância da educação das relações étnico-raciais e do discurso anti-racista produzido pelo movimento negro para problematizar e desvelar o processo de construção das formações discursivas sobre o racismo na sociedade brasileira. Nessa direção, apontamos o papel que as teorias racialistas desempenharam para naturalizar a inferioridade do ser negro, e a influência do mito da democracia racial nos processos de silenciamento e invisibilidade das situações de racismo e das desigualdades entre brancos e negros no Brasil.

Refletimos sobre os estudos de Gomes (2005, 2007) e Munanga (1996, 1999) que denunciam a ambiguidade do racismo brasileiro, apontando que ele possibilita a construção de formulações discursivas e ideológicas específicas de nossa realidade racial, sobretudo, o mito da democracia racial, uma ideologia forjada no contexto dos anos 30, no século XX, e reconstruída, “reeditada” ao longo dos anos em nossa sociedade.

Vamos identificar que os enunciados proferidos pelos movimentos sociais e os movimentos negros brasileiros desempenham um papel relevante para a denúncia da discriminação racial como uma prática social sistematizada, cujos mecanismos repercutem em situações de desigualdades para a população negra. Os discursos dos movimentos negros contribuem para a promoção da mobilização política da sociedade na perspectiva de se combater o racismo, se desenvolver a cidadania política e coletiva da população negra e a afirmação das identidades raciais dos estudantes.

Estudiosos como Ferreira (2000), Gomes (2005, 2007) Munanga (1996, 1999, 2004) afirmam que a sociedade brasileira ao negar a importância dos elementos da cosmovisão africana, impõe à população negra uma desvalorização pessoal, pois promove a hegemonia da cultura ocidental e eurocêntrica, gerando estruturas adversas para o desenvolvimento de uma identidade negra articulada em torno de valores afirmados positivamente.

Aqueles autores denunciam que tais elementos são decisivos no processo de construção de identidade da pessoa negra que ao longo dos anos, quando estuda sobre o negro na história do Brasil, estuda-o na escola apenas na perspectiva do negro como escravo, sob o recorte do escravismo e da abolição, aspecto que enfatiza o estigma do negro enquanto um instrumento de trabalho, uma perspectiva de subalternidade.

Refletimos nesse trabalho que os traços diacríticos e fenótipos como as características físicas, a cor da pele e o cabelo atuam na sociedade brasileira como indicadores para discriminar e excluir a população negra, sendo tais características associadas à raça e à condição social. Tais aspectos promovem que o negro introjete um sentimento de submissão e inferioridade, de auto-rejeição quanto ao seu pertencimento racial.

Nesse sentido, os estudos desenvolvidos por Gomes (2005) e Silva (2000) identificaram que o mito da democracia racial no imaginário pedagógico proporciona que muitos dos docentes concebam que a discussão sobre as relações raciais e sobre as diferenças sejam questões específicas que devem ser promovidas por aqueles que se identificam e se definem como militantes daquelas questões.

Essa concepção presente nas práticas discursivas escolares naturaliza o discurso de que no Brasil somos todos iguais e tratados igualmente, independentes de nossas identidades de etnia, raça, orientação sexual, gênero, condição social,

religiosidade, geração. Dessa forma, buscaram-se invisibilizar os conflitos existentes nas práticas sociais, não problematizando sobre as relações de poder existentes na sociedade, tratando os sujeitos que formam a escola como se eles não possuíssem etnia-raça, gênero, orientação sexual, classe social, credos, religiosidades, deficiências.

Fomos ao longo desse trabalho apontando que um dos caminhos para se obter a inclusão social dos estudantes parte da realização de uma leitura crítica da sociedade, de como a discriminação e os preconceitos baseados nos critérios de raça/cor, classe social, gênero são determinantes e capazes de interferir nas trajetórias escolares e profissionais dos indivíduos, definindo o lugar social dos sujeitos, negando as identidades diferenciadas, as diferentes práticas sociais, políticas e culturais existentes em nosso país.

Consideramos que refletir sobre a construção das identidades étnico-raciais dos indivíduos envolve pensarmos sobre as práticas discursivas escolares, observando o papel social da escola na organização do currículo que historicamente silencia, exclui e/ou seleciona alguns aspectos como a abolição e o escravismo, em detrimento de estudos aprofundados sobre a História e a Cultura da África e dos Afro-brasileiros, reconhecendo que o silêncio, a ausência e a seleção daqueles conteúdos interferem diretamente no processo de afirmação da negritude dos estudantes.

Afirmamos nesse estudo como é relevante os educadores identificarem que o currículo escolar acaba por nos tornar o que somos. O conhecimento que constitui o currículo está intrinsecamente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Segundo Silva (2004), o currículo é uma prática de significações inserida em relações de poder que contribui para a produção de identidades raciais, sexuais, nacionais, etc. Para ele, “O currículo além de uma questão de conhecimento é também uma questão de identidade. [...] O currículo é também uma questão de poder” (2003, pp.15-16).

Assim, discutimos sobre as implicações das práticas discursivas escolares e os momentos de interação desenvolvidos nas aulas de leitura, buscando identificar suas prováveis contribuições para a produção das identidades étnico-raciais dos estudantes. Pontuamos que o discurso e as identidades sociais são construídos socialmente, através da interação, meios pelos quais os sujeitos participantes do discurso constroem os significados. Vamos identificar segundo Moita Lopes (2002)

que a escola é uma das principais instituições responsáveis por orientar a construção identitária dos sujeitos. Ela tem sido apontada como um dos espaços mais importantes para a constituição de quem somos ou da construção de nossas identidades.

Nessa mesma direção, apontamos segundo Gomes (2005) que as formas como os sujeitos negros(as) e brancos(as) lidam com o seu pertencimento étnico-racial são múltiplas e estão relacionadas às representações sobre o negro vivenciadas e apreendidas na cultura, nos espaços familiares, desde a infância, a adolescência e nos processos educativos realizados dentro e fora da escola.

Destacamos que a prática pedagógica pode promover uma inclusão perversa dos estudantes negros quando reproduz as injustiças sociais e a exclusão cultural e simbólica, aspectos que ocorrem também quando se garante o acesso do estudante a uma escola, mas não lhe garantem a integração com sucesso, seja porque ele tira as piores notas, seja porque não identifica que os conteúdos sobre a História e a Cultura do seu grupo étnico-racial não é trabalhado na escola.

Para Gomes (2005), através da ideologia da igualdade, a escola se desresponsabiliza das condições sócio-institucionais e culpabiliza as trajetórias educacionais dos alunos(as), deixando apenas a cargo dos estudantes negros a responsabilidade do empenho pessoal e a culpa pelo fracasso escolar. Dessa forma, a escola não promove a emancipação e o empoderamento da população negra.

Nessa direção, acreditamos que os discursos proferidos ou silenciados na escola em relação à diversidade e às identidades de gênero, raça, etnia, geração, orientação sexual, religiosa, dentre outros são importantes e interferem no processo de afirmação ou negação das identidades sociais dos educandos.

Tomando como aporte teórico os estudos de Fairclough (2001), fomos compreendendo que os processos de interações em sala de aula organizam relações sociais, que podem se estabelecer também em práticas emancipatórias, na medida em que os discursos configuram-se em uma prática política, ideológica, podendo constituir, naturalizar, manter e transformar os significados de mundo nas mais diferentes posições das relações de poder. Para aquele autor, as práticas discursivas são momentos de produção de sentidos, de rupturas e posicionamentos. Acreditamos que as práticas discursivas escolares produzem novos significados e contribuem para as mudanças sociais capazes de interferir nos discursos, nas afirmações ou negações de processos identitários.

Nesse sentido, identificamos que a escola voltada à educação de jovens e adultos, é ao mesmo tempo um espaço de confronto de culturas, podendo promover em muitos casos um processo de domesticação dos membros dos grupos pouco ou não escolarizados, na direção de conformá-los e impô-los um padrão dominante de funcionamento intelectual e estético, ou promover como qualquer situação de interação social, um local de encontro de especificidades, nos quais os jovens e adultos possam ressignificar seus saberes, sua cultura, sua estética, suas identidades sociais. Os estudos sobre as construções das identidades sociais pode se configurar num importante instrumento para ressignificação da prática docente e pedagógica, na direção de promover uma ruptura com os processos de domesticação ou homogeneização dos estudantes.

O presente estudo buscou contribuir para a reflexão no campo da didática sobre as relações existentes entre a Educação de Jovens e Adultos, as práticas discursivas escolares e as questões étnico-raciais, colaborando para apontar e questionar sobre as desigualdades de acesso às práticas de leitura e escrita e para que identifiquemos a didática da língua portuguesa sob uma ótica mais contextualizada, transformadora, comprometida com o social.

Nesse sentido, buscamos investigar sobre os discursos de uma professora e dos discentes, desenvolvidos em momentos de interação nas aulas de leitura em uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, buscando identificar os efeitos de sentido daquelas práticas discursivas em relação às possíveis contribuições para a construção das identidades étnico-raciais dos estudantes.

Identificamos nos discursos analisados o surgimento de marcas de sentidos que emergiram nos enunciados, pontuados com as ideias-forças de: *o negro sofre discriminação no Brasil; não existe discriminação contra o negro no Brasil; o próprio negro é racista; falar sobre a discriminação contra o negro gera tristeza/constrangimento*. Tais ideias ilustravam como os discursos sobre o racismo no Brasil eram produzidos, distribuídos e consumidos.

Percebemos nos diversos enunciados como o racismo à moda brasileira é um fenômeno de grande complexidade e que pode ser manifestado em nossa sociedade através de procedimentos e atitudes os mais diversos, através de xingamentos, das piadas, dos preconceitos, da associação do negro à condição de subalternidade, marginalidade e inferioridade.

Os enunciados dos estudantes revelaram situações de tensões e constrangimentos, apontando que o pertencimento étnico-racial é associado, no Brasil, a baixos padrões socioeconômicos e impõe restrições nas garantias dos direitos, na dificuldade de acesso ao mercado de trabalho, no desenvolvimento da cidadania da população negra. As estudantes negras revelaram uma consciência em relação à discriminação que a mulher negra enfrenta na sociedade brasileira e como ela se apresenta na rejeição à estética e às corporeidades negras. Pudemos identificar também em tais discursos os efeitos daquelas vozes no rebatimento na autoestima e no auto-conceito do sujeito que se percebe vítima de discriminação racial.

Identificamos no interdiscurso dos alunos(as) e da docente como o mito da democracia racial ainda está presente no imaginário social e se configura nas práticas discursivas da escola através de diferentes vozes: da omissão, do não dito, do silenciamento e da afirmação da existência de uma democracia racial, da negação do racismo em detrimento das questões socioeconômicas.

Apontamos que questionar atitudes racistas naturalizadas na sociedade implicava em problematizar procedimentos enraizados, afetos, sentimentos, e relações hierárquicas de poder presentes na sociedade. Dessa forma, se constituía em um tema árido, complexo e doloroso, mas imprescindível de ser contemplado, refletido nas práticas discursivas escolares, visando a construção de discursos contra hegemônicos, a produção de mudanças nos discursos, capazes de interferir e promover mudanças nas práticas sociais.

Identificamos no estudo realizado o quanto os conteúdos referentes às relações étnico-raciais brasileiras precisam de fato ser trabalhados nos processos de formação inicial, continuada e em serviços dos docentes para que os mesmos possam desenvolver discursos mais emancipadores, promover melhores intervenções em sala de aula, garantindo processos de aprendizagens significativas dos estudantes e a afirmação de suas identidades sociais.

A ausência de formações específicas da docente sobre os conteúdos propostos na Lei 10.639/03 foi identificada por nós como um elemento que dificultou que a mesma desenvolvesse boas questões de interpretação textual que ajudassem os discentes a sair da superficialidade do texto, impedindo também que ela pudesse garantir a profundidade da discussão sobre a temática em sala de aula, bem como, a desconstrução de estereótipos e concepções equivocadas sobre os conceitos de

racismo, discriminação racial, injúria racial, auto-rejeição, ideologia do embranquecimento, o mito da democracia racial, dentre outras questões que foram suscitadas pelo debate em sala de aula e são pertinentes para desvelar as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, questões que afetam a população negra e são pertinentes para o fortalecimento do processo de afirmação da identidade racial.

Nessa direção, identificamos na pesquisa a importância do desenvolvimento de processos formativos que proporcionem aos docentes e gestores e toda a comunidade educativa reflexões sobre o currículo e suas relações com a ideologia, as relações de poder e a cultura, sobre o currículo escolar pautado na teoria crítica, sobre quem são os educandos da EJA, seus tempos humanos e o papel da EJA na formação para a cidadania participativa, destacando a relação da EJA pautada nos princípios da educação popular defendidos por Paulo Freire.

Assim, pudemos identificar que as práticas discursivas estudadas se apresentaram como muito importantes para os estudantes, e principalmente para algumas estudantes negras que demonstraram ter encontrado na sala de aula um espaço de denúncia, de problematização, de reflexão sobre as discriminações raciais e de gênero sofridas. Constituíram movimentos que contribuíram para a afirmação de suas identidades étnico-raciais, para a afirmação de sua negritude, oportunizando que os estudantes não negros também pudessem refletir sobre aquelas relações e pensar sobre o seu pertencimento racial e os privilégios que o homem branco desfruta na sociedade brasileira.

Defendemos como muito importante o papel do docente para a construção de discursos contra-hegemônicos que proporcionem aos estudantes a reflexão sobre seu pertencimento racial, as relações ideológicas e de poder subjacentes, para que os mesmos possam superar o sentimento de inferioridade, pondo-se em situação de igualdade na sociedade brasileira.

Os docentes conscientes desse processo podem promover o estudo aprofundado sobre as relações étnico-raciais brasileiras nas salas de aula, contribuindo para o rompimento com modelos homogeneizadores e com os processos de empoderamento e afirmação da identidade pela população negra, evitando que nas escolas se permaneça silenciando as discriminações e/ou reproduzindo concepções que ratificam as desigualdades sociais.

Assim, concordamos com Moita Lopes (2002) ao afirmar que a escola deve participar oficialmente daquelas discussões, colaborar na construção de discursos

mais emancipados e emancipatórios, pois os significados escolares desempenham um papel importante na constituição de quem somos.

As reflexões aqui realizadas, de certa forma, apontaram algumas dificuldades do trabalho com as questões interculturais nas escolas em decorrência da falta de informações aprofundadas pela docente sobre a temática, revelando também a importância da formação inicial e continuada de professores contemplar em seus currículos o conteúdo da interculturalidade na educação, o trato com a diferença, e a especificidade das relações étnico-raciais, da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira.

Procuramos refletir nesse trabalho sobre as práticas discursivas desenvolvidas nos ambientes escolares e aqui especificamente na EJA, porque sentimos a necessidade de pontuar que os enunciados presentes no cotidiano escolar interferem nos processos de construções identitárias dos discentes. Tais práticas discursivas podem contribuir para tornar a escola um espaço enriquecedor, construtor de uma cidadania coletiva e política dos educandos e de discursos contra hegemônicos, capazes de interferir nas mudanças das práticas sociais, reafirmar identidades historicamente silenciadas e contribuir para a emancipação da população negra, que constitui a maioria dos discentes presentes na Educação de Jovens e Adultos. Destacamos que o diálogo sobre a diferença deve se fazer presente na sociedade e nas escolas, assim como se faz necessário que a educação intercultural torne-se uma realidade.

Aquino (2008) afirma que a atuação das micopráticas de poder no interior da escola possibilita também que as práticas discursivas dos(as) professores(as) com seus(suas) alunos(as) promovam interações capazes de ajudar os sujeitos a insurgirem contra os sentidos impostos pela instituição, se posicionarem, negociarem outras relações de poder e mobilizarem discursos emancipatórios. Nesse sentido, afirma que a sociedade e a educação são cercadas por relações de poder e que no cotidiano das escolas e demais instituições deveriam ser promovidas permanentemente uma análise e questionamento sobre aquelas relações, consistindo essa em uma tarefa crítica da qual a escola não pode se omitir.

Nesse sentido, Orlandi (1991) alerta para o papel do professor no desenvolvimento de metodologias de ensino da leitura que auxiliem o estudante a compreender e analisar os mecanismos ideológicos presentes naquele processo:

O homem faz história mas a história não lhe é transparente. Por isso, acreditamos que uma metodologia de ensino consequente deve explicitar, para o processo de leitura, os mecanismos pelos quais a ideologia torna evidente o que não é e que, ao contrário resulta de espessos processos de produção de sentido, historicamente determinados. “A naturalidade” dos sentidos, é, pois, ideologicamente construída. A transparência dos sentidos que “brotam” de um texto é aparente, e tanto quem ensina quanto quem aprende a ler deve procurar conhecer os mecanismos que aí estão jogando (ORLANDI, 1991, p. 59).

Acreditamos que as observações aqui apontadas reafirmaram a concepção de que a linguagem tem um papel fundamental na manutenção das práticas sociais, na medida em que é através da linguagem que a ideologia se materializa. Dessa forma, a linguagem tem um importante papel nos processos de manutenção ou mudança das relações de poder, pois sendo a escola um local onde ocorre a veiculação de sentidos ideológicos, o/a professor/a é responsável pelos processos de construção de identidades sociais de gênero, etnia, raça, religiosidade, sexualidade homoerótica, homossexual, etc.

Dessa forma, concordamos com Cavalleiro (2005) ao afirmar que

A linguagem como produtora de conhecimento, ao não apresentar de maneira sistemática e elaborada elementos da história e da cultura africanas e afro-brasileiras, elimina não só a possibilidade de as crianças conhecerem tal história e cultura, como também leva à ideia de que não possuem importância, portanto sua ausência se torna normal, natural, a ponto de nem ser denunciada e desejada (2005, p. 99).

Nessa direção, é imprescindível que reflitamos sobre os discursos e os enunciados que silenciemos ou proferimos na escola em relação aos diferentes grupos étnico-raciais. Ao longo da história identificamos que a raça negra tem sido vítima de estereótipos, preconceitos e discriminações no cotidiano da escola, expropriada de apreender sobre a história e a cultura dos afro-brasileiros e africanos pela negação desse conteúdo no currículo.

Tais aspectos interferem nos processos de empoderamento e afirmação da identidade étnico-racial daquela população que desde a infância vivencia o que Cavalleiro (*ibidem*) classificou de “círculo vicioso de silêncio e silenciamento”, que dificulta a reflexão e compreensão sobre as relações raciais no cotidiano escolar, bem como a construção do seu pertencimento racial.

No tocante à população negra, as práticas discursivas escolares podem ser um instrumento para promoção da emancipação e afirmação do pertencimento étnico-racial. Acreditamos que a instituição escolar precisa promover o respeito à diferença e à inclusão social e o desenvolvimento de uma consciência linguística crítica. Para Fairclough (2001), essa consciência tem o objetivo de revelar como as práticas discursivas são moldadas por relações de poder social e ideologicamente construídas, que se tornam naturalizadas.

Para o autor, o desenvolvimento de uma consciência linguística crítica contribui para que as pessoas possam identificar como as práticas, especialmente, as práticas discursivas, mantêm, reproduzem padrões de dominação e de assujeitamento. Para que isso aconteça é necessário que possa ser veiculado um discurso emancipatório, que produza uma ruptura do ciclo de dominação e demonstre preocupação em fortalecer discursos contestadores de práticas que enfraquecem os sujeitos que se encontram em situação de exclusão ou dominação.

A escola ao refletir sobre a importância do desenvolvimento de uma consciência linguística crítica pode se constituir num novo espaço pedagógico, capaz de organizar e desenvolver práticas, valores e um currículo que proporcione aos diferentes alunos(as) o (re)conhecimento de suas origens, de sua história e de sua cultura, rompendo com as concepções homogêneas, eurocêntricas e colonialistas do currículo escolar.

Ao tratarmos sobre a consciência crítica e sobre as práticas discursivas, apontando para o papel da linguagem para a manutenção ou mudança nas relações de poder, procuramos mostrar como as relações étnico-raciais se processam no interior da escola e como aquelas práticas discursivas interferem nos processos de construção das identidades étnico-raciais. Evidenciamos a importância daquelas práticas para a afirmação da negritude e do empoderamento da população negra, que, ao interpretar, interagir com textos que tratavam sobre as relações raciais no Brasil, teve a oportunidade de problematizar, denunciar sobre as situações de racismo vivenciadas, apresentando uma postura de resistência às vozes hegemônicas do mito da democracia racial, assumindo um discurso de fortalecimento de suas identidades raciais.

Identificamos que discursivamente os posicionamentos dos discentes e da docente produziam efeitos de sentido no processo de afirmação ou negação das identidades étnico-raciais. Na heterogeneidade das vozes presentes pudemos

identificar aquelas que indicavam que no Brasil não existe racismo, as questões são de classe social. O negro é discriminado porque é pobre.

Esperamos que ao mostrar como a linguagem interfere naqueles processos identitários possamos estar contribuindo para que os discursos escolares possam veicular uma consciência crítica sobre as situações de desigualdades existentes entre não negros e negros na sociedade brasileira, produzindo problematização, transgressões e um processo de mudança nas práticas discursivas e sociais.

Tivemos também como objetivo observar o processo de compreensão textual dos estudantes, analisando suas relações com os aspectos socioafetivos, ideológicos e o papel das experiências prévias para a atribuição de sentidos aos textos lidos sobre a temática do racismo e da discriminação racial na sociedade brasileira. Dessa forma, analisamos como os estudantes se posicionaram frente aos autores, lidaram com a temática sobre as relações étnico-raciais e como conseguiram apreender os sentidos textuais.

Consonantes com os estudos de Bakhtin (1997, 1999), Solé (1998), Koch (2006), Kleiman (1998) defendemos nesse trabalho a leitura numa perspectiva sociointeracionista e dialógica, compreendendo-a como uma atividade interativa de produção de sentidos. Os sujeitos da pesquisa foram percebidos como atores/construtores sociais, sujeitos que, de forma ativa, dialogaram, construíram sentidos e foram construídos no texto. Naquela perspectiva, o texto foi compreendido como o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores, sendo construído na interação texto-sujeito. Observamos que os sujeitos leitores buscaram construir os sentidos, considerando as informações explicitamente constituídas, assim como, as implicitamente aludidas no texto.

Assim, percebemos que as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes foram mobilizados no processo de atribuição de sentidos da leitura e foram muito importantes para a compreensão e reconstruções de sentido aos textos lidos.

A partir das análises das práticas discursivas realizadas em sala de aula identificamos nos enunciados algumas marcas de sentido relativas ao silenciamento, à tristeza e ao estranhamento das reflexões sobre as questões raciais na escola, percebemos que em muitas situações a tentativa de diálogo sobre as questões raciais não conseguiu realmente promover momentos de reflexão aprofundadas sobre a temática.

De outra forma, algumas estudantes revelaram que falar sobre as discriminações sofridas no dia-a-dia era importante, porém, também lhes causava sofrimento e tristeza, pois fazia com que buscassem em suas memórias, e experiências pregressas situações de desvalorização social, associando sua condição racial a uma condição social de inferioridade e subalternidade.

Nesse sentido, identificamos nos enunciados de algumas estudantes negras que a afirmação de sua negritude representava também assumir um posicionamento político frente às situações comuns de opressão. Expressava o *ethos* de um grupo sociocultural cuja identidade racial é atingida por práticas discursivas que excluem, desvalorizam a cultura negra. Ao educador consciente do papel da linguagem nesse processo compete desenvolver na sala de aula práticas discursivas capazes de afirmar uma imagem positiva dos estudantes e desmistificar os estereótipos negativos que recaem sobre eles.

Apontamos também, no estudo, a ausência do trabalho nas escolas com um conteúdo sistematizado das relações étnico-raciais. A maioria dos estudantes participantes da pesquisa não recordava de ter estudado sobre aquela temática em seus percursos escolares. Os poucos que recordavam apontaram que tinham escutado ou lido sobre os negros na escola apenas sob a perspectiva do escravismo e da abolição.

Dessa forma, percebemos que de uma maneira geral os estudantes e também a docente não possuíam um acúmulo de leituras e informações sobre as relações étnico-raciais brasileiras. Seus conhecimentos prévios eram pautados nas experiências de vida e no conhecimento social.

Identificamos, também, que muitos dos estudantes não conseguiram identificar na escola situações de discriminação racial. Acreditamos que essa dificuldade pode ter ocorrido em decorrência das relações socioafetivas que os estudantes tinham com a escola e com a docente.

Quanto à discriminação do negro na sociedade, vários estudantes identificavam alguns fatores que provocavam o processo da exclusão do negro na sociedade brasileira. Eles apontaram as situações de discriminação no mercado de trabalho em decorrência dos critérios de boa aparência, destacaram como o preconceito racial é utilizado para discriminar as relações amorosas entre brancos e negros, os apelidos, as piadas contra os negros e o uso pejorativo da palavra negro (a) para indicar uma condição de inferioridade e desigualdades entre as pessoas.

Porém, a maioria dos estudantes demonstrou ter motivação e desejo de ler e discutir no espaço escolar sobre a temática das relações raciais.

Observamos que especificamente as estudantes negras deixaram explícito que identificavam a escola como um espaço privilegiado para a leitura e a discussão sobre aquela temática na perspectiva de se construir aprendizagens significativas, capazes de proporcionar mudanças nos procedimentos e atitudes na forma de conceber e se relacionar com as diferenças e o pertencimento racial das pessoas. Elas demonstravam que identificavam aqueles conteúdos como constituintes de suas realidades vivenciais, como conteúdos que marcavam seu lugar social. Discuti-los era importante também porque proporcionava desenvolver posturas questionadoras, de contestação, de confronto às situações de opressão e discriminações raciais sofridas na sociedade.

Nesse trabalho, defendemos que o desenvolvimento da leitura na escola de textos sobre as relações étnico-raciais se constitui em uma ferramenta importante para o desenvolvimento de discursos contra hegemônicos, promovendo a compreensão e a superação de práticas racistas. A leitura daqueles textos contribuiria também para a construção de discursos emancipatórios como campo de possibilidades de resistência e críticas aos múltiplos processos de desigualdades étnico-raciais, econômico-sociais e de exclusão histórico-cultural.

Observamos que independentemente do pertencimento racial, de suas identidades étnico-raciais, os estudantes observados estabeleceram um diálogo entre o autor e o leitor, atribuindo sentidos aos textos lidos, tomando como base as pistas textuais, mobilizando seus conhecimentos prévios e suas experiências pregressas com as situações de discriminação racial.

Contudo, também houve momentos nos quais os estudantes não estabeleciam um diálogo mais efetivo com o autor, apresentando falhas no processo de compreensão textual. As falhas no processo de compreensão pareceu-nos ter sido motivada por diferentes motivos, dentre eles, identificamos o pouco domínio das correspondências grafofônicas, e também pela docente, a falta de conhecimentos prévios necessários para lidar com o texto, e a interdição provocada por uma rejeição ao que foi dito no texto ou ao próprio tema das relações étnico-raciais.

Ratificamos em nosso trabalho os estudos que afirmam sobre a importância do papel das experiências prévias do leitor para o processo de atribuição de sentidos aos textos lidos. Identificamos que elas tanto podem contribuir para a

fluência da leitura e os processos de interpretação textual, como podem ser insuficientes e se apresentarem como elementos que dificultam a mobilização dos conhecimentos do leitor necessários para elaborar as inferências para apreender os sentidos textuais, quanto podem suscitar emoções que dificultam tal apreensão, que interditam a relação do leitor com o autor e com o texto.

Reafirmamos a necessidade dos docentes possuírem sensibilidade para no trabalho com a leitura e a interpretação textual identificarem e explorarem os aspectos de motivação do leitor, suas crenças e valores, seu conhecimento sobre o gênero textual, o vocabulário utilizado no texto, explorando aspectos que envolvem o processo de interação do leitor com o texto.

Ressaltamos como é fundamental no trabalho com a leitura os docentes terem clareza dos objetivos e possuírem uma intencionalidade para trabalhar a argumentação, os conhecimentos prévios e a intertextualidade na leitura. Dessa forma, poderão contribuir com os estudantes no processo de desenvolvimento da capacidade de reflexão, do pensamento crítico, da compreensão textual, da leitura com autonomia.

As tensões identificadas na relação dos estudantes negros(as) com os textos que tratavam sobre as relações étnico-raciais e as situações de discriminação racial na sociedade brasileira foram em decorrência das relações dos aspectos afetivos e sociais dos estudantes negros(as) com a temática. Identificamos que os estudantes que se reconheciam como vítimas dos processos de discriminação racial realizavam a leitura daqueles textos com certa ansiedade, promovendo um distanciamento do texto para dar vazão à necessidade de falar das experiências pessoais com as práticas racistas.

Lamentamos ao identificar que momentos como aqueles de discussões de textos sobre as relações étnico-raciais ainda são escassos na escola e na sala de aula, sendo esse também um dos fatores que provocava a ansiedade nos sujeitos identificados com a situação de exclusão e discriminação racial. Aquelas práticas discursivas eram muito importantes para a promoção de reflexões nos estudantes negros e não negros sobre as situações assimétricas de poder existentes na sociedade brasileira, sobre as injustiças sociais e as desigualdades e exclusões raciais, sociais e econômicas existentes. A sala de aula, ao promover a leitura crítica de textos relacionados com os problemas sociais vivenciados no cotidiano dos

educandos, favorecia também a construção de discursos emancipatórios, fortalecendo a luta contra a relação de opressão vivida pelos estudantes.

Para os estudantes negros, a leitura de textos sobre as relações étnico-raciais contribuía para que pudessem socializar, refletir, problematizar sobre as situações opressoras vivenciadas com as práticas de discriminação racial e que são silenciadas na sociedade, sendo aquele um importante espaço para fortalecimento de sua negritude, para a afirmação de sua identidade racial.

Apontamos que as práticas discursivas mediadas pela docente, de uma maneira geral, promoveu uma interação dos estudantes entre eles e com os textos. Em vários momentos, a professora procurou relativizar as posições assimétricas de poder e de distribuição do tempo de fala, promovendo que os estudantes levantassem dúvidas, questionamentos e discordâncias com os autores, evidenciando sua criticidade.

Constatamos que muitas das dificuldades no processo de interpretação dos estudantes negros e não negros tinham relação com as dificuldades da docente com o domínio dos conteúdos sobre as relações étnico-raciais no Brasil, o trabalho com a diversidade, a História e a Cultura da África e dos afro-brasileiros e o trabalho com as concepções de leitura e os processos de compreensão leitora. Tais lacunas nos pareceram decorrentes da ausência do trabalho de forma sistemática com aqueles conteúdos nos processos de formação inicial, continuada e em serviço da professora.

Identificamos que os alunos(as) se posicionavam diante dos textos que tratavam sobre o racismo, colocando seus pontos de vista e denunciando as práticas racistas que identificavam na sociedade, nas quais se viam como vítimas. Alguns demonstraram revoltas, indignação, desejo de mudança, percebendo a escola como um local privilegiado para a contribuição de mudanças nos discursos que interferem nas mudanças das práticas sociais.

Ressaltamos o papel da docente na construção de práticas discursivas que possibilitem a interação dos jovens e adultos populares com discussões e reflexões que promovam sua criticidade, o desenvolvimento de seu potencial criativo e humano. O desenvolvimento de práticas discursivas na EJA que proporcionem a construção de discursos mais emancipatórios contribui para que essa modalidade de ensino se insira no campo dos direitos humanos e possa de fato proporcionar aos estudantes a garantia de seu processo de escolarização e inclusão social.

Nesse trabalho refletimos sobre as diferentes formas como as pessoas estão situadas nas práticas discursivas, procuramos focar a importância de se ampliar o universo de pesquisas que tratem sobre a especificidade da EJA, de sua relação com as questões étnico/raciais, denunciando a situação de desigualdade social e racial daquela parcela da população. Ao problematizarmos sobre a didática da língua portuguesa, interrogamo-nos sobre como as práticas discursivas nas aulas de língua portuguesa podem interferir nas relações de construção da identidade sociais dos alunos.

Destacamos que é papel de toda sociedade e de todo professor(a) se comprometer com uma educação que promova um diálogo intercultural, respeitando e valorizando as diferenças, tornando a escola um espaço social privilegiado para respeitar a diferença e tomá-la como objeto de estudo numa perspectiva social e pedagógica que contemple uma prática inclusiva e rompa com modelos homogeneizadores.

Nessa direção, é importante que a escola conheça a história e a cultura dos seus alunos(as) e se questione sobre quem são eles(as). Que características eles(as) têm em comum? Como constroem suas identidades sociais? Como os(as) professores(as) e demais profissionais da educação contribuem para a construção de sua identidade étnico-racial? O que os(as) professores(as) de Língua Portuguesa precisam compreender sobre essas práticas discursivas para contribuir com uma didática da língua portuguesa que promova aprendizagens significativas para aquele segmento da população?

Concordamos com Moita Lopes (2002) ao afirmar que a escola deve participar oficialmente daquelas discussões, colaborando na construção de discursos mais emancipados e emancipatórios, pois os significados escolares desempenham um papel importante na constituição de quem somos, pois sabemos que a maneira na qual os “alunos e professores se posicionam e são posicionados no discurso em relação a essas faces da identidade social têm repercussões na maneira como os alunos se posicionam nos discursos fora da sala de aula” (MOITA LOPES, 2002, p. 192).

Os estudos aqui elencados, de certa forma, apontaram as dificuldades de se trabalhar com as questões interculturais nas escolas e revelaram também a importância da formação inicial e continuada de professores contemplarem em seus currículos o conteúdo da interculturalidade na educação, o trato com a diferença,

percebendo-a não como sinônimo de desigualdade, para que se evite a pedagogização do mito da democracia racial. Destacamos a relevância de que os/as professores/as não permaneçam silenciando as discriminações e/ou reproduzindo concepções que ratificam as desigualdades.

Procuramos refletir sobre as práticas discursivas, pontuando que os enunciados presentes no cotidiano escolar interferem nos processos de construções identitárias dos discentes. Tais práticas discursivas podem tornar a escola um espaço enriquecedor, capaz de minimizar os preconceitos, reafirmar identidades historicamente silenciadas e contribuir para o empoderamento da população negra que constitui a maioria dos discentes presentes na Educação de Jovens e Adultos. Destacamos que é necessário fazer da educação intercultural uma realidade em nossas escolas. O diálogo sobre a diferença deve ser fazer presente no espaço escolar.

Acreditamos que as observações aqui apontadas reafirmaram a concepção de que a linguagem tem um papel fundamental na manutenção das práticas sociais, na medida em que é através da linguagem que a ideologia se materializa. Dessa forma, as práticas discursivas realizadas na escola têm um importante papel nos processos de manutenção ou mudança das relações de poder, na medida em que a escola é um local onde ocorre a veiculação de sentidos ideológicos. As pesquisas evidenciaram a responsabilidade da escola e do/a professor/a nos processos de construção de identidades sociais de gênero, etnia, raça, religiosidade, sexualidade homoerótica, homossexual, etc.

Nessa direção, apontamos que se torna imprescindível o desenvolvimento de estudos e pesquisas que contribuam para democratizar a educação de qualidade para a população negra, enfatizando a compreensão da especificidade dos processos de ensino-aprendizagem da leitura para o/a aluno(a) negro(a) e a construção de sua cidadania.

Defendemos que tais estudos colaboram para que possamos reconhecer a didática da língua portuguesa como uma prática da ordem de uma ação social, capaz de promover implicações nos processos de construção de identidades sociais dos alunos, estabelecendo novas relações e de valores.

Nesse sentido, vamos concordar com Gomes (2005), quando afirma que a compreensão e o aprofundamento sobre a questão racial na EJA têm sido elaborados de forma lenta sendo necessário que se estabeleçam articulações com

os processos sociais de classe, de gênero, idade e cultura. Tal articulação pode ser considerada como um dos grandes desafios da produção teórica sobre o negro, a EJA e a educação no Brasil.

Nessa direção é imprescindível que reflitamos sobre os discursos e os enunciados que silenciemos ou proferimos na escola em relação aos diferentes grupos étnico-raciais. Ao longo da história identificamos que a raça negra vem sendo vítima de estereótipos, preconceitos e discriminações no cotidiano da escola, expropriada de apreender sobre a história e a cultura dos afro-brasileiros e africanos pela negação desse conteúdo no currículo. Tais aspectos interferem nos processos de empoderamento e afirmação da identidade étnico-racial daquela população.

A instituição escolar precisa se constituir num novo espaço pedagógico, um espaço sociocultural capaz de compreender e se relacionar com os discentes como pessoas que possuem etnia-raça, sexo, religião, orientação sexual, idade, ciclos de vida, classe social, etc. A Educação de Jovens e Adultos precisa estar inserida nesse contexto para garantir a permanência com sucesso para os discentes. A escola dessa forma deve organizar e desenvolver práticas, valores e um currículo que proporcione aos diferentes alunos(as) o (re)conhecimento de suas origens, de sua história e de sua cultura, rompendo com os discursos homogêneos, eurocêntricos e colonialistas do currículo escolar.

Os dados de nossas análises ratificaram a extrema importância da garantia nos momentos de formação inicial, continuada e em serviço dos educadores de momentos em que eles possam estudar e problematizar sobre as relações étnico-raciais. Identificamos que a docente observada não teve garantido em seu percurso formativo espaços para estudar em profundidade sobre o processo de ensino e aprendizagem daqueles conteúdos na escola. A ausência de formação adequada sobre aquele conteúdo implicava também na percepção do seu papel ao lecioná-lo na sala de aula da EJA, sobre a pertinência e o nível de profundidade que o trabalho com as relações étnico-raciais deve ter na escola, inclusive, sobre o lugar que aqueles conteúdos devem ocupar no currículo escolar. Essas questões, infelizmente, em muitos casos, ainda não fazem parte das preocupações de muitos docentes em sua prática pedagógica.

A ausência no currículo escolar dos conteúdos referentes às relações étnico-raciais no Brasil, sobre a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira na escola contribuía para a negação na escola dos elementos da cosmovisão africana, sendo

nessa direção que Munanga (1999) ressalta que a sociedade brasileira, ao negar a importância dos elementos da cosmovisão africana, imputa aos negros uma desvalorização pessoal, promovendo a supremacia da cultura eurocêntrica. Esses elementos interferem no processo de construção das identidades raciais dos estudantes negros(as).

Identificamos lacunas na formação da docente sobre a especificidade da EJA enquanto um campo pedagógico próprio. Esse aspecto foi manifestado também porque em determinados momentos nos pareceu que a professora possuía uma visão restrita do ensino da EJA, enquanto um ensino compensatório da escolarização e que aos educandos bastava garantir o processo de alfabetização e a aprendizagem das quatro operações da matemática. Os demais temas presentes no cotidiano dos estudantes, o trabalho com a diferença, com as trajetórias de vida, as identidades e a cultura dos estudantes pareciam não ser considerados como conteúdos pertinentes para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para os estudantes.

Destacamos a importância de se considerar os temas sociais presentes no cotidiano dos estudantes para a prática pedagógica, na medida em que esses temas podem ser facilitadores para o trabalho com a leitura e a argumentação, habilidades muito importantes para o exercício da cidadania dos educandos.

Para Soares (2005), a EJA é compreendida como um campo político de formação que deve estar empenhada com a educação das camadas populares, visando garantir para jovens e adultos das camadas populares o direito ao conhecimento e à cultura. Para tanto, as práticas educativas da EJA devem identificar os discentes como sujeitos sociais e ter como referencial os seus saberes, suas trajetórias, histórias de vida, identidades, memórias, suas lutas, as relações sociais, culturais, políticas construídas em diferentes espaços sociais.

Dessa forma, as práticas curriculares da EJA não podem estar pautadas num paradigma de educação compensatória, com propostas de trabalhos prescritivas em relação às organizações de proposições curriculares. É necessário que se pense o campo do currículo na EJA levando-se em consideração as relações de poder e as tensões presentes. As Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, aprovadas pelo CNE (Parecer 11/2000), orientam que as propostas curriculares para a EJA devem apresentar alternativas diferenciadas e metodologias adequadas para atender às necessidades dos jovens e adultos em seus processos de escolarização

e que as práticas pedagógicas da EJA partam da valorização das experiências prévias dos educandos.

Nesse sentido, Arroyo (2006) afirma que é necessário que não olhemos para os jovens e adultos da EJA percebendo-os como sujeitos com trajetórias escolares de carências e fracassos, que estariam tendo uma nova oportunidade de suplência de sua escolarização. Esse olhar apenas visualiza a ótica escolar da universalização do ensino fundamental e das velhas políticas de suplências. Devemos enxergar os sujeitos da EJA com a consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Os jovens e adultos devem ser vistos como sujeitos de direitos humanos, reconhecendo o protagonismo da juventude.

A partir do estudo realizado, apontamos a necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre a especificidade da EJA e suas implicações no desenvolvimento das didáticas e das práticas pedagógicas adequadas àquela modalidade de ensino; destacamos a importância de investigações que discutam e proponham alternativas para o processo de formação inicial, continuada e em serviços dos professores para o trabalho com a diferença e a diversidade na EJA, sobre a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira e os processos de implementação da Lei 10.639/03; estudos que tratem sobre a prática pedagógica da EJA e a concepção de um currículo intercultural, que socialize, inclusive, experiências bem sucedidas da EJA em diálogo com a educação popular; estudos que dêem continuidade à investigação sobre os conhecimentos prévios e as experiências pregressas dos estudantes para o desenvolvimento da leitura, temas sobre a formação de professores da EJA e suas concepções e práticas pedagógicas em relação à leitura e aos processos de compreensão textual, pesquisas que problematizem e discutam sobre a didática da EJA numa perspectiva intercultural. Todos esses temas nos parecem pertinentes e precisam ser mais aprofundados para a ampliação do campo pedagógico da EJA na busca da inclusão e da garantia dos direitos dos educandos.

Naquela direção, é necessário garantir que os estudos sobre gênero, geração, etnia-raça, territorialidade, orientação sexual, religiosidade, entre outros, sejam conteúdos explorados nos processos de formação de professores e estejam presentes no trabalho de sala de aula. No que se refere à educação de Jovens e Adultos tais conteúdos deveriam ser contemplados no planejamento diário das salas de aula, mas ainda precisa se investir muito nos momentos de formação inicial e continuada dos professores(as) para que possamos ver tais temáticas contempladas

nas escolas. A ausência desses conteúdos no currículo e/ou a presença de forma artificial contribui para que se perpetue na escola a presença de estereótipos e preconceitos, interferindo nos processos de construção das identidades sociais dos discentes.

Nessa perspectiva, o estudante da EJA é submetido a um universo educacional que realiza uma supervalorização do referencial da cultura ocidental, eurocêntrica, tendo como referencial os padrões da economia dominante, do homem, branco, heterossexual, conseqüentemente, desenvolve uma lógica de desvalorização dos grupos que se afastam desse padrão de cultura, assim são desprestigiadas na escola a cultura negra, a cultura indígena, dos povos do campo, das mulheres, dentre outros. Tais práticas interferem na autoestima, no auto-conceito, nos processos de aceitação ou não quanto ao pertencimento racial dos estudantes, quanto às afirmações de suas identidades.

Torna-se imprescindível realizarmos reflexões sobre a importância dos discursos que são proferidos na escola em relação às diferenças de etnia-raça, gênero, geração, orientação sexual, religiosidades, sobre as diferenças culturais, sociais, econômicas dentre outros aspectos importantes para se questionar os discursos hegemônicos, as relações de poder presentes na sociedade e contribuir para a emancipação e o empoderamento de grupos que historicamente foram silenciados e excluídos de exercerem plenamente sua cidadania.

A escola ao tomar consciência dessa dimensão discursiva nos processos formativos de crianças, jovens e adultos, entre outras questões, estará contribuindo para a construção de discursos emancipatórios, para a construção de uma educação inclusiva e de uma sociedade menos preconceituosa, menos racista, machista e homofóbica. Contribuirá para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e promotora da inclusão social.

A ausência de formação específica sobre a diversidade cultural e a inclusão social temática é identificada por nós como um elemento que não contribuiu para que se garanta a profundidade das discussões sobre a diversidade de gênero, etnia, raça, orientação sexual, deficiências em sala de aula, bem como, a desconstrução de estereótipos e concepções equivocadas sobre as práticas de racismo, de machismo, homofobias, dentre outros fatores de ordens sociais, políticas, econômicas e psíquicas que afetam a população e são pertinentes para a

construção de uma consciência crítica e do fortalecimento do processo de afirmação das identidades sociais dos educandos.

Defendemos, dessa forma, a importância do desenvolvimento de processos formativos que proporcionem aos docentes, gestores e toda a comunidade educativa reflexões sobre o currículo e suas relações com a ideologia, as relações de poder e a cultura, a reflexão sobre o currículo escolar pautado na teoria crítica, nas reflexões sobre quem são os educandos da EJA, seus tempos humanos e o papel da EJA na formação para a cidadania crítica e participativa, a importância do desenvolvimento de uma educação a partir dos princípios da educação popular.

As práticas discursivas são movimentos que contribuem para a afirmação das identidades de gênero, raça, etnia, orientação sexual, credo, a afirmação da negritude, oportunizando que todos os estudantes também possam refletir sobre aquelas relações. Especificamente sobre as relações raciais, torna-se importante também para que os estudantes afirmem seu pertencimento racial e se tornem conscientes dos privilégios que o homem branco, heterossexual, desfruta na sociedade brasileira.

Entendemos como é importante o papel social das práticas discursivas escolares no processo de afirmação das identidades sociais. O docente tem um papel fundamental nesse processo na medida em que pode contribuir para construir discursos contra-hegemônicos que proporcionem aos discentes refletirem sobre as relações ideológicas e de poder subjacentes, podendo despojar-se do sentimento de inferioridade, subalternidade, pondo-se em situação de igualdade pela conquista de seus direitos. Os docentes conscientes desse processo são fundamentais para evitar que se continue silenciando, escamoteando ou não querendo assumir esse debate nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1970.

APPLE, M. W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. *Ideologia e Currículo*. Portugal: Porto Editora, 1999.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. Os micropoderes “corroendo” as engrenagens do discurso em sala de aula. In: WEBER, Silker; FARIAS, Maria da Salette Barbosa (Orgs.). *Pesquisas Qualitativas nas Ciências Sociais e na Educação: propostas de análise do discurso*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo W. Saeb e equidade. *Boletim do Salto para o futuro*. Saeb: inclusão pela qualidade. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação a Distância do Mec/TVE. Disponível em: <http://www.anep.org.be/codigosguias/CCEB.pdf>. (acessado em 22 de julho de 2004).

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-32.

BABTISTA, P. V. da SILVA; ROSEMBERG, F. Brasil: lugares e discurso de negros e brancos na mídia. In: VAN DIJK, Teun A. (org.). *Racismo e Discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BANTON, M. *A idéia de raça*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, M. F. L. *Leitura e escrita na alfabetização de jovens e adultos: uma questão de autoimagem e identidade*. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 12 de setembro de 2006.

BARRETO, E. S. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

BATISTA, A. A.; G. RIBEIRO, V. M. Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. *Educação & Realidade* – v. 29, n. 2 (jul./dez. 2004). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2004.

BATISTA, A. A. G. Sobre a Leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. *Em aberto*, Brasília, ano 10, n.53, out./dez.1991.

BAYNHAM, M. *Literacy practices*. Investigating literacy in social contexts. Londres: Longman, 1995.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *Cidadania em preto e branco*. São Paulo: Ática, 2003.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BOURDIEU, Pierre (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRANDÃO, A. C. P. *De onde vêm as respostas das crianças a perguntas de compreensão: o texto e os conhecimentos prévios do leitor*. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 08 de abril de 2006.

BRASIL, *Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. D.O.U de 10/01/03.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, 2005.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. CNE. *Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, setembro de 2009.

CÂMARA, Michelle J. *Construção de Identidades em uma sala de leitura*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCP, Petrópolis, 2005.

CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. (Coord). *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____; GABRIEL, Carmem Teresa (Orgs). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. In: CANDAU, Vera (Coord.). *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

CANEN, Ana. *Relações étnico-raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

CARDOSO, Silvia H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, FALE – UFMG, 2006.

CARNEIRO, Sueli. A mulher negra na sociedade brasileira: o papel do movimento feminista na luta anti-racista. In: MUNANGA, Kabengelê (Org.). *História do negro no Brasil: resistência, participação, contribuição*. Brasília: Fundação Palmares-Minc, CNPq, 2004. P. 286-336.

CARVALHO, Rosângela Tenório. *Discursos pela Interculturalidade no Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife: Bagaço, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

_____; Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CORACINI, M. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005. p. 15-44.

D' ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELL'ISOLA, R. L. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DI PIERRO, M. C. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo, 2005. (mimeo)

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP:

Mercado das Letras, 2004.

DUTRA, Flávia Silveira. Letramento e identidade: (Re)construção das identidades sociais de gênero. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidades: Discursos como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador: UDFBA, 2008.

FERREIRA, R. Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FLYNN, Charles. *Insult and society: patterns of comparative interaction*. Port Washington, NY: Kennikat Press, 1977.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2004.

GABRIEL, Carmem Teresa (Orgs). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Didática crítica muti/intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objeto. In: CANDAU, Vera (Coord.). *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

GALVÃO, Ana M. de Oliveira; PIERRO, M. C. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

GOFFMAN, Erving. *Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais No Brasil: Uma Breve Discussão*. In: Educação anti-racista: caminhos pela Lei nº 10.639/03. Coleção Educação para Todos, 2005.

_____. Educação de Jovens e adultos e a questão racial: algumas reflexões iniciais. In: LEÔNCIO, S.; GIAVANETE, A. M.; GOMES, L. Nilma (Orgs). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pp. 87-104.

_____. Diversidade Cultural, Currículo e Questão Racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; ROBERTO, S. V. (orgs). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Editora Armazém do Ipê, 2006.

_____. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, N. L. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GONÇALVES E SILVA, P. B.; PINTO, R. P. (Orgs). *Negro e Educação: identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa; Anped, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo, 2002.

_____. *Preconceito Racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

HALL, S. Cultural identity and diáspora. In: RUTHERFORD, J. (ed.). *Identity: community, culture, difference*. Londres: Lawrence e Wishart, 1990.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e*

diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Estrutura Social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.

HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília: Ipea, 2001. Texto para discussão n. 807.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na Educação*. Brasília: UNESCO, 2002.

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. fonte://www.inep.gov.br/informativo/informativo66.htm. Acesso em 20 de abril de 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese e Indicadores Sociais*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

INSTITUTO ETHOS. *Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas – pesquisa 2005*. <http://www.ethos.org.br>, acessado em 25/07/2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho: reflexões preliminares. In: BRAGA, Maria Lucia (org.). *Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interracional. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Linguagem e Identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. pp. 267-302.

_____. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, I. Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

LEITE, Carlinda Maria Faustino. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LIMA, Maria Cecília. Ensino, discurso e mudança na prática discursiva e social. In: PEREIRA- ERNST, Aracy; FUNCK, Suzana Bornéo (Orgs.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas, RS: Educat, 2001.

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. *D.E.L.T.A.*, v. 21, n. especial, p. 1-9, 2005.

MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise de discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MARCUSCHI, L. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MCLAREN, Peter. Pela abolição da branquira. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 32. Rio de Janeiro, 2004. Mensal.

MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA*. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Trabalho de Campo: contexto de observação, Interação e descoberta*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRAS, Mariana. *O construtivismo em sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

MOITA LOPES, P. L. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

_____. (Org). *Discursos de identidades: Discursos como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (orgs.). *Currículo: Questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria crítica do Currículo: Uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORENO, L. S. *Livro didático e construção de identidade*. 2003. 223p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, 2003.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1994.

_____. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. *Cadernos PENESB*, nº 1. Relações raciais e educação: alguns determinantes. Coord. Iolanda de Oliveira – Niterói: Intertexto, 1999. p. 9-20.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____ (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, 2009.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Eliana. *Mulher negra professora universitária: trajetórias, conflitos e identidade*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

OLIVEIRA, M. K Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento. In: MEC. *Educação de jovens e adultos*. Parâmetros curriculares em ação. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

ORLANDI. E. P. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1991.

_____. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.516-566, Set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em setembro de 2009.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz Marcelo (org.). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2007-2008*. Rio de Janeiro: Laeser/Instituto de Economia da UFRJ, 2008.

PAIXÃO, Marcelo Jorge de Paula. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PASSOS, J. . Escolarização de jovens negros e negras. In: OLIVEIRA, I.; GONÇALVES E SILVA, P.; PINTO, R. P. (Orgs). *Negro e Educação: identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa; Anped, 2005.

PASSOS, Joana Célia dos. *Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo* GT 21: Afro-brasileiros e Educação, ANPEd, 2006.

PAULA, Rogéria C. Construindo consciência das masculinidades negras em contexto de letramento escolar: uma pesquisa-ação. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). *Discursos de identidades*: São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

PIRES, Rosane. A. Educação de Jovens e Adultos. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

PIZA, Edith: Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PORTO, Zélia Granja. Participação social e políticas de educação infantil no Brasil: lugares de produção e circulação de discursos. Tese de Doutorado. Universidade de Salamanca: NUPEP/UFPE; Edições Bagaço, 2008.

QUEIROZ, D. M. A pesquisa sobre negro no ensino superior no Norte-Nordeste do Brasil. In: PIZZI, L. C.; FUMES, N. L. (Orgs.). *Formação do Pesquisador em Educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude*. Maceió: UFAL, 2007.

RELATÓRIO DO VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Recife, 2006.

SALES JUNIOR, Ronaldo L. Democracia racial: o não-dito racista. *Revista Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2. Ano 2006.

_____. *Raça e justiça: o mito da democracia racial e racismo institucional no fluxo de justiça*. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia), UFPE, Recife, 2006.

SANTOS, Gislene Aparecida. *“A invenção do ser negro”*: um percurso das idéias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapescc; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa, *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. 278p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

SCHWARTZ, M.; SCHWARTZ, C. G. “Problems in Participant Observation”. *American journal of Sociology* 60 (January): 353. 1955.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor (org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 156p.

SILVA, J. D. *Afrodescendência e educação: a concepção identitária do aluno negro*, 2000. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, UFPE, 2000.

SILVA NEVES, N. *Afinal, somos todos iguais?* EJA, diversidade étnico-racial e a formação continuada de professores. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagens dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neuza Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1994.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN LANGENHOVE, L.; HARRÉ, R. Introducing positioning theory. In: HARRÉ, R.; Van LANGENHOVE, L. (eds.). *Positioning theory*. Oxford: Blackwell, 1999.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. London: Sage, 1988.

WANDERLEY, A. C. C.; AQUINO, Mirian A. As irmandades do Rosário e a construção da identidade afrobrasileira a partir da memória de velhos. *Ethnos Brasil*, v. 3, p. 25-34, 2008.

WEEKS, J. *The Lesser Evil and the Greater Good: the theory and politics of diversity*. Londres: Rivers Oram Press, 1994.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs). *Leitura - Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática Editora, 1991 (p. 18 a 29).

ANEXOS

Pastor acusa shopping Ibirapuera de racismo

Por Jaline Moraes em quarta-feira, 2 abril 2008

O shopping Ibirapuera, na zona sul de São Paulo, sofre acusação de racismo, informa a coluna de Mônica Bergamo na Folha desta quarta-feira.

Dois funcionários do shopping são acusados de praticar o crime contra um pastor batista. O advogado e ex-secretário da Justiça de SP, Hédio Silva Jr., entrou com uma representação criminal.

De acordo com o advogado, quatro taxistas do ponto do shopping se recusaram a levar o pastor batista Marco Davi, no mês passado. Eles teriam sido informados, pelo rádio de um segurança do shopping, que o pastor era “um tipo suspeito”.

De acordo com Silva Jr., um dos taxistas teria dito ao pastor Marco Davi: “Eu não vou te levar, negão!”.

Os quatro taxistas também são alvo da representação.

A assessoria do shopping Ibirapuera, que alegou desconhecer o episódio, afirma que seus seguranças não têm como contatar os taxistas por rádio.

Fonte: Folha Online

www.revistagospelmais

Dudu Nobre e Adriana dão queixa de racismo contra comissário de bordo

18/11/2008 - 14:30:11 - G1

Sambista foi xingado de macaco, acusa Adriana Bombom.



Foto: Reprodução/TV Globo Dudu Nobre e Adriana Bombom dizem que sofreram preconceito em vôo vindo de Nova York. Na viagem de volta dos Estados Unidos, o sambista Dudu Nobre e sua mulher, Adriana Bombom, aterrissaram na delegacia da Polícia Federal, no Aeroporto Internacional Tom Jobim, no Rio de Janeiro.

O casal desembarcou na noite de segunda-feira (17) fazendo queixa de agressão e racismo, sofridos, supostamente, num vôo da American Airlines.

Segundo Adriana, um comissário teria chamado seu marido de macaco no desembarque; e ainda, numa discussão, o tripulante teria cravado uma caneta no ombro de Júnior, produtor de Dudu Nobre.

A assessoria da American Airlines informou que só tomou conhecimento do incidente na manhã desta terça-feira (18). A empresa está averiguando o que ocorreu no vôo 951 entre a tripulação e os passageiros.

Problemas durante todo o vôo

Rainha de bateria da Portela, Adriana contou que desde o início do vôo, que partiu de Nova York, ela teria sido alvo do preconceito da tripulação. A comissária da primeira classe teria debochado que teve dificuldades para abrir a porta do banheiro do avião.

“Desde o início eles estavam de implicância. Durante todo o vôo, essa mulher me perturbou. Mas não quis fazer alarde para não criar confusão. Fui levando. Quando o avião pousou em São Paulo, demoramos um pouco a descer, porque eu estava calçando o sapato das crianças. Aí, a mulher me chamou de estúpida, em inglês. Dudu ouviu e resolveu comprar minha briga”, contou a passista.

Segundo Adriana, houve discussão e um comissário, que ela identificou como sendo um chileno chamado Carlos, começou a imitar macaco e a xingar Dudu Nobre.

“Houve briga, mas o Dudu evitou bater no cara para não perder a razão. Eles ficaram discutindo e aí surgiu o piloto e co-piloto. Nessa confusão toda, o tal comissário pegou uma caneta e enfiou no braço do Júnior. Ele queria acertar o pescoço do Júnior, mas não

conseguiu”, disse Adriana, contando que, para não perder o voo de conexão para o Rio, decidiram registrar o caso no aeroporto Tom Jobim.

Comissário teria agredido produtor

Júnior, que teve a camisa rasgada e o ombro machucado, foi encaminhado para fazer exame de corpo de delito. Adriana disse que, segundo ouviu de brasileiros que trabalham na American Airline, o comissário envolvido no caso já teria sido demitido depois de reclamações de passageiros.

“Não dá para dizer que não vou mais viajar pela American. A companhia não tem culpa. Mas deveria dar uma formação melhor para os funcionários, principalmente para quem tem de lidar com o público. Nunca passei por isso na minha vida. Fiquei muito triste. A gente sai do país da gente, gasta no país deles e ainda é esculachado desse jeito. Isso é um absurdo”, reclamou Bombom.

O casal passou duas semanas nos Estados Unidos. Dudu Nobre fez apresentações em Miami e Nova York, enquanto Bombom passeou com as filhas na Disney.

Tags Racismo, Dudu Nobre e Adriana, Dudu Nobre e Adriana Bombom, Dudu Nobre, Adriana Bombom, comissário de bordo, Aeroporto Internacional Tom Jobim

POLÊMICA

Existe racismo no Brasil?

SIM

JUCA RODRIGUES



"Há preconceito até nas relações afetivas. Já desisti de casar com um rapaz branco por causa da pressão da família dele"

ZEZÉ MOTTA

Cantora e atriz

Meu Deus, até quando serei procurada para opinar sobre este tema? Certamente enquanto houver discriminação nesse país. Acreditar que não existe racismo no Brasil é perda de tempo. Existe, sim, apesar de vivermos em uma nação mestiça. Na verdade, o racismo é um fenômeno multifacetado que atinge todas as esferas: social, econômica, política e cultural. Se não há racismo no Brasil, onde estão os nossos representantes entre os empresários, embaixadores, ministros da Fazenda, da Indústria etc...? E não me venham dizer que o negro não está preparado para estas funções. É claro que está. Mas, nas relações de trabalho, os negros ganham menos do que as

NÃO

CLAUDIO VERSIANI



"O problema, no fundo, é de mobilidade social. O negro não pode entrar no clube do branco porque ele é pobre"

JARBAS PASSARINHO

Presidente da Fundação Milton Campos
 Não existe racismo no Brasil. Não temos em nosso País nada que se assemelhe ao apartheid que existiu na África do Sul ou à discriminação que, nos Estados Unidos, produziu uma sangrenta campanha pelos direitos civis. A sociedade brasileira não é racista e, prova disso, é que não há clubes exclusivos para brancos. Se o negro não é admitido lá dentro, o que existe é preconceito econômico. Preto não entra no clube porque é pobre.

A questão é, no fundo, de mobilidade social. Vindos de uma camada mais pobre, os negros dificilmente têm acesso às funções de maior relevo. Se já tivemos generais pretos, nenhum deles chegou a quatro estrelas, por exemplo. Há gente de

mulheres, que, por sua vez, ganham menos do que os homens.

Outro exemplo típico são os anúncios de jornal que pedem moças e rapazes de "boa aparência". Está intrínseco que o candidato precisa ser branco. Mesmo que seja um negro com ótimo currículo, a prioridade será sempre para os brancos. Outra prova de que existe racismo são as piadas e o discurso pejorativos, como aquela que diz: "O negro, quando não suja na entrada, suja na saída." Há racismo também nas relações afetivas. Eu mesma sofri isso na pele nos anos 70, quando vivia com um rapaz. Quando resolvemos casar, a família dele colocou a maior pressão. Resolvemos, então, continuar apenas amantes.

O peso da discriminação é muito grande para nossos filhos. Não basta termos apenas duas senadoras negras, Benedita da Silva e Marina Silva. Queremos que o negro seja aceito plenamente como cidadão em todos os seus direitos. Só assim ele poderá morar e ter o direito de ir e vir tanto na zona norte quanto na zona sul do Rio de Janeiro, sem desconfiança nem discriminação. Quem sabe aí nossos filhos terão o direito de sonhar em se transformarem, um dia, em embaixadores, generais e empresários.

cor em nossos tribunais superiores, mas não no Supremo Tribunal Federal. O quadro se assemelha à discriminação sofrida pela mulher, que também tem dificuldade para chegar aos postos mais altos. Não podemos esquecer que a situação, no entanto, já foi pior. Quando entrei para a Escola Militar de Realengo, em 1939, havia um racismo mascarado. Após pegar sol nas praias do Rio de Janeiro, um caboclo do Pará tirou uma fotografia e a enviou com o pedido de inscrição à direção da Escola Militar. Foi recusado. Quando compareceu pessoalmente, o pessoal percebeu que ele não era preto e o rapaz foi aceito. No Realengo, havia ainda um aberto anti-semitismo. Os judeus eram barrados.

Apesar da escravidão durante o período da monarquia, o racismo como doutrina não vingou no Brasil por causa da miscigenação. O português aqui cruzou com negros e índios, ao contrário do que ocorreu na África, e isso gerou a fabulosa mulata brasileira, admirada por todos. O curioso é que, se há algum tipo de preconceito racial, ele é cultivado pelos próprios negros. Por que Pelé e Romário escolhem mulheres brancas para o casamento? Parece que, ao ascender socialmente, o negro brasileiro tende a desprezar a própria raça.

QUESTIONÁRIO DO (A) ESTUDANTE

DATA: ____/____/____

ESCOLA: _____

NOME: _____

SEXO: F () M () RAÇA/ ETNIA _____ IDADE: _____

FORMAÇÃO: _____ TURMA: _____

EXPERIÊNCIAS ANTERIORES COM A ESCOLA: _____

ENTREVISTA

1) QUAL A SUA ETNIA/RAÇA? POR QUÊ?

2) VOCÊ LÊ? _____

3) VOCÊ JÁ LEU ALGUM TEXTO SOBRE A QUESTAO ÉTNICO/RACIAL?
QUANDO? VOCÊ GOSTOU? _____

4) NA SALA DE AULA SUA PROFESSORA JÁ LEU ALGUM TEXTO SOBRE A
QUESTÃO ÉTNICO/RACIAL? QUANDO? VOCÊ GOSTOU? _____

5) VOCÊ ACHA QUE HÁ DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO PAÍS? POR QUÊ?

6) VOCÊ JÁ FOI VÍTIMA DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL? QUANDO? COMO?

7) VOCÊ JÁ VIU ALGUMA CENA DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL? QUANDO?
COMO? _____

8) VOCÊ ACHA QUE HÁ DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA ESCOLA? POR QUÊ?

9) COMO O TEMA DO RACISMO É TRABALHADO NA ESCOLA?

10) COMO VOCÊ SE SENTE QUANDO É TRABALHADA ESSA TEMÁTICA NA ESCOLA?

11) OUTRAS OBSERVAÇÕES

QUESTIONÁRIO SOCIAL DA PROFESSORA

- 1) Nome: _____
- 2) Sexo: F () M () Idade _____ Etnia /raça: _____
- 3) Formação: _____ Pós-Graduação _____
- 4) Tempo de experiência no magistério: _____
- 5) Tempo de experiência na EJA: _____
- 6) Tempo de experiência na série: _____
- 7) Qual o seu pertencimento étnico/racial? _____
- 8) Quantos alunos(as) iniciais tinha a turma: _____ Quantos alunos tem agora frequentando as aulas? _____

ENTREVISTA

- 1) Quantos alunos leem com fluência?
- 2) Você identifica alguma dificuldade de leitura em seus alunos(as)? Quais? Por quê?
- 3) Você participa de formação continuada? Quais temas são trabalhados? Como esses temas são escolhidos? Qual o período da formação?
- 4) Já participou de alguma formação tratando sobre a questão étnico/racial? Qual? Quando?
- 5) Já leu algum texto sobre a questão étnico/racial? Qual? Quando?
- 6) Você acha que há discriminação racial no país?
- 7) Você identifica discriminação racial na escola? Em quais momentos?
- 8) Você trabalha a temática racial em sala de aula? Como?
- 9) Como você identifica as reações dos seus alunos diante dessa temática?
- 10) Você identifica que o tema do racismo é tratado na escola? E na EJA?
- 11) Quais as indicações você recebeu para trabalhar a questão racial na escola?
- 12) Você apontaria alguma dificuldade para realizar essa discussão?
- 13) O que você considera necessário para o(a) professor(a) trabalhar com a questão étnico-racial na escola? Por quê? O que é necessário para que ele(a) promova esse trabalho?