

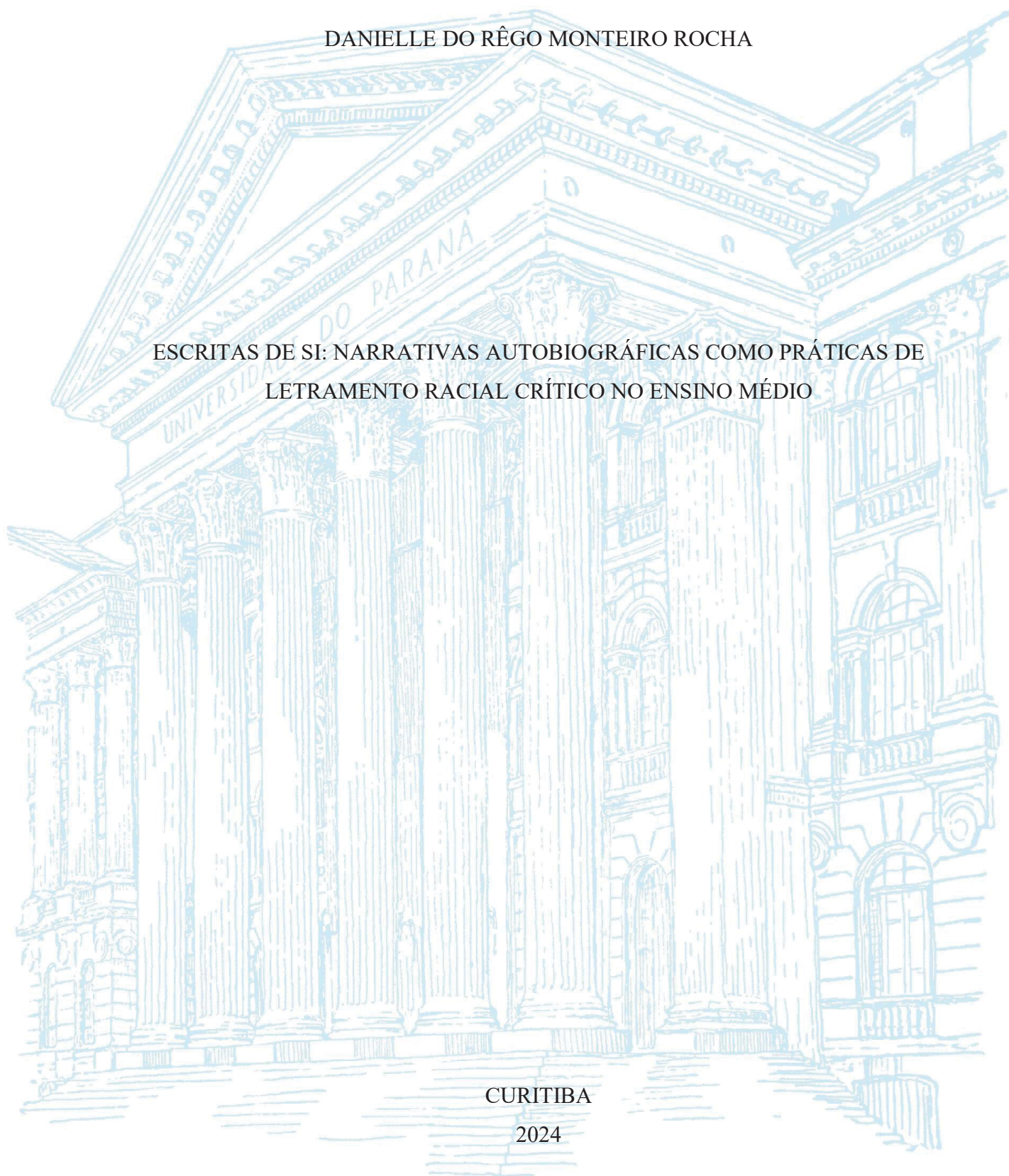
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANIELLE DO RÊGO MONTEIRO ROCHA

ESCRITAS DE SI: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO PRÁTICAS DE
LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO

CURITIBA

2024



DANIELLE DO RÊGO MONTEIRO ROCHA

ESCRITAS DE SI: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO PRÁTICAS DE
LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, no Setor de Ciências Humanas, Área de Concentração: Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa: Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem, na Universidade Federal do Paraná – UFPR, como requisito à obtenção do Título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Rocha, Danielle do Rêgo Monteiro

Escritas de si: narrativas autobiográficas como práticas de
letramento racial crítico no ensino médio. / Danielle do Rêgo Monteiro
Rocha. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Profª. Drª. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos
Brahim.

1. Linguística aplicada. 2. Narrativas Pessoais. 3. Memória
autobiográfica. 4. Etnologia. 5. Racismo. I. Brahim, Adriana Cristina
Sambugaro de Mattos, 1972-. II. Universidade Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **DANIELLE DO RÊGO MONTEIRO ROCHA** intitulada: **ESCRITAS DE SI: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO PRÁTICAS DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 24 de Outubro de 2024.

Assinatura Eletrônica

04/11/2024 15:56:22.0

ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

08/11/2024 08:42:04.0

APARECIDA DE JESUS FERREIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

24/10/2024 17:54:24.0

FABRICIO TETSUYA PARREIRA ONO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL)

Assinatura Eletrônica

24/10/2024 23:14:23.0

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

24/10/2024 18:27:48.0

GABRIEL NASCIMENTO DOS SANTOS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: pgletras@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 407415

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 407415

AGRADECIMENTOS

Às forças supremas que regem o universo que atendem por muitos nomes, a depender de cada crença, e indubitavelmente estiveram comigo ao longo da vida e, em especial, neste processo de conclusão do doutorado.

À minha avó Alvina.

À minha mãe Irma Ceres, pelo amor, pelo exemplo, pela presença constante e pelo cuidado incondicional durante todos os momentos de minha vida.

Ao meu pai Álvaro, pelo amor que sempre me dedicou.

Ao meu irmão Dheiky, cujos estudos, disciplina e perseverança sempre foram motivos de inspiração.

À minha orientadora Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim pelo acolhimento, respeito, por sua capacidade de me ajudar a enxergar com mais nitidez minhas próprias intenções de pesquisa, pelas orientações fundamentais para o desenvolvimento e amadurecimento de minhas ideias e pela compreensão nos momentos mais difíceis.

Aos profissionais de saúde mental Cleonice Telles e Sérgio Lobão, por me ajudarem a superar os desafios que se apresentaram ao longo desta jornada, a buscar equilíbrio e cura e a fazer com que a conclusão deste trabalho fosse possível.

Aos professores doutores e pesquisadores Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG - professora associada aposentada), Fabrício Tetsuya Parreira Ono (UFMS), Glenda Cristina Valim de Melo (UNIRIO) e Ana Paula Beato-Canato (UFPR), pelas valiosas contribuições quando do exame de qualificação desta pesquisa.

Aos professores doutores e pesquisadores Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG - professora associada aposentada), Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo (UFPR), Fabrício Tetsuya Parreira Ono (UFMS) e Gabriel Nascimento dos Santos (UFSB), pela gentileza e generosidade de aceitar o convite para integrar a banca de defesa desta tese, o que

indubitavelmente trará contribuições de imenso valor para o aprimoramento da mesma.

Aos participantes do curso de extensão "Linguagem, questões de identidade, racismo e lugar de escuta", pela confiança e pelo compartilhamento de saberes e afetos.

À amiga querida Ângela Raquel, cuja força, garra, leveza e companheirismo sempre me motivaram.

A Marcus Roosevelt, por suas palavras de apoio e incentivo, bem como por se fazer presente nos momentos finais da escrita deste trabalho.

Aos que, mesmo sem saber, colaboraram com narrativas de si e sobre os outros, o que certamente reverbera neste relato de pesquisa e em descobertas pessoais que despertaram sonhos e desejos de participação em lutas coletivas.

À ancestralidade negra, rica em cultura, sabedoria, força, espiritualidade, resistência e cosmovisões que a tantos inspira e impulsiona. Com profunda admiração e respeito, peço licença para compartilhar as próximas páginas.

“A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais de si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano [...] mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais.”

Ernani Maria Fiori (Prefácio de *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire).

RESUMO

Diante de um Brasil que vive sob o manto do mito da democracia racial para mascarar as dinâmicas de poder e opressão que perpetuam o racismo e impactam negativamente a vida de pessoas negras, a presente pesquisa parte do objetivo geral de empreender esforços na promoção de letramento racial crítico e construção de sentidos a partir de narrativas autobiográficas. As narrativas trazem relatos de experiências e percepções de mundo dos sujeitos da pesquisa, que são a própria pesquisadora e estudantes e professores do ensino médio do Colégio Técnico de Floriano/ Universidade Federal do Piauí, que participaram de um curso de extensão elaborado como mais uma etapa de geração de dados para esta tese. Ao entrelaçar histórias pessoais com teorias, a pesquisa mostra como ambas as dimensões estão conectadas, revelando padrões culturais e vivências associadas ao racismo. A pesquisa se situa no campo da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2002, 2006, 2013) enquanto área do saber que versa sobre a linguagem e sua relação com as práticas sociais e se fundamenta nos pressupostos da Teoria Racial Crítica (Delgado, 2017; Milner e Howard, 2013; Ladson-Billings, 1998), do Racial Literacy (Guinier, 2004; Twine, 2006a, 2006b, 2021; Frankenberg, 2005; Skerrett, 2001; Schucman, 2018) e do Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2014, 2015, 2022) e das narrativas (Clandinin, 2002, 2016; Norton, 2011, 2020; Milner, 2008, 2013), em articulação com uma série de teóricos, pesquisadores e intelectuais que se debruçam sobre questões raciais. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa autoetnográfica (Adams, Jones e Ellis, 2013, 2015; Bochner, 2013), de caráter qualitativo e interpretativo, que suscita e permite usar de experiências pessoais para descrever, criticar e refletir sobre realidades culturais questionando interseções entre o self e a sociedade. Finalmente, mesmo que a autoetnografia rejeite conclusões, esta pesquisa que contempla diferentes vozes se caracteriza como um espaço oportuno e produtivo para promover diálogos, questionamentos e reflexões, sem ter como foco trazer respostas, mas principalmente, também buscar respostas do leitor – que vive, como todo ser humano, um contínuo processo de "se tornar" – para a construção de uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Linguística aplicada. Letramento racial crítico. Autoetnografia. Narrativas autobiográficas.

ABSTRACT

In the Brazil living under the myth of racial democracy to mask the dynamics of power and oppression that perpetuate racism and negatively impact the lives of black people, this research has the goal of applying efforts to promote critical racial literacy and to make meaning by autobiographical narratives. The narratives encompass experiences and perceptions of the world of the research participants, who are the researcher herself and high school students and teachers from the Technical College of Floriano/ Federal University of Piauí, who attended an extension course designed to be one stage of data gathering for this dissertation. By intertwining personal stories with theories, the research shows how both dimensions are connected, revealing cultural patterns and experiences associated with racism. This research uses Applied Linguistics (Moita Lopes, 2002, 2006, 2013) as it verses about language and its relationship with social practices. Its theoretical framework is composed of the Critical Race Theory (Delgado, 2017; Milner and Howard, 2013; Ladson-Billings, 1998), Racial Literacy (Guinier, 2004; Twine, 2006a, 2006b, 2021; Frankenberg, 2005; Skerrett, 2011; Schucman, 2018) and Critical Racial Literacy (Ferreira, 2014, 2015, 2022) and narratives (Clandinin, 2002, 2016; Norton, 2011, 2020; Milner, 2008, 2013), among other theorists, researchers and intellectuals who focus on racial issues. This is a qualitative and interpretative autoethnographic research (Adams, Jones and Ellis, 2013, 2015; Bochner, 2013), which raises and allows the use of personal experiences to describe, criticize and reflect on cultural realities questioning intersections between the self and society. Finally, even though autoethnography rejects conclusions, this research contemplates different voices and is an opportune and productive space to promote dialogues and reflections, without focusing on providing answers, but rather seeking answers from the reader – who, like every human being, is in the continuous process of "becoming" – for the construction of a fairer society.

Key words: Applied linguistics. Critical racial literacy. Autoethnography. Autobiographical narratives.

RÉSUMÉ

Face à un Brésil qui vit sous le couvert du mythe de la démocratie raciale pour masquer les dynamiques de pouvoir et d'oppression qui perpétuent le racisme et impactent négativement la vie des Noirs, cette recherche s'appuie sur l'objectif général d'entreprendre des efforts pour promouvoir la littératie raciale critique et la construction de significations à partir de récits autobiographiques. Les récits apportent des témoignages d'expériences et de perceptions du monde des sujets de la recherche, qui sont la chercheuse elle-même ainsi que des étudiants et des enseignants du lycée du Collège Technique de Floriano/ Université Fédérale du Piauí ayant participé à un cours d'extension, élaboré comme une étape supplémentaire de la génération de données pour cette thèse. En entrelaçant des histoires personnelles et des théories, la recherche montre comment ces deux dimensions sont connectées, révélant des schémas culturels et des expériences liées au racisme. La recherche se situe dans le domaine de la Linguistique Appliquée (Moita Lopes, 2002, 2006, 2013) en tant que domaine de connaissance qui traite du langage et de sa relation avec les pratiques sociales et se fonde sur les hypothèses de la Théorie Critique de la Race (Delgado, 2017; Milner et Howard, 2013; Ladson-Billings, 1998), de la littératie raciale (Guinier, 2004; Twine, 2006a, 2006b, 2021; Frankenberg, 2005; Skerrett, 2011; Schucman, 2018) et de la Littératie Raciale Critique (Ferreira, 2014, 2015, 2022) et les récits (Clandinin, 2002, 2016; Norton, 2011, 2020; Milner, 2008, 2013), en collaboration avec une série de théoriciens, de chercheurs et d'intellectuels qui s'intéressent aux questions raciales. En termes méthodologiques, il s'agit d'une recherche autoethnographique (Adams, Jones et Ellis, 2013, 2015; Bochner, 2013) de nature qualitative et interprétative, qui suscite et permet l'utilisation d'expériences personnelles pour décrire, critiquer et réfléchir sur les réalités culturelles, en interrogeant les intersections entre le soi et la société. Enfin, même si l'autoethnographie rejette des conclusions, cette recherche, qui inclut de différentes voix, se caractérise comme un espace approprié et productif pour promouvoir le dialogue, le questionnement et la réflexion, sans se concentrer sur l'apport de réponses, mais surtout en cherchant également des réponses auprès du lecteur – qui, comme tout être humain, vit un processus continu de « devenir » – afin de construire une société plus juste.

Mots-clés: Linguistique appliquée. Littératie raciale critique. Autoethnographie. Récits autobiographiques.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Captura de tela de encontros e cursos online	22
Figura 2 - Captura de tela do evento DELA (Decolonialidade e Linguística Aplicada).....	23
Figura 3 - Sobre subjetividades e regras acadêmicas	26
Figura 4 - Anotações durante aula da disciplina sobre autoetnografia/USP	27
Figura 5 - Características da pesquisa autoetnográfica	40
Figura 6 - Registros da pesquisa na comunidade Dani	41
Figura 7 - Divulgação do curso para impressão de cartazes e redes sociais online	49
Figura 8 - Autodeclaração étnico-racial	57
Figura 9 - Sistema de transporte nos Estados Unidos	66
Figura 10 - Cenário da educação americana em tempos de segregação, pós-abolição da escravatura	66
Figura 11 - Humanos como mercadoria: um mercado lucrativo	67
Figura 12 - Comércio transatlântico de escravos – base de dados	69
Figura 13 - Número de escravizados que embarcaram e desembarcaram no Brasil (1821-1850)	70
Figura 14 - Afro-americanos no governo	72
Figura 15 – Publicação em que Césaire traz o termo negritude, pela primeira vez	92
Figura 16 - Print das conversas no chat	99
Figura 17 - Correção do texto da qualificação	101
Figura 18 - Resultado exame de farmácia	102
Figura 19 - Nordeste e fome	128
Figura 20 - Nordeste dependente	128
Figura 21 - Nordeste dependente 2.....	128
Figura 22 - Nordeste merece tortura	128
Figura 23 - Ataque aos nordestinos	129
Figura 24 - Analfabetismo e Nordeste	129
Figura 25 - Ofensa aos nordestinos 1	130
Figura 26 - Ofensa aos nordestinos 2	130
Figura 27 - Fragmentos do que ouvi 1.....	131
Figura 28 - Fragmentos do que ouvi 2.....	131
Figura 29 - Você não é daqui!	132
Figura 30 - Anotações da aula	133

Figura 31 - Trecho da entrevista/acusação de racismo	152
Figura 32 - Resposta da jornalista Katya D'Angelles	155
Figura 33 - Jogo de cartas "Vamos falar de racismo"	158
Figura 34 - Cartaz do Filme <i>Dudu e o lápis cor da pele</i>	165
Figura 35 - Opções de "Nude"	167

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 - Critérios para avaliar o Letramento Racial	77
Fluxograma 2 - Processos de Letramento Racial Crítico	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos e instrumentos de pesquisa	48
Quadro 2 - Dimensões do Letramento Racial	77
Quadro 3 - Princípios da Teoria Racial Crítica	88
Quadro 4 - Momentos de geração das narrativas durante curso de extensão	138
Quadro 5 - Outros recursos utilizados na transcrição das narrativas	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos sujeitos da pesquisa (cursistas)	139
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de alunos beneficiados pelo programa de atendimento ao estudante em vulnerabilidade social	54
Gráfico 2 - Identidade racial dos estudantes	56
Gráfico 3 - Autodeclaração dos respondentes da pesquisa (estudantes de ensino médio do CTF)	58
Gráfico 4 - Matrículas por cor/raça no ensino médio, ensino público, cidade de Florianópolis	62
Gráfico 5 - Indicador de adequação da formação docente nos anos finais do ensino fundamental, por disciplina – Brasil – 2023	115
Gráfico 6 - Indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, por disciplina	116
Gráfico 7 - Perfil dos professores e professoras de língua inglesa no Brasil	117
Gráfico 8 - Percentual de concluintes de graduação – por cor/ raça	119
Gráfico 9 - Comparativo entre docentes do Brasil e da UFPI, por cor/raça	120
Gráfico 10 - População do Brasil/ Nordeste/ Sul, por cor e raça	124

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AE	Autoetnografia
AM	Auxílio Moradia
BAE	Benefício Auxílio Estudantil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPEX	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico
CTF	Colégio Técnico de Floriano
DELA	Decolonialidade e Linguística Aplicada
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EM	Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa
IBGE	Instituto Nacional de Geografia e Estatística
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LC	Letramento Crítico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LRC	Letramento Racial Crítico
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NA	Narrativas Autoetnográficas
ONG	Organização Não Governamental
PF	Polícia Federal
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PRF	Polícia Rodoviária Federal
RU	Restaurante Universitário

TRC	Teoria Racial Crítica
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	PRESTENÇÃO! MERMÃ! – CONSIDERAÇÕES INICIAIS	20
1.1	OBJETIVOS	27
1.2	JUSTIFICATIVA	29
1.3	EVITANDO A INGRISIA – SOBRE A ESCRITA E ORGANIZAÇÃO DA TESE	34
2	DOS CAMINHOS DA PESQUISA	39
2.1	ENTRE O SELF E AS CONEXÕES SOCIOCULTURAIS – EXPLORANDO A AUTOETNOGRAFIA.....	39
2.2	ABORDAGEM QUALITATIVA	46
2.3	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	47
2.4	CURSO DE EXTENSÃO	48
2.5	CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	51
2.6	ENTRE RAÇA E CLASSE NO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO TÉCNICO DE FLORIANO	52
2.7	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	62
3	LETRAMENTO RACIAL: HISTÓRIA, IMPLICAÇÕES E DESDOBRAMENTOS	64
3.1	RACIAL LITERACY	70
3.2	LETRAMENTO RACIAL NO BRASIL	79
3.3	LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO	79
3.3.1	Freire, presente!	83
3.3.2	Linguística aplicada.....	85
3.4	TEORIA RACIAL CRÍTICA	87
4	DE AMARELA-EMPOMBADA A BRANCA: COMO A BRANQUITUDE ME ATRAVESSA.....	90
4.1	AUTODECLARAÇÃO	94
4.2	LUGAR DE FALA	103
4.3	O QUE EU VOU FAZER COM ESSA TAL BRANQUITUDE? MUDANDO A ROTA	105
4.3.1	Entre privilégios e números oficiais das desigualdades raciais	113
4.4	UM CADIM SOBRE O NORDESTE: RELAÇÕES ENTRE NORDESTE E RACISMO	123
5	“– É PRA ESCREVER?”: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DOS	

CURSISTAS	136
5.1 ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O LUGAR DE ESCUTA	140
5.2 PERCEPÇÕES SOBRE O RACISMO E SOBRE SI	143
5.3 A RAÇA E COR ENTRE (DES)AFETOS E AUTO-ÓDIO	157
5.4 A INDÚSTRIA (DO APAGAMENTO) DA BELEZA	162
6 CAMINHOS ABERTOS: CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS	170
REFERÊNCIAS.....	176
APÊNDICE A – TALE.....	190
APÊNDICE B – TCLE PARA ESTUDANTES	193
APÊNDICE C – TCLE PARA PROFESSORES	196
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PERFIL SÓCIO-EDUCATIVO	199
APÊNDICE E – CRONOGRAMA INICIAL DO CURSO DE EXTENSÃO	202
APÊNDICE F – ATIVIDADES REFLEXIVAS ATRAVÉS DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS PRODUZIDAS NO CURSO DE EXTENSÃO	210
ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	214

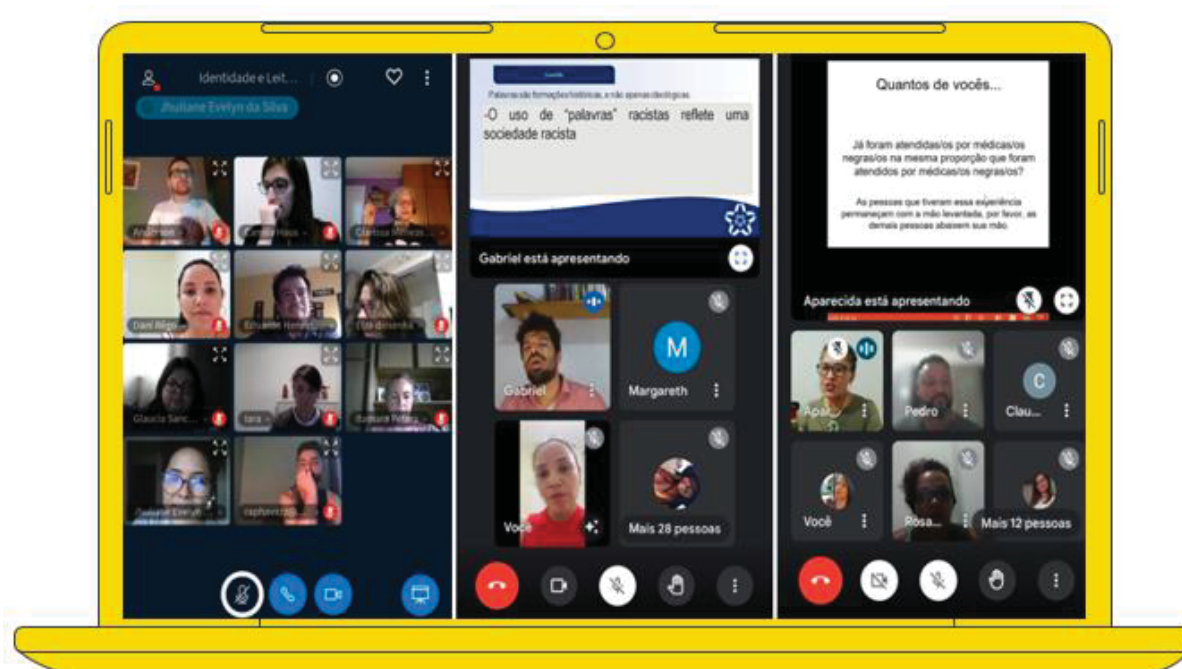
Por meio desses grandes conterrâneos mencionados, enalteço minha nordestinidade como parte de meu lócus de enunciação e declaro que este texto é uma coconstrução, resultado de diálogos transformadores que ocorreram pouco antes e no contexto da pandemia, durante meu processo de mudança de tema de estudo no doutorado, de aprendizagens e desaprendizagens, das descobertas de e com novos autores, teorias e métodos que abarcam as questões da linguagem e das práticas sociais.

Ao lidar com o fator humano, foi preciso estar atenta ao entorno para perceber e se adaptar às contingências ocorridas, estando aberta à reformulações e mudanças. A pesquisa mal havia começado e a primeira mudança se deu quando do meu ingresso na Universidade Federal do Paraná – UFPR, antes mesmo de iniciar o período letivo de 2020/1. Eu havia sido aprovada no processo de seleção com um projeto de pesquisa sob o título “Curadoria digital e *blended learning* nos processos de promoção, disseminação e aquisição da língua inglesa”. Como parte integrante do projeto de pesquisa a ser avaliado, devemos indicar a sugestão de 2 (dois) orientadores. Entre minhas sugestões, estava o Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, por mim escolhido em razão de seus estudos na área de língua inglesa, linguagem e discurso e por eu ter ficado curiosa a respeito das teorias identitárias e emocionais que constavam como áreas de interesse dele. Depois de aprovada, fui comunicada pela secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (PPGL/UFPR) sobre quem seria responsável por minha orientação. Para minha surpresa, seria a Profa. Dra. Denise Cristina Kluge, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, cujo nome não estava entre minhas sugestões. Busquei informações e soube de sua vasta experiência em Linguística Aplicada (LA), com ênfase em fonética e fonologia da língua inglesa e, quando eu já começava a pesquisar e imaginar de que forma meus interesses de estudo se alinhariam aos dela, fui contatada pela Profa. Dra. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim, que me informou que ela própria seria minha orientadora. Em nosso primeiro encontro, eu já não desejava dar prosseguimento ao projeto de pesquisa sobre tecnologias digitais na educação, aquele que eu havia apresentado no processo de seleção. Comuniquei minha decisão à orientadora, que me deixou à vontade para cursar as disciplinas do programa e tomar uma nova decisão de acordo com o que me atraísse e “tocasse o coração”. Mas logo ela se assegurou de me indicar leituras de Pennycook e Moita Lopes para eu ir estreitando os laços com a linguística aplicada, pois meu mestrado havia sido na área de literatura, e não em estudos linguísticos. Foi dessa forma que ela passou a representar uma companhia importante ao longo deste percurso acadêmico. Toda trabalhada no Letramento Crítico (LC), meses depois aceitou o desafio de orientar uma pesquisa cujo tema não estava entre suas áreas de estudos e, com seu jeitinho freireano, de quem

entende a educação como “um ato de coragem” (Freire, 2019, p. 127) e ciente de que “Não se pode temer o debate” (*ibid.*), também reforçou a premissa da educação não como domesticação (1972), mas como prática da liberdade.

E esse foi apenas o início de uma série de mudanças. Algumas delas foram resultado das disciplinas cursadas como cumprimento de créditos do programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos da UFPR. Mas não posso deixar de mencionar, dentre tantas experiências acadêmicas dos últimos 4 (quatro) anos viabilizadas por meio de atividades remotas (Figura 1), minha participação nos grupos de estudos e pesquisa GPELIN – Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (CNPQ/UFPR) e Identidade e Leitura (CNPQ/UFPR), ambos da Universidade Federal do Paraná. Destaco também minha participação como aluna especial na disciplina “Questões atuais sobre Línguas, Culturas e Políticas”, ministrada pelos professores Dr. Lynn Mario Menezes de Souza e Dra. Walkyria Monte Mór, ofertada pela USP (Universidade de São Paulo), em 2020, bem como participação em diversos cursos de extensão ou formação complementar ofertados por profissionais de instituições diversas.

Figura 1 - Captura de tela de encontros e cursos online



Fonte: A autora (2024).

Minha experiência como integrante da comissão organizadora do evento internacional DELA (Decolonialidade e Linguística Aplicada), realizado em setembro e outubro de 2021 (Figura 2) também está entre as oportunidades que me proporcionaram um maior embasamento

teórico, encontros e leituras enriquecedoras e transformadoras, além de um contato mais próximo com gente que eu leio e admiro.

Figura 2 - Captura de tela do evento DELA (Decolonialidade e Linguística Aplicada)



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

Entre as mudanças significativas favorecidas ao longo de minha recente trajetória acadêmica, cito as concernentes aos meus entendimentos sobre a área de linguística aplicada indisciplinar (Moita Lopes, 2006), que reconhece que os novos tempos pedem uma LA crítica e politizada, sem almejar aquela suposta neutralidade do/a pesquisador/a misterioso/a que ninguém conhece, ninguém viu, nem sabe o que faz, além de pesquisar. Em outras palavras: Onde estão os corpos dessas pessoas? Quem são elas? Quais suas experiências sociais? Eu, pesquisadora, trago o meu corpo; ele está aqui, honestamente exposto e localizado (ver mais no Capítulo 4) e em conexão com outras pessoas e de várias maneiras. A pesquisadora em questão é também professora, estudante, filha, irmã, amiga, internauta, cidadã e tantas outras, um sujeito que assume identidades múltiplas – ciente de que algumas são provisórias – e escreve este texto de corpo e alma, de mala e cuia, atenta aos deslocamentos geográficos, sem esquecer sua essência e suas piauiensidades.

Mas, retomando a frase inicial desta Introdução, “*a mulher que iniciei*”³ já não vive tranquilamente. E isso é desde que, se bem lembro, percebi a modernidade como aliada de pensamentos e práticas coloniais antigas – porém muito presentes – que interferem diretamente na vida e no destino de um grupo de pessoas específicas – no caso deste estudo, a população negra. No meu caminho de descobertas e construção de sentidos, percebi que as lutas sociais, mesmo se configurando como ações coletivas em busca de direitos para a garantia de uma

³ Referência ao trecho do poema “Cogito”.

sociedade mais justa e democrática, trazem implicações peculiares para nossas vidas pessoais. E como viver tranquilamente em um cenário de injustiças em um país como o Brasil, que vive sob o manto do mito da democracia racial para mascarar o que as pessoas negras sofrem, sendo cotidianamente submetidas a situações que ofendem ou desconsideram suas origens e culturas, ferem suas autoestimas, suas almas e, literalmente, seus corpos, em um país devastado pelo racismo?

Decidi então dedicar meus estudos e minha pesquisa às questões raciais, movida por um profundo desejo de compreender algumas complexidades das relações étnico-raciais e seus impactos na estrutura da sociedade. Esse tema, carregado de urgência e relevância, instigou-me a investigar sobre as dinâmicas de poder e opressão que perpetuam o racismo, num movimento de esperar *à la* Paulo Freire, aquela esperança que necessariamente implica ação, que no caso da minha pesquisa de doutorado, é a de contribuir para um futuro mais justo baseado na equidade racial.

Com outras lentes para ver e ler o mundo à minha volta, a cultura na qual estou inserida, minha mente passou a ser povoada por perguntas que começaram a me mover e, consequentemente, a mover minha pesquisa. Comecei a me questionar quem sou em sala de aula e o que represento, no imaginário dos alunos. Serei eu a professora lida socialmente como branca, que faz parte da classe dominante, lecionando para os oprimidos, fazendo-os acreditar, do alto dos meus privilégios, que é possível aprender inglês, ganhar bolsas, estudar e morar em países estrangeiros? De que forma tenho reforçado estruturas de poder e apagamentos? Ciente de meu papel na sociedade como um agente transformador, tornou-se cada vez mais comum pensar: O que posso fazer pelo outro, pelo espaço em que atuo como professora, além de ser facilitadora no desenvolvimento de habilidades linguísticas? Como promover uma educação libertadora se não me sinto livre, mas ainda limitada por forças externas, seja pelo Estado, pelos gestores, pelos pais e ou responsáveis, pelos próprios alunos ou por empecilhos pessoais? Quem são os meus alunos e o que pensam sobre si mesmos? E ainda, o que eles pensam sobre si e suas realidades socioeconômicas interfere na aprendizagem? De onde vêm nossas crenças e valores, muitos deles limitantes, opressores e excludentes? Por que escuto, de meus/minhas alunos/alunas do ensino médio, frases que sugerem que seus futuros já estão determinados? Exemplos: “Pra que estudar inglês, se mal sei português?”; Pra quê vestibular, se depois daqui o máximo que vou conseguir é cortar pano no Paraíba?⁴ ou “Depois daqui (ensino médio no

⁴ Referente ao Armazém Paraíba, uma loja de departamentos com pontos em diversos Estados brasileiros e forte presença no Piauí.

CTF) não tem nada para mim. Vou voltar para a roça e ter o mesmo fim que meu pai”. Existe relação entre raça, classe social e percepção de si?

De acordo com Nascimento (2020, p. 687), pesquisas recentes apontam que “nas escolas brasileiras que atendem estudantes negros e da classe trabalhadora, o aprendizado do inglês costuma envolver uma rejeição de si mesmo, da cultura e da identidade de classe”. Partindo de minha percepção de que a maioria dos estudantes de ensino médio do Colégio Técnico de Floriano (CTF)/ UFPI é composta por negros, o que sabem sobre as questões raciais, especialmente sobre identidades raciais? Será que essa suposta maioria de negros se reconhece/identifica como negros? Quais as implicações dessa consciência de si, de classe, do mundo? Com base em qual conhecimento fizeram a autodeclaração ao ingressarem na escola? Qual a importância de desenvolver letramento racial crítico? E a língua, como pensamos a língua, sua relação com o racismo e suas estruturas de poder que exercem papel fundamental na construção dos sujeitos? Mais perguntas: De que maneira o letramento racial crítico possibilita novos caminhos e, quem sabe, melhor autoestima e, consequentemente, melhores resultados acadêmicos para os alunos do ensino médio? Como me faz acreditar Moita Lopes,

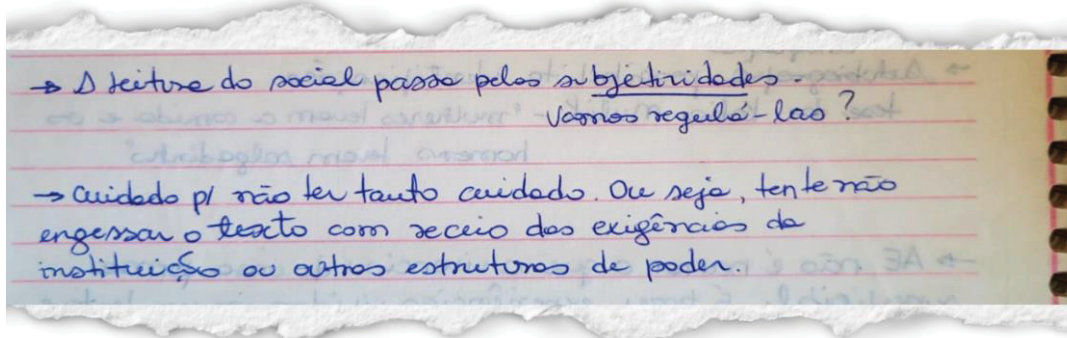
Tal mundo pode ser entendido como espaço no qual é possível escrever outras narrativas sobre quem somos ou podemos ser, reinventando o futuro, por prestigiar a situacionalidade da vida social e suas pequenas narrativas, construídas à custas do apagamento de quem somos localmente ou das histórias que não se adequam ou não cabem em uma narrativa padronizada hegemônica (Moita Lopes, 2013, p. 232).

Mas pera aí, Moita Lopes! Você falou sobre “quem somos” e “hegemonia”. Será que eu, autodeclarada branca no contexto brasileiro, posso falar sobre racismo? Se o racismo não é problema dos negros (aliás, é problema para os negros, uma vez que são eles que mais sofrem as consequências), mas foram os brancos que o criaram como forma de inferiorizar o outro, por que não assumir alguma responsabilidade e acreditar que há espaço para mim neste debate? Ferreira (2015, p. 36) me faz não acreditar na existência e necessidade desse espaço, ao atestar que “para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e outras formas de letramento racial crítico”. No mesmo sentido, Freire reforça a mensagem ao dizer que

Enquanto homem branco, *aparentemente* – porque sempre digo que não tenho muita certeza da minha branquidão –, a questão é saber se eu estou, realmente, contra o racismo [...] Se estou, então tenho o dever e o direito de lutar com o povo negro contra o racismo (Freire, 2021, p. 277-278).

Mas e a minha identidade racial quem define, sou eu ou o outro? É possível uma professora que se reconheça como branca – ou seja, pertencente à raça dominante – contribuir com a promoção da equidade racial, da justiça social? E como trazer tudo isso para uma prática no meu contexto de ensino? De que maneira conduzir uma prática de pesquisa que seja antirracista e contemple tantas subjetividades? Para maior segurança e conforto, recorri às minhas anotações no caderno (Figura 3) quando cursei a disciplina “Pesquisas autoetnográficas e formação docente no antropoceno: conceitos, desafios e possibilidades”, ministrada pelos professores Dr. Daniel de Mello Ferraz e Dr. Fabrício Tetsuya Parreira Ono, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP.

Figura 3 - Sobre subjetividades e regras acadêmicas

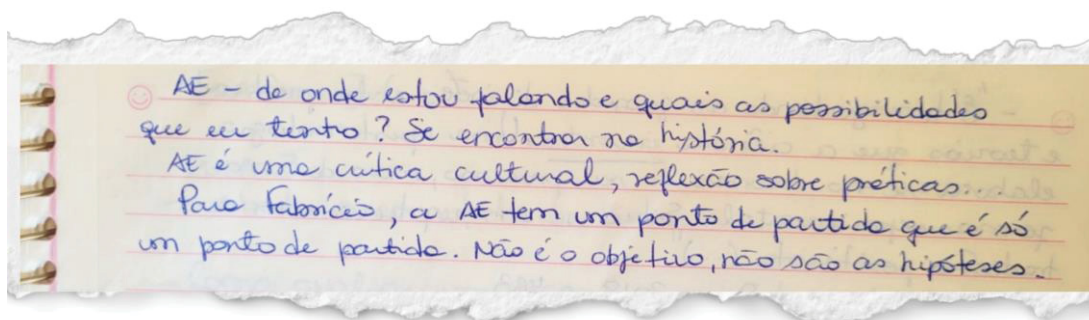


Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

Não há como regular as subjetividades. Quanto ao cuidado para não se permitir engessar, compreendo a importância de normas e um certo rigor exigido na escrita acadêmica, mas penso que tantas regras podem impedir uma expressão mais livre, criativa e autêntica. Então, tentei buscar um equilíbrio, permitindo que meu eu possa fluir, sem me sentir sufocada pelas expectativas externas. Eu já tinha as minhas, né? Que também foram mudando à medida que o trabalho avançava. Ou não avançava. As perguntas de pesquisa também foram mudando. Quero dizer, juntaram-se a outras tantas e, desde já, confesso que não obtive respostas para todas. Para algumas, posso até inferir que surgiram respostas, mas não quero assumir o risco de não ter como provar por não serem passíveis de uma mensuração objetiva. E está tudo bem, porque como bem disse Faundez (1985), o início do conhecimento é perguntar. E o propósito desta pesquisa não é mesmo oferecer respostas, mas provocar questionamentos e promover diálogos, problematizações, reflexões, autocrítica, identificação, conforto e desconforto. Ao invés de focar em trazer respostas (embora possam trazer), os autoetnógrafos “buscam respostas

da audiência” (Adams; Jones; Ellis, 2015, p. 26)⁵. Nesse caso, instiga os/as leitores/as, por exemplo, a revisitar seu passado, lançar um novo olhar sobre o presente e examinar seu papel no combate ao racismo no Brasil. Por isso, o meu foco está no processo, não em um suposto resultado ou produto, o que reforça que a Autoetnografia (AE) é, entre tantas possibilidades, um exercício de desaprender os modos tradicionais de fazer e de ver pesquisas. Perguntas temos demais. Uma parte delas, norteadoras, enquanto outras podem até deixar o leitor sem rumo. Por isso, não tenho hipóteses para minha pesquisa, pois a AE não carece delas, de suposições que se baseiam em algum conhecimento prévio. Ainda neste viés, segundo Ono (2022), não preciso ter experimentos por meio dos quais desejo testar, confirmar ou refutar, conforme mais uma anotação que trago a seguir durante aula da disciplina que cursei, já mencionada anteriormente:

Figura 4 - Anotações durante aula da disciplina sobre autoetnografia/USP



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

1.1 OBJETIVOS

Mesmo sabendo que em trabalhos autoetnográficos “a proximidade, e não a objetividade, se torna um ponto de partida e retorno” (Adams, 2015, p. 23) e que os caminhos percorridos são mais valorizados que o destino final (se é que ele existe), atendo aqui às convenções da pesquisa tradicional para estabelecer os objetivos da pesquisa (mas não me limitar totalmente a eles).

Apresento como objetivo geral, promover práticas de letramento racial crítico construindo sentidos a partir de narrativas autobiográficas. “Escritas de si”, no título desta tese, refere-se aos relatos de experiências e percepções de mundo dos sujeitos participantes da

⁵ No original: 1. Foreground personal experience in research and writing; 2. Illustrate sense-making processes; 3. Use and show reflexivity; 4. Illustrate insider knowledge of a cultural phenomenon/experience; 5. Describe and critique cultural norms, experiences, and practices; 6. Seek responses from audiences.

pesquisa, que sou eu, a pesquisadora (reconhecendo que sou parte do que estudo, interpreto e analiso), os estudantes e os professores do ensino médio do Colégio Técnico de Florianópolis, onde atuo como professora.

Como objetivos específicos, me propus a: 1) Investigar, a partir de minhas experiências pessoais como pesquisadora e de dados estatísticos, de que forma a branquitude e seus privilégios me atravessam; 2) Analisar as narrativas autobiográficas geradas durante um curso de extensão ofertado para alunos e professores do ensino médio do Colégio Técnico de Florianópolis; e 3) Caracterizar a população discente do cenário da pesquisa, referente ao curso de extensão, com foco na interseccionalidade entre raça e classe social.

Contar essas histórias é uma prática reconhecida pela Teoria Racial Crítica (TRC) como uma forma pedagógica de refletir sobre raça e racismo (Ferreira, 2015) e se mostra em consonância com as tendências da LA e os pilares da LA indisciplinar, que defende que a pesquisa traga:

outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc. [...] vozes que nos apresentam realidades para as quais não estamos acostumados a olhar e apontam caminhos não apenas para um melhor entendimento acerca da contemporaneidade, “como também colaborar na construção de uma agenda *anti-hegemônica* em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que *redescreve a vida social* e as formas de conhecê-la (Moita Lopes, 2006, p. 27, grifo meu).

Assim sendo, digo que empreendi esta tese em uma escrita que, embora pareça um ato solitário e individual, tem autoria concebida “sócio historicamente pelas comunidades às quais se pertence e pelas suas histórias anteriores da produção de significação” (Menezes de Souza, 2011, p. 4). Também me acompanham nesta coconstrução os cursistas⁶ que participaram da etapa da pesquisa referente ao curso de extensão. São estudantes e professoras do ensino médio com realidades, identidades e subjetividades em um encontro para ampliar perspectivas, eliminar hierarquias, valorizar a diversidade, experiências e o “saber feito” de pessoas que buscam saber e compartilhar cada vez mais. Para Nascimento (2021, p. 64), “não basta ao branco falar de racismo quando pessoas negras permanecem fora de qualquer diálogo epistêmico”. Estou absolutamente de acordo. Por este motivo, estou em interlocução com os cursistas (a maioria deles autodeclarados negros), não falando para eles, mas construindo com

⁶ Utilizo a palavra cursistas para me referir aos participantes do curso de extensão ofertado como etapa de geração de dados desta pesquisa. Ao falar cursistas, entenda estudantes do 3º ano do ensino médio e duas professoras de línguas estrangeiras do ensino médio que também se inscreveram no curso.

eles, bem como com intelectuais, teóricos e pesquisadores que têm me (trans)formado durante esse processo de deslocamento, conscientização e letramento racial crítico nos últimos anos. Todos estes sujeitos citados e outros que ainda serão, me conduziram, cada um à sua maneira, em direção a um movimento pautado por uma educação e cidadania antirracistas.

Sigo esta investida amparada por pressupostos teóricos entre os quais destaco os estudos da linguagem, linguística aplicada e educação linguística, que se conectam aos estudos de raça (Bakhtin, 2010; Faraco, 2017; Moita Lopes, 2002, 2006, 2013; Pennycook, 2006, 2010, 2021; Ferraz, 2019a, 2019b, Freire, 1987; Menezes de Souza, 2011 e Nascimento, 2019, 2020, 2021a, 2021b, 2022, 2023a), além de letramento racial, letramento racial crítico e Teoria Crítica Racial (Ferreira, 2014, 2015, 2022; Twine, 2021; Guinier, 2004; Delgado, 2017; Solórzano, 1988; Ladson-Billings, 2010, 2006; Gandin, 2022), negritude e racismo (Gomes, 2005; Gonzalez, 1984, 2018, 2022; Mbembe, 2014 e 2019; Fanon, 1980, 2020; Munanga, 1988, 1996, 2004; Bonilla-Silva, 2018; Carneiro, 2003, 2023; Souza, 2021a, Souza, 2021b) e estudos da branquitude (Frankenberg, 2005 e Twine, 2006a, 2006b; Alcoff, 2006, Bento, 2020a, 2020b, 2022; DiAngelo, 2018; Müller & Cardoso, 2017; Cardoso, 2019e Schucman, 2012, 2018, 2020). E ainda, sobre autoetnografia (Adams; Jones; Ellis, 2015; Bochner, 2013, 2015) e narrativas (Clandinin, 2022; Norton, 2011, 2020).

1.2 JUSTIFICATIVA

No contexto de uma sociedade altamente miscigenada, como é o caso do Brasil, o tema do letramento racial emerge como uma questão de extrema relevância e urgência. Sobretudo porque a história da diversidade étnica deste país é consequência de um passado marcado por um longo período de escravização acompanhado por uma miscigenação forçada e práticas de esterilização de determinados grupos, em grande parte, para efetivar um projeto de embranquecimento da sociedade brasileira.

O debate sobre questões raciais passou a ser mais presente em diversas sociedades ao redor do mundo no século XIX. E a ciência teve papel fundamental na redefinição de temas como raça, gênero, reprodução e saúde pública nos tempos em que a identidade nacional era o centro das atenções. À época, discursos etnocêntricos e de eugenia eram validados pela “ciência”, que atribuía maior valor aos brancos, em detrimento aos negros e indígenas, por exemplo. De acordo com essa perspectiva, a herança das características físicas, morais e intelectuais da raça branca, considerada superior, representava o humano, o belo, o correto, o progresso e a ideia propagada do que veio a se chamar de civilização. Para Moura (1988),

historiador e sociólogo piauiense, a necessidade de colocar o outro em posição de irracionalidade e considerar seus atos de rebeldia como um fator patológico ou biológico fortaleceram um instrumento de controle ideológico da sociedade escravista, nutrindo um pensamento racista que ainda persiste atualmente. A compreensão da relação entre raça e civilização no Brasil é, portanto, marcada por uma ideologia profundamente enraizada que reflete tanto as dinâmicas sociais quanto as visões históricas que moldaram o país. Moura aborda essa questão ao afirmar que

há um continuum neste pensamento social da inteligência brasileira: o país seria tanto mais civilizado quanto mais branqueado. Esta subordinação ideológica desses pensadores sociais demonstra como as elites brasileiras que elaboram este pensamento encontram-se parcial ou totalmente alienadas por haverem assimilado e desenvolvido a ideologia do colonialismo. A este pensamento seguem-se medidas administrativas, políticas e mesmo repressivas para estancar o fluxo demográfico negro e estimular a entrada de brancos “civilizados” (Moura, 1988, p. 24).

E se a genética explicava algumas mazelas sociais como pobreza, imbecilidade e criminalidade, seria através da esterilização de seres humanos defeituosos e inadequados que se chegaria a uma sociedade mais evoluída. Para a historiadora Lilia Schwarcz, a eugenia era

Convertida numa espécie de darwinismo social [...] tinha como meta intervir na reprodução das populações. O termo “eugenia” (eu: boa; genus: geração) [...] referendava a noção de que a capacidade humana estava diretamente ligada à hereditariedade (Schwarcz, 2018, p. 406).

Para atingir um patamar de sociedade perfeita, o procedimento de esterilização visava pobres e minorias, entre os quais estavam alcoólatras, anêmicos, “criminosos, idiotas, estupradores e imbecis” (Watson, 2005, p. 40) e ainda pessoas com deficiência física ou mental comprovada. Na concepção de Laughlin (1922), um dos líderes do movimento eugênico nos Estados Unidos, os “defeitos” da raça humana e suas implicações na hereditariedade colocava em risco as futuras gerações. Por isso, não apenas a segregação era importante, mas a esterilização também, pois a eugenia se posicionava contra forças que promoviam a deterioração das raças. Dessa maneira, os procedimentos de esterilização poderiam aperfeiçoar a inteligência, a força e o senso moral das pessoas, o que era entendido como algo de alto valor patriota. Com tais procedimentos, a sociedade só tinha a lucrar, pois ficaria livre de cidadãos defeituosos que cometem crimes pessoais e patrimoniais e inflam os gastos públicos. As

práticas de esterilização estão descritas, detalhadamente, no livro *Eugenical Sterilization in the United States*, publicado em 1922.

Com o argumento de Laughlin, podemos observar que a história se repete em diferentes épocas e lugares. A citação nos remete aos discursos atuais no Brasil de um grupo de pessoas que se sente superior e acredita que governos, instituições ou iniciativas pessoais não devem beneficiar, por meio de bolsas, cotas, assistência social, aqueles que são vistos por este primeiro grupo como inferiores e menos capazes. James Dewey Watson, geneticista e biólogo molecular, autor do livro *DNA, o segredo da vida*, sustenta que

Racismo não é algo implícito em eugenia – genes bons, aqueles que os eugenistas buscam promover, podem, em princípio, pertencer a pessoas de qualquer raça. Porém, a começar por Galton, cujo relato de sua expedição africana confirmara preconceitos sobre as “raças inferiores”, os praticantes mais proeminentes da eugenia tendiam a ser racistas que usavam a teoria eugênica para justificar “cientificamente” seus pontos de vista racistas (Watson, p. 41).

Ao tempo em que EUA e alguns brasileiros pregavam uma determinada pureza racial, o sociólogo Gilberto Freyre teve grande influência na formação da identidade brasileira, ao tentar e conseguir (parcialmente) convencer o governo e a sociedade dos benefícios da miscigenação. Promovida em grande parte com a importação de brancos europeus para levar adiante o projeto de embranquecimento da nação, ela prometia vantagens como colocar o mestiço – a princípio um povo condenado à marginalização – para ser visto como “símbolo positivo de uma cultura supostamente aberta, assimiladora e receptiva” (Souza, 2021a). Com esse discurso, Freyre logo teve suas ideias e conceitos incorporados por Getúlio Vargas em seu projeto nacionalista e autoritário, que assimilou essa possibilidade de a miscigenação construir um povo mais forte, ao contrário do que pregavam as teorias eugenistas.

Mas ainda assim, o movimento eugênico conquistou adeptos no Brasil, com significativa adesão de políticos, intelectuais e professores das faculdades de medicina que influenciavam, inclusive, as políticas de imigração. Sobre a entrada de estrangeiros no Brasil, tivemos Decreto Lei nº 7.967 de 1945⁷, da era Vargas, que fala sobre “proteger os interesses do trabalhador nacional e de desenvolver a imigração que fôr fator de progresso para o país”. No art 2º, “atender-se-á [...] à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia”. Enquanto atualmente a luta é para promover uma educação antirracista, a Constituição de 1934

⁷ Site da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-7967-18-setembro-1945-416614-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 maio 2024.

determinava que era dever da União, dos estados e municípios “estimular a educação eugênica” no Brasil. Com isso, estudantes jovens eram orientados a não se relacionar ou casar com pessoas de raças e classes diferentes e ditas inferiores.

A exposição de alguns pontos do movimento eugênico revela uma tendência histórica de valorização da ascendência europeia e a implementação de políticas que visavam preservar, mundo afora, características étnicas. Essa abordagem é fundamental para entender as dinâmicas de poder e as desigualdades que se perpetuam no Brasil. Por sua vez, os resquícios dessas políticas discriminatórias, além de informar e surpreender negativamente, oferecem uma oportunidade de fomentar uma compreensão mais inclusiva e justa acerca das identidades raciais no Brasil contemporâneo. Assim, podemos abrir caminhos para diálogos que promovam a equidade racial no contexto brasileiro.

Mas e nossa tão propagada democracia racial? Ela é um mito, alimentado sobretudo no período da ditadura brasileira e, reforça a falácia que pretende validar a ideia de que fomos formados pacífica e poeticamente por negros, brancos e indígenas e, portanto, seríamos o paraíso da miscigenação. Moura (1988) considera que foi criada uma ligação ideológica entre miscigenação e democratização, o que tenta equiparar dois processos distintos e independentes. A miscigenação é um fato biológico e a democratização se configura como um fato sociopolítico. E a ideia de associar a miscigenação à democracia é uma tentativa de simplificar e justificar a complexidade de cada um destes fenômenos, ignorando suas particularidades e contextos. Para o sociólogo, “todos nós sabemos que a miscigenação é um fenômeno universal, não havendo mais raças ou etnias puras no mundo” (1988, p. 61). Nesse ponto eu discordo com meu conterrâneo. Algumas pessoas ainda carecem dessa informação. Por que seríamos o paraíso da miscigenação? Uma das hipóteses é que, além de termos tido uma miscigenação um tanto quanto romantizada e uma falsa harmonia entre raças propagada, ainda somos diferentes de nações como os Estados Unidos e a África do Sul, onde os conflitos eram mais visíveis e a violência e separação da sociedade mais explícitas, com a Segregação e o Apartheid, respectivamente. Entretanto, apesar dessa rica e festejada diversidade brasileira, as desigualdades sociais e a discriminação racial vêm na esteira do racismo racial, “elemento central da sociedade brasileira moderna e o grande responsável pelo atraso moral, social e político do Brasil” (Souza, 2021a, p. 7) e tantas desigualdades.

Importante observar que, em meio à tamanha diversidade, as identidades raciais muitas vezes permanecem confusas na mente de muitos brasileiros. Pontuo que discuto sobre identidade a partir de Norton (2011), como algo construído, e não como algo determinado desde o dia em que nascemos. Tal construção não está vinculada apenas à características biológicas,

mas à fatores pessoais e sociais que, na perspectiva de Norton (2011, p. 422), atuam “no nível das interações entre as pessoas e no contexto de processos sociais, políticos e econômicos mais amplos”. E discutir sobre identidades raciais em um estudo sobre raça se deve à constatação de que a relação entre as identidades individual e coletiva tem se mostrado cada vez mais como ponto “central para os debates dos pensadores modernos e pós-modernos, e em qualquer sociedade multicultural e multiétnica” (Norton, 2020, p. 18). A identidade é, portanto, um “recurso indispensável ao sistema de representações que um grupo social qualquer terá condições de reivindicar para si um espaço social e político de atuação em uma situação de confronto”, como defende Gomes (2005, p. 41).

Pela complexidade que envolve o conceito de identidade, dúvidas e incertezas relacionadas à autodeclaração racial se apresentam como desafio para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, é importante que negros de pele clara se entendam como negros – considerando as diferenças políticas e sociais relacionadas ao tom de pele e o impacto da autodeclaração em políticas públicas – assim como é essencial a racialização dos brancos. Isso envolve compreender como a raça atua na construção dos sujeitos moldados pela Branquitude, entendida aqui não como uma identidade racial, mas sinônimo de opressão e dominação (Bento, 2022, p. 59).

Por este ser um tema que me tem causado muitas inquietações e deslocamentos nos últimos anos, decidi estudar sobre letramento racial crítico e, desde então, me proponho a desaprender o racismo cravejado em mim. Paralelo a isso, enquanto educadora, compreendo a magnitude de discutir sobre raça, racismo e letramento racial em ambientes escolares, pois estes são lugares que apresentam um recorte da sociedade em que o racismo estrutural e o racismo institucional se fazem presentes. Por outro lado (ou pelo mesmo), também são locais em que se dá a formação de cidadãos por meio de processos educativos conscientizadores, de construção de sentidos e saberes.

Uma vez que os fenômenos sociais são sabidamente complexos e dinâmicos, me encontrei na posição de etnógrafa que está “diante de diferentes formas de interpretação da vida, de formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor” (André, 1995, p. 20). Mas afinal, isso é uma etnografia ou autoetnografia? Bom, para Goldschmidt (1997, p. 294), “de certa forma, toda etnografia é autoetnografia”. Na defesa deste argumento, o pesquisador entende que os relatos do pesquisador/observador revelam mais sobre si mesmo do que sobre o que é observado. De todo modo, embora ambas as abordagens

busquem compreender a vida social e estejam inter-relacionadas, no próximo capítulo, vou elencar algumas características específicas da Autoetnografia (AE).

1.3 EVITANDO A INGRISIA⁸ – SOBRE A ESCRITA E ORGANIZAÇÃO DA TESE

Ciente de que não se pode ir contra as normas a qualquer tempo e hora, recorro ao linguista que me estimulou, embora também tenha me alertado sobre o preço a se pagar pela indisciplina. Ao comentar sobre pesquisa reflexiva, que é o caso desta, Moita Lopes (2006, p. 26) afirma que ela “requer um exercício constante de atravessamento de fronteiras e de mostrar passaporte, sem os quais não se pode entrar, sob o risco de levar um tiro (Greenblatt & Gunn, 1992) metafórico”. Como não pretendendo ser alvejada, comunico que em alguns momentos atravesso as fronteiras do pensamento cartesiano na redação deste trabalho, desobedecendo algumas regras da academia positivista e da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) com a devida licença conferida pela Linguística Aplicada Contemporânea, Transgressiva (Pennycook, 2006, 2010, 2021) e Indisciplinar (Moita Lopes, 2006). Elas dialogam não apenas comigo, mas com os princípios da Autoetnografia (Adams; Jones; Ellis, 2015), adotada como perspectiva metodológica desta tese por, entre outros motivos (ver mais em Capítulo 2), oferecer ao pesquisador a possibilidade de escolher entre gêneros e nuances, podendo falar de suas histórias em forma de prosa, poesia, narrativas, etc., para analisar aspectos sociais e culturais que impactam na formação do cidadão e no agir sobre a realidade.

Dito isto, saliento que a pesquisa relatada nesta tese não trará aquela estrutura tradicional, com a nomenclatura convencional e a divisão bem marcada entre os capítulos de fundamentação teórica e de análise, posto que as teorias e elementos de análises marcam presença durante toda a construção da tese. Tais elementos poderão ser identificados já a partir das considerações iniciais e ganham maior presença e profundidade nos três últimos capítulos, nos quais me dedico a atingir meus objetivos de pesquisa. As narrativas autobiográficas, minhas e dos cursistas, são expostas e analisadas em constante diálogo com as contribuições teóricas formando uma tecitura de valor reflexivo, o que pode suscitar maneiras alternativas de compreender e estar no mundo. Também no decorrer da tese, incorporo a esta escrita elementos visuais e auditivos (tais como: fotografias, reprodução de slides, anotações pessoais, QR *codes*

⁸ Vocábulo geralmente utilizado para se referir a caminhos tortuosos e confusos. No livro *Piauiês*, Ingresia significa: “qualquer coisa confusa, como deveria ser, na época, o som da língua inglesa para o caboclo ignorante. Da confusão surgiu essa INGRISIA que se incorpora à linguagem do povo do Piauí”. CUNHA, Paulo José. **Grande enciclopédia internacional de Piauiês**. 4. ed. Teresina: Oficina da Palavra, 2008, p. 171.

com acesso a vídeos, *prints* de publicações em redes sociais e aplicativos de mensagens, além de materiais diversos utilizados ao longo das aulas).

Também abro mão de algumas formalidades geralmente vistas em pesquisas acadêmicas e, como já percebido, escrevo em primeira pessoa para melhor marcar meu lócus de enunciação como pesquisadora e sujeito neste relato de pesquisa. Talvez, também como uma tentativa de me aproximar mais de quem me lê e, novamente talvez, quem sabe, para me aproximar de mim mesma. Mesclo ainda linguagem coloquial com linguagem acadêmica ressaltando nuances da minha identidade que não é fixa e determinada até o fim, amém! E axé!

Faço também a observação, de antemão, que todas as citações de textos escritos originalmente em línguas estrangeiras foram traduzidas por mim e são de minha responsabilidade. Digo isso para evitar a repetição do termo “tradução nossa” a cada citação direta. Apresento ainda outras mudanças na estrutura e na linguagem deste texto, trazendo mais rupturas com a escrita acadêmica tradicional. No entanto, não vem ao caso mencionar todas, pois talvez não seja de bom tom eu privar você de suas próprias descobertas.

Confesso que tentei resistir ao máximo ao modelo tradicional de trabalhos acadêmicos, mas devido à resistência de alguns à uma escrita mais livre permitida e encorajada pela autoetnografia, decidi me render aqui. Dessa maneira, para evitar uma possível ingrisia sobre a organização da tese, decidi dividi-la em 6 (seis) capítulos que se apresentam da seguinte forma: “Prestenção, Mermã!” equivale à introdução e faz referência a 2 (duas expressões) piauienses: “Prestenção!”⁹ é um alerta para prestar atenção, enquanto “mermã” (minha + irmã) é um termo bastante utilizado na linguagem popular piauiense e de outros estados do Nordeste para se referir às mulheres e, principalmente, por mulheres. Embora esta tese não delimite apenas à leitoras, optei por este termo mermã, no feminino, como a) mais um marcador de meu lócus de enunciação; b) para valorizar minha piauiensidade; e c) para fazer referência à grandes mulheres e intelectuais negras que reconhecem que o racismo também estabelece hierarquias de gênero em nossa sociedade. Na concepção de Sueli Carneiro, foi necessário que os movimentos feministas se organizassem de maneira a combater as mais diversas opressões. E, segundo ela, foram as mulheres negras que “trouxeram perspectivas revolucionárias [...] se propuseram a pensar novas formas de sociabilidade” (Ribeiro, 2020, p. 46) e, entre elas, está o diálogo com identidades que o feminismo branco não contemplava, como lésbicas, gays, bissexuais e transexuais, pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras. Dessa forma, evoco o conceito de interseccionalidade (Crenshaw, 1989), que “visa dar

⁹ Vocábulo do livro *Piauiês*. CUNHA, Paulo José. **Grande enciclopédia internacional de Piauiês**. 4. ed. Teresina: Oficina da Palavra, 2008, p. 252.

instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (Akotirene, 2020, p. 19). Lélia Gonzalez, pensadora brasileira precursora nas discussões sobre gênero e raça, há tempos iniciou esse caminho de aticar as epistemologias dominantes impregnadas de racismo e sexismo (Gonzalez, 1984, 2018), cujas interações produzem efeitos violentos, principalmente sobre a mulher negra. Ou seja, ela já tratava de interseccionalidade, só não usava essa nomenclatura.

No segundo capítulo, ciente do desconhecimento de alguns a respeito da Autoetnografia e da resistência de outros, reforço a importância desta alternativa metodológica escolhida, justificando de que forma ela se mostrou como opção mais adequada para a ocasião desta escrita e apresento alguns caminhos metodológicos (não tão limitados ou limitantes) trilhados na elaboração desta tese.

No capítulo 3, apresento o conceito, a história e os desdobramentos do Letramento Racial, tema central deste estudo e que conduz o debate sobre questões raciais na direção de uma sociedade racialmente mais equitativa.

No capítulo 4, me reconheço como sujeito dotado de privilégios em um processo individual com desdobramento e propósito coletivos – posto que vivemos em comunhão com outras pessoas – problematizo a branquitude e, a partir de relatos pessoais e dados estatísticos brasileiros, investigo de que forma tal branquitude e o racismo me atravessam. Meu objetivo é também proporcionar mudanças. E a primeira delas aconteceu comigo. Foi alternando constantemente o pensamento para o modo: Interrogar, Identificar e Interromper (Menezes de Souza, 2021) que cheguei ao racismo incrustado e naturalizado em nós enquanto sociedade brasileira e em mim.

E, finalmente, no capítulo 5, trago a construção de sentidos possíveis, a partir das narrativas autobiográficas orais e escritas, geradas durante aulas/encontros do curso de extensão ofertado para estudantes e professores do ensino médio no Colégio Técnico de Floriano. Os participantes e sujeitos desta etapa da pesquisa – a quem chamo de cursistas¹⁰ – narram eventos cotidianos, processos e histórias associadas às suas percepções sobre identidades raciais (incluindo as suas), relações étnico-raciais, desigualdades sociais e demais questões relacionadas à perspectiva da raça e do racismo. Dessa forma, suas vozes integram o *corpus*

¹⁰ Utilizo a palavra cursistas para me referir aos participantes do curso de extensão ofertado como etapa de geração de dados desta pesquisa. Ao falar cursistas, entenda estudantes do 3º ano do ensino médio e duas professoras de línguas estrangeiras do ensino médio que também se inscreveram no curso.

desta autoetnografia escrita pela pesquisadora em parceria com outras vozes e perspectivas que são validadas pela Teoria Racial Crítica (Milner, 2008).

Após os capítulos, nas “Considerações não finais”, resgato algumas questões que nortearam a pesquisa e, diante dos objetivos específicos propostos, elenco alguns destaques desta jornada inacabada de letramento racial crítico e reflito sobre como as pesquisas podem e devem transcender a formação acadêmica e suscitar novas posturas diante do mundo.

“*Eu sou como eu sou presente*”¹¹ e, por meio desta escrita, recuso o silêncio e manifesto meu desejo de ruptura com o pacto da branquitude (Bento, 2022), “desafinando o coro dos contentes!”¹². A partir dessa experiência, pretendo adotar práticas pedagógicas social e racialmente relevantes. Acredito que esse estudo também permitirá contribuições em relação à (in/trans)formação do professor de língua estrangeira, suscitando movimentos de autorreflexão como processos de “desaprendizagem como possibilidade de conhecimento” (Moita Lopes, 2006, p. 28), inclusive sobre a incorporação da ideologia de superioridade não apenas de raças, mas de algumas línguas, pois está tudo conectado. Além, é claro, de dar maior visibilidade às questões atuais que permeiam a relação entre linguagem, cultura, raça e identidade. Com essa pesquisa e para além dela, pretendo contribuir com mudanças nas vidas de pessoas que tiveram seus corpos marcados (os negros), não marcados (os brancos) e suas mentes colonizadas, como a minha.

“*Eu sou como eu sou vidente*”¹³ é mais um verso de Torquato. E, embora eu não tenha a mesma habilidade dele, ao menos espero que durante a leitura, você se permita também fazer alguns deslocamentos, recorrer a memórias, fazer descobertas e cutucar e/ou cicatrizar algumas feridas. Se não suas, dos outros, causadas por você ou pelo sistema, termo que às vezes utilizamos para negar nossa responsabilidade, pois o “sistema” parece ser algo abstrato e distante de nós.

Também está entre minhas pretensões diminuir a distância entre a academia e a sociedade, entre o professor pesquisador e o professor do chão de sala de aula, abrindo novos espaços de diálogo. E, embora eu não possa adivinhar em que leitores/as esta tese chegará, admito que escrevo com uma fração do meu pensamento lá nos/as leitores/as brancos/as, sejam eles/elas do ambiente acadêmico ou não, sejam meus/minhas alunos/alunas, colegas de

¹¹ Referência aos versos: “*Eu sou como eu sou presente*”, do poema “Cogito”, apresentado na abertura desta Introdução.

¹² Trecho do poema “Let’s play that”. NETO, T. **Os últimos dias de paupéria**. São Paulo: Max Limonad, 1982. Também disponível em: <https://www.lettras.mus.br/torquato-neto/387443/>. Acesso em: 23 nov. 2022.

¹³ Referência aos versos: “*eu sou como eu sou vidente*”, do poema “Cogito” apresentado na abertura desta Introdução.

trabalho, parentes, vizinhos/as, amigos/amigas que muito me ouviram falar sobre o tema e desconhecidos que, por algum motivo, aqui chegaram. Esta tese também é um convite ao letramento racial crítico, um chamamento para uma vigilância constante com o propósito de interromper nossa participação na manutenção das desigualdades sociais.

2 DOS CAMINHOS DA PESQUISA



Fonte: Quino (2003)¹⁴.

Quando se faz doutorado, as pessoas geralmente perguntam: Qual a sua tese? E essa pergunta me soa como: Que teoria você quer provar? Bom, eu não tenho teoria para provar. Sinto muito decepcionar. Minha proposta é promover problematizações ao expor leituras, construção de sentidos e reflexões ao alternar teorias, estatísticas e relatos pessoais como elementos que conferem mais robustez para o que pretendo discutir.

Para melhor compreensão do processo que levou ao desenvolvimento desta pesquisa de doutorado sobre letramento racial crítico, neste capítulo, exploro alguns conceitos e particularidades da Autoetnografia, para justificar a escolha desta abordagem de investigação. É ele que permite que experiências pessoais e culturais se entrelacem, fornecendo um contexto para problematizar a relação entre o eu, o outro e a sociedade.

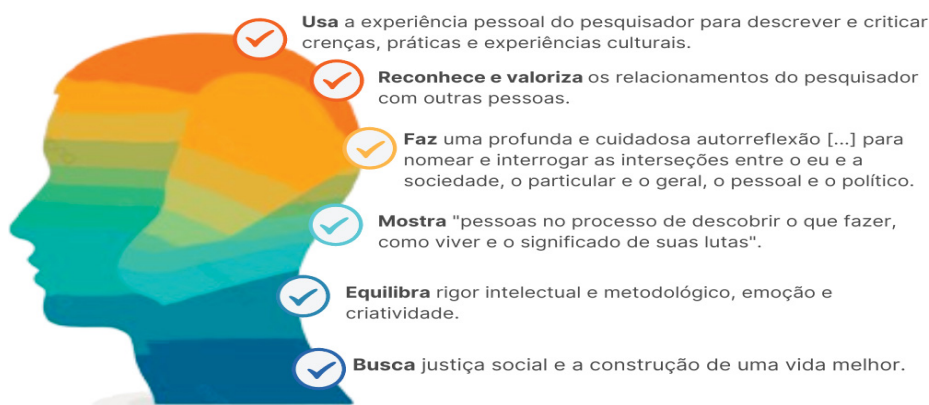
Inspirada por pioneiros no campo da autoetnografia, não sigo uma fórmula pronta, mas sigo os fundamentos da autoetnografia para traçar meu próprio caminho enquanto pesquisadora ao valorizar diversas vozes, perspectivas e experiências que aqui se encontram, em confluência ou colisão, e ampliam nossa compreensão a respeito do tema de estudo, trazendo à tona novas questões que talvez ainda não tenham sido plenamente consideradas.

2.1 ENTRE O SELF E AS CONEXÕES SOCIOCULTURAIS – EXPLORANDO A AUTOETNOGRAFIA

Embora a Autoetnografia exerça influência sobre 3 (três) pilares que envolvem trabalho de campo: técnica, método e teoria (Hayano, 1979), eu a assumo, segundo os princípios indicados na figura 5, como a opção metodológica que:

¹⁴ Quino (2003, p. 31, tira 5). Referência: QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Figura 5 - Características da pesquisa autoetnográfica



Fonte: Adaptação de Adams; Jones; Ellis (2015)¹⁵.

Nesse sentido, explico que a construção desta tese compreende um exercício de reflexão da presente pesquisadora e professora sobre práticas pessoais e pedagógicas, o que se revela também uma autocrítica e um reconhecimento de vulnerabilidade ao tempo em que me exponho a julgamentos e toco no que incomoda a mim e ao outro. Sobretudo porque decidi estudar o racismo, um tema tão contundente que aborda questões complexas e delicadas e provoca reflexões profundas, fazendo aflorar (no presente contínuo mesmo, pois parece um processo permanente, sem que seja possível a finalização) sentimentos de culpa, vergonha, medo, raiva e indignação, para citar alguns.

Mesmo com toda essa disposição para compreender o outro, eu não estava preparada para chegar em lugares incômodos, por exemplo, os que iriam apontar o meu racismo e, consequentemente, uma rede de conexões com o sofrimento das pessoas negras. Eu não queria fazer parte disso. Mas precisamos admitir que “o outro”, sobretudo nesse caso, não existe sem nós. É uma justaposição, uma “constituição mútua do “eu” com o “não-eu” – do semelhante com o diferente, do indivíduo com o coletivo” (Menezes de Souza, 2011, p. 2). Parece complicado e, de fato, “a vida social é confusa, incerta e emocional. E se nosso desejo é pesquisar a vida social, então devemos adotar um método de pesquisa que, da melhor maneira possível, reconheça e acomode confusão e caos, incerteza e emoção”¹⁶ (Adams; Jones; Ellis,

¹⁵ ADAMS, T.; JONES, S. H.; ELLIS, C. **Autoethnography**. New York: Oxford University Press, 2015, p. 1-2.

¹⁶ No original: “social life is messy, uncertain, and emotional. If our desire is to research social life, then we must embrace a research method that, to the best of its/our ability, acknowledges and accommodates mess and chaos, uncertainty and emotion”.

2015, p. 9). Foi com esses entendimentos sobre o “self” e abordagens metodológicas de pesquisa que a autoetnografia se tornou escolha e abrigo para mim.

Entre os primeiros registros de pesquisas publicadas como Autoetnografias, Adams, Jones e Ellis (2015) conferem destaque ao trabalho intitulado “What do people do? Dani auto-ethnography”, publicado pelo *Journal of Anthropological Research*, em 1975, com autoria de Karl Heider. Mas antes disso, em 1970, o mesmo pesquisador já havia publicado sobre sua experiência na mesma comunidade da Indonésia, de uma forma que considerou mais abrangente. O livro intitulado *The Dungun Dani: a papuan culture in the highlands of west New Guinea* foi resultado de uma pesquisa caracterizada pelo próprio pesquisador como sendo uma etnografia de abordagem holística e partia do “pressuposto de que todos os traços em uma cultura estão inter-relacionados de alguma forma” (1970, vii). Heider dividiu esse trabalho descritivo em duas partes: a primeira retratava atividades econômicas, organização sociopolítica, língua e outros aspectos culturais, enquanto a segunda revelava aspectos da cultura material de Dani.

Figura 6 - Registros da pesquisa na comunidade Dani



Fonte: Adaptação de Heider (1970)¹⁷.

¹⁷ Registros da pesquisa na comunidade Dugun Dani, que resultou na publicação da primeira Autobiografia da qual se tem registro. Foto 1 (superior à esquerda): Capa do livro Dugum Dani; Foto 2 (superior à direita); criança com uma “mouth harp” de bambu, também chamada de berimbau de boca ou harmônica. Foto 3 (inferior à esquerda): homem atira em porco durante cerimônia de cura. O sangue do animal será colocado em partes do corpo da paciente; Foto 4 (inferior à direita): jovem homem usando uma “cabaça peniana”. HEIDER, K. G. **The Dungun Dani: a papuan culture in the highlands of West New Guinea**. Viking Fund Publications in Anthropology, n. 49. Wenner-Gren Foundation: Nova Iorque, 1970.

Cinco anos depois do livro é que Heider (1975) veio a usar o termo Autoetnografia para se referir a um estudo em que membros desta comunidade ofereciam relatos sobre sua própria cultura. Ao fazer um recorte específico de sua experiência na comunidade Dugum Dani, ele considerou 50 crianças da Grand Valley Dani School como os participantes da pesquisa. As crianças, por sua vez, ao responderem a pergunta “What do people do?”, forneceram informações sobre como se viam, como definiam as atividades realizadas naquele cenário e seus entendimentos a respeito da comunidade em que estavam inseridos. Mas antes de 1975, Hayano (1979) disse ter ouvido falar em Autoetnografia pela primeira vez em um seminário na London School of Economics, em 1966. Para ele, era apenas o início do que aconteceu de forma mais significativa nas décadas de 1970 e 1980, quando pesquisadores das mais diversas áreas (tais como: antropologia, comunicação, estudos femininos e de gênero, psicologia e comunicação) passaram a se incluir em seus estudos, trazendo pesquisas impulsionadas por narrativas pessoais que não se furtavam de subjetividade e reflexividade. Considerando suas crenças, práticas e experiências culturais, os pesquisadores passaram a conduzir investigações moldadas não apenas por tradições e teorias acadêmicas, mas também por trajetórias profissionais e individuais (Anderson; Glass-Coffin, 2013).

Embora eu esteja escrevendo em primeira pessoa e a autoetnografia receba o mesmo prefixo (auto)¹⁸ de autobiografia, essa não é a história da minha vida. Falar sobre quem você é, de onde vem, e citar, detalhando ou não algumas experiências vividas de forma a associá-las ao campo de estudo é tão comum na área de Linguística Aplicada – em razão do tal do lócus de enunciação – quanto na autoetnografia, visto que os autoetnógrafos usam muito da autorreflexão para problematizar a relação entre o eu e o outro e, para Adams, Jones e Ellis (2015) ser reflexivo significa levar a sério nosso lugar na cultura e na educação.

Fazer autoetnografia também requer um punhado de coragem, posto que nos leva a “confrontar tensões entre perspectivas de dentro e fora, entre prática social e constrangimento social” (Reed_Danahay, 2009, p. 32). É, de certa forma, também uma exposição e

distingue-se da fenomenologia porque o sujeito e o objeto da pesquisa são o mesmo, neste caso, o pesquisador, carregando sua formação, suas experiências e suas ações no contexto no qual está inserido. O que se pretende aqui não é mais interpretar o outro, mas interpretar o outro em si, enxergar aquilo que o outro vê no objeto/sujeito e (re)pensar tudo isso (Ono, 2017, p. 24).

¹⁸ Auto um prefixo que remonta ao grego como *αὐτο-* (auto-), e se refere a si mesmo, bem como uma ideia de pertencimento e independência. VESCHI, B. Etimologia de (prefixo) auto. **Site Etimologia: origem do conceito**. 2020. Disponível em: <https://etimologia.com.br/prefixo-auto/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

Tamanha entrega, reflexão e exposição do *self* também mostram “um eu vulnerável que é movido por e através, refrata e resiste às interpretações culturais” (Ellis; Bochner, 2000, p. 739)¹⁹. E a exploração do *self* em sua vulnerabilidade complementa o processo de (re)pensar tudo isso ao compartilhar esta tese que evidencia “conexões entre o *self*, histórias, teorias e cultura” (Adams; Jones; Ellis, 2015, p. 91). Para tanto, ao longo da escrita, trago minhas experiências pessoais com vivências e posicionamentos de outros participantes da pesquisa (os cursistas) e os pressupostos teóricos já citados anteriormente. Sobre meus relatos pessoais, como você poderá observar, minhas memórias não obedecem necessariamente a um tempo cronológico, meus pensamentos vêm e vão revelando quem sou ou parte de minha existência que se conecta com a pesquisa. Como acontece em estudos que narram experiências, os eventos estão “sempre em transição temporal, sempre a caminho, em processo de formação” e conectados, de alguma forma, às pessoas, lugares, coisas e tempo.

Entre as 3 (três) formas de representação de autoetnografia (Realista, Confessional e Impressionista), este trabalho caracteriza-se como realista ao

alternar de histórias para interpretações, frequentemente (embora nem sempre) criando textos que separam experiência e análise. Embora o realismo ajude a incentivar os escritores a criar um retrato vívido e abrangente da experiência, o modo não costuma abraçar a narrativa como única forma de apresentação [...] textos realistas incluem muitas formas, como [...] relatos em camadas, com justaposição de fragmentos de experiência, memórias, introspecção, pesquisa, teoria e outros textos, o que reflete e refrata a relação entre experiência pessoal/cultural e interpretação/análise (Adams; Jones; Ellis, 2015, p. 85).

Conforme descrição da AE, encontrei nela um refúgio, um lugar onde eu pudesse ser mais eu, já que ela não tem muito compromisso com os caminhos tradicionais da pesquisa positivista, caracterizada por objetividade, formulação de hipóteses, coleta sistemática de dados, entre outras. Desde a época da graduação, nunca me senti à vontade com tantas regras e normas da escrita acadêmica, esse caráter colonial que me traz o pensamento de que as pessoas têm que escrever “assim e assado”, usar as formas pré-estabelecidas, se “encaixar” nas caixinhas. Do contrário, serão consideradas como bárbaros que precisam ser domesticados ou pessoas que estão no lugar errado.

Neste lugar de pesquisadora, busco equilíbrio entre os rigores intelectual e metodológico e a humanização, mostro pessoas em processos de descobertas, interrogo

¹⁹ No original: Autoethnography [...] displays multiple layers of consciousness, connecting the personal to the cultural. Back and forth autoethnographic wide-angle lens, focusing outward on social and cultural aspects of their personal experience; then, they look inward, exposing a vulnerable self that is moved by and moved through, refract and resist cultural interpretations.

interseções entre o eu e a sociedade e reafirmo o desejo de justiça social, obedecendo às premissas de Adams, Jones e Ellis (2015) sobre o fazer autoetnográfico. Acrescento ainda que a AE reforça a necessidade de reconhecer diferenças sociais, identidades políticas e de respeitar os participantes de pesquisas como sujeitos.

Depois de chamar atenção para alguns aspectos que caracterizam uma pesquisa autoetnográfica, trago o que Adams, Jones e Ellis (2015) consideram algumas das ideias centrais desta metodologia, que são

reconhecer os limites do conhecimento científico [especialmente o relacionado à identidades], [...] conectar as experiências do pesquisador/*insider* a contextos mais amplos e responder ao chamado das narrativas e *storytelling*, dedicando igual importância ao intelecto/conhecimento e à elaboração estética (Adams; Jones; Ellis, 2015, p. 25).

E é respondendo a este chamado que utilizo as narrativas como instrumentos, amparada também por alguns fundamentos e conceitos do meu referencial teórico e metodológico. Primeiramente, no que concerne à educação, as narrativas autobiográficas são defendidas pela Teoria Racial Crítica (Milner; Howard, 2013) para analisar opressões racializadas considerando interseções entre raça e outras vias identitárias, tais como: gênero, classe social, *status* de imigração, crenças religiosas, sexualidade e sotaque (Solórzano, 1988) e avalia tal interseção como um instrumento que nos ajuda a compreender que as desigualdades fazem parte da estrutura social. Para Ferreira (2015), as narrativas podem ser utilizadas como atividades reflexivas, à exemplo das que ela mesma utilizou em suas pesquisas como práticas pedagógicas para exercitar o letramento racial crítico.

Segundo a linguística aplicada valoriza narrativas enquanto processos de identidade social e de raça (Moita Lopes, 2002), mediadoras da construção de conhecimento e um recurso que nos leva a refletir sobre porque certas histórias, e não outras, são contadas em contextos institucionais específicos (como o meio acadêmico). Nesse contexto, destaque para Moita Lopes, que há mais de duas décadas já se questionava sobre a definição do sujeito social como homogêneo. Em pesquisa etnográfica intitulada “Identidades Fragmentadas”, o linguista rejeitou as práticas tradicionais de pesquisa que “descorporificavam” os sujeitos, “no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia, etc.” (Moita Lopes, 2006, p. 12 a-b).

Recentemente, três linguistas da UFPR uniram-se ao coro dos que apontam para a necessidade de tratar sobre questões raciais, geralmente invisibilizadas no meio acadêmico. No livro *The Anti-Racism Linguist*, publicado em 2023, Jordão, Martinez e Figueiredo se identificam como “acadêmicos latinos” brasileiros, “geralmente vistos como brancos”. E, ao passo em que dialogam e refletem sobre suas experiências e práticas pessoais e profissionais, apontam para a importância do corpo em trabalhos antirracistas, o que implica, entre outras coisas, em

Trabalhar com estudantes e colegas para entender como as formas em que eles/ nós lemos o mundo/ palavra são permeadas por suas/nossas trajetórias e identidades, que são indissociáveis de suas/nossas existências corporificadas. Isso também implica tentar compreender como nossas ações, bem como a maneira como percebemos os outros – e somos percebidos por eles – estão estritamente relacionadas aos nossos “eus racializados” (Jordão; Martinez; Figueiredo, 2023, p. 97).

Ao utilizar narrativas como principais (e não únicos) instrumentos de pesquisa com análise interpretativa e construção de sentidos, vejo-me escrevendo com base “no que emerge de relacionamento e contexto”, ativando “múltiplas camadas de consciência” (Ellis; Bochner, 2000, p. 739) e sinalizando para uma aprendizagem ao longo do caminho, mencionada por Anderson e Glass-Coffin (2013, p. 57) como “*learn by going*”. Tais características fazem da autoetnografia uma metodologia em que o autor se posiciona em uma pesquisa mais pessoal e colaborativa, valorizando as experiências humanas como a única realidade tangível. Na perspectiva filosófica, que também é abraçada pela LA transdisciplinar, Bochner (2013) *apud* Camus (1995), acredita que “não há verdade além da experiência” e os sentidos construídos ao longo da vida são resultados das experiências dos indivíduos, do que eles fazem e criam a partir delas e de suas histórias à medida que interpretam seus passados.

Entre as diversas formas que poderiam ser assumidas por uma Autoetnografia, a saber, “narrativa, poesia, performance, palavra falada, canção, fotografia...” (Adams, 2015, p. 83), ao optar por enfatizar as narrativas no “estudo da cultura através da lente do eu”, me posiciono entre quem conta e quem ouve histórias (Bochner, 2012) e me permito fazer meu próprio caminho como pesquisadora, uma vez que na pesquisa autoetnográfica “seu texto pode não começar com o eu e se expandir para a cultura, ou se expandir do trabalho de campo, e notas de campo e entrevistas para análises e conclusões” (Adams, Jones, Ellis, 2015, p. 72). Pode começar, a exemplo de Jones (*op. cit.*), com fragmentos de histórias ou de conversas que se repetem na mente. Posso, ainda, considerar narrativas não apenas textos longos – na maioria das vezes solicitados ou “encomendados” como propostas de redações escolares – pois “uma

linha de diálogo que soa verdadeira revela o personagem [sujeito da pesquisa] de forma que páginas de descrição não conseguem” (Adams, Jones, Ellis, 2015, p. 79). Nesse sentido, explico que ao longo de toda esta tese, considero narrativas:

- a) os relatos pessoais desta pesquisadora;
- b) trechos de interações desta pesquisadora com diversas pessoas ao longo da vida;
- c) os textos produzidos como resultado de uma proposta de atividade específica, em que participantes de um curso de extensão foram convidados a escrever uma narrativa pessoal vivenciada ou testemunhada com o tema “Eu e o Racismo;
- d) bem como o que tais participantes enunciam oralmente durante diversos momentos do curso de extensão, posto que por meio destas interações os cursistas também narram, contam histórias, revivem experiências particulares em contextos sociais específicos. E estas são também histórias que as pessoas contam umas às outras enquanto tentam dar sentido às epifanias ou momentos de virada existencial em suas vidas (Denzin, 1997).

Isso porque pondero que todo texto produz algum tipo de conhecimento, nenhum enunciado é neutro (Bakhtin, 1924) e “sempre que enunciamos, assumimos também uma posição axiológica” (Faraco, 2009, p. 102). Em outras palavras, a interação por meio do diálogo não representa apenas o encontro de pessoas, mas o encontro de valores. Tenho também como embasamento a visão de Clandinin (2016, p. 14), para quem algumas experiências podem ser representadas por um curto fragmento e “o fragmento da história é, em nossa forma de pensar, um momento que nos permite investigar narrativamente a experiência”.

Concluo, assim, que todas as narrativas que integram esta tese fazem parte de um compilado de histórias com potencial de promover o letramento racial crítico, podendo ainda nos ensinar sobre experiências que não tivemos e, alguns de nós, nunca teremos. Tantas histórias sobre o que foi vivido, dito, ouvido e silenciado (Clandinin; Huber, 2002) nos estimulam a observar como as pessoas negociam com os discursos socioculturais que as ajudam a construir sentidos sobre questões raciais e, como leitores, também podemos construir sentidos.

2.2 ABORDAGEM QUALITATIVA

Este estudo posiciona-se no campo das pesquisas qualitativas, não havendo necessidade de confirmar hipóteses elaboradas previamente, com especial atenção ao processo de construção de sentidos e com o intuito de reunir as seguintes características elencadas por Yin (2016, p. 7): 1) estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; 2)

representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo; 3) abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4) contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; 5) esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte. Tais aspectos vão ao encontro da definição de Lüdke (2015) de pesquisa qualitativa, que aponta o pesquisador como principal instrumento, trazendo “dados ricos em descrições de pessoas, situações, acontecimentos”, a “preocupação com o processo é maior que com o produto” e “o interesse do pesquisador em estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”.

Ao longo de um curso de extensão como mais uma etapa de geração de dados da pesquisa, pretendo analisar como se dá um processo educativo e de letramento racial, como surgem as narrativas autobiográficas das participantes em contato com os textos da bibliografia a ser compartilhada e estudada, e em contato umas com as outras – entre as quais me incluo – visitando, sob um outro prisma, sua própria história (algumas vezes desconhecida e ignorada). A partir dos meus questionamentos e inquietações apresentados no capítulo de Introdução, alguns relacionados à minha prática docente e outros ao meu ser/estar no mundo, posso dizer que os objetivos do curso de extensão não eram os mesmos dos objetivos da pesquisa, mas contribuíram para o delineamento destes últimos.

2.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

O estudo em questão foi desenvolvido sob o paradigma interpretativista, já antecipando que é impossível haver uma neutralidade, pois a pesquisadora constrói realidades e sentidos de acordo com suas subjetividades. Para Pavlenko (2007, p. 165)²⁰, é “difícil imaginar que um analista possa realmente “sair de si” (Santana 1999: 28) para criar interpretações objetivas”. Nem é o que pretendo.

A geração de dados da pesquisa autoetnográfica utiliza os mesmos instrumentos da etnografia, tais como: histórias de vida, encontros reflexivos (pautados por textos teóricos, jogos de conscientização, filmes, postagens em redes sociais e compartilhamento de vivências pessoais), diários de campo, entrevistas, questionários, observação e transcrição dos encontros gravados e produção e compartilhamento de narrativas.

²⁰ No original: In reality there is no way to examine texts ‘from nowhere in particular’ and it is hard to imagine that an analyst can truly ‘step outside of’ himself or herself (Santana 1999: 28) to create objective interpretations.

Segue abaixo o quadro 1 em que eu correlaciono os objetivos (já mencionados no capítulo de Introdução) e os principais instrumentos de pesquisa utilizados para cada propósito.

Quadro 1 - Objetivos e instrumentos de pesquisa

Objetivos específicos	Instrumentos
Investigar, a partir de experiências pessoais e dados estatísticos, de que forma a branquitude e seus privilégios me atravessam.	Revisão bibliográfica, pesquisa documental, memórias e relatos pessoais da pesquisadora, interações em redes sociais, observação das aulas e autorreflexão.
Analisar as narrativas autobiográficas geradas durante um curso de extensão ofertado para alunos e professores do ensino médio.	Revisão bibliográfica, diário de campo, áudios das aulas gravadas e entrevistas.
Caracterizar a população discente do cenário da pesquisa referente ao curso de extensão, com foco na interseccionalidade entre raça e classe social.	Revisão bibliográfica, pesquisa documental, enquête e questionários.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

2.4 CURSO DE EXTENSÃO

A etapa da pesquisa que equivale ao curso de extensão foi realizada no período de setembro a novembro de 2022, no Colégio Técnico de Florianópolis (UFPI), após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná. A princípio, o curso era intitulado “Letramento crítico, educação linguística e questões de identidade: decolonizando o ensino de línguas no ensino médio”. Mas durante o planejamento do conteúdo programático e a seleção do material e temas a serem discutidos nos encontros, percebi que as questões raciais se sobressaíam, tanto entre os recursos (textos, vídeos, etc.) que eu havia selecionado quanto em minhas motivações para propor tal diálogo, compartilhar saberes e construir sentidos possíveis. Dessa forma, às vésperas do curso de extensão por meio do qual seriam gerados os dados para esta pesquisa, ele foi rebatizado de: “Linguagem, questões de identidade, racismo e lugar de escuta”.

Figura 7 - Divulgação do curso para impressão de cartazes e redes sociais online



Fonte: A autora (2022).

Eu estava bastante ansiosa em relação a tudo. Ao conteúdo, se seria adequado e compreensível, já que muitos dos textos da bibliografia tinham como público-alvo alunos de graduação e pós-graduação em Letras ou profissionais da área da linguagem. Apostei na relevância dos temas a serem abordados, todos selecionados de maneira a proporcionar uma expansão de perspectivas relacionadas a uma educação linguística antirracista (com discussão de conceitos que fazem parte do debate atual sobre relações raciais no Brasil), a relação entre linguagem, raça e racismo, questões de identidade, estruturas de poder, opressão e exclusão, sempre considerando a bagagem sociocultural e capacidade interpretativa e argumentativa de estudantes que estavam prestes a concluir o ensino médio e de professores de línguas estrangeiras que também poderiam se inscrever no referido curso.

E mesmo com tudo planejado, com planos de aula e slides prontos, percebi a necessidade de mudanças ao longo do caminho ao observar o ritmo, as limitações e as demandas da turma. O que foi um desafio e uma certa frustração para mim, considerando que os textos haviam sido escolhidos obedecendo uma lógica, uma sequência e um conteúdo teórico que eu gostaria de compartilhar com os cursistas por acreditar que iriam contribuir com os processos de letramento racial crítico.

Entre as mudanças, destaco a redução de leituras de textos (que foram substituídos por atividades mais dinâmicas) e a exclusão de algumas discussões sobre decolonialidade.

Importante ressaltar que, nesta tese, eu não discuto racismo a partir das teorias decoloniais, embora eu concorde que o racismo é a principal forma de dominação moderna e uma importante marca colonial que não tem recebido tanta atenção da linguística aplicada (Menezes de Souza, 2022). Por me identificar com os estudos decoloniais, vez ou outra menciono teóricos da área e aspectos relacionados à colonialidade.

Conforta-me saber que teóricos de trabalhos fincados nas raízes da etnografia afirmam que já é previsto que haja imprevistos (André, 1995), que a pesquisa muda de rumo durante o próprio processo (que também está sujeito a mudanças) e que o pesquisador deve estar sempre a postos e disponível para as mudanças, sem se amarrar a ideias fixas e pré-determinadas.

Entre algumas inseguranças, eu também me questionava se eu estaria preparada o suficiente para, digamos, mediar as discussões, as descobertas e os processos de desaprendizagem. E, ainda, se as conversas, reflexões e tensionamentos sobre racismo iriam tocar em pontos sensíveis de estudantes adolescentes e provocar consequências negativas, ao invés de positivas e construtivas. Como receberiam essa professora/observadora/mediadora que se percebe e é percebida por eles como branca, agora exercendo um papel diferente de outrora, não ensinando língua inglesa, mas falando sobre racismo?

O propósito do curso era levar ao público-alvo discussões relevantes para o debate contemporâneo sobre racismo, de maneira didática e acessível, ao tempo em que divulgava a produção intelectual de autores de maioria negra, que compõem um grupo, historicamente, marginalizado e silenciado. Ao propor esse diálogo em um ambiente escolar, meu desejo era também de um posicionamento e um movimento de contribuição para a promoção da justiça social, além de algo que pudesse suscitar novas posturas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, dessa forma, empreender mudanças significativas no contexto educacional em que atuo como professora.

O curso foi realizado com carga horária de 30h, ministrado em 15 encontros, sendo cada um de 2 horas-aula, às terças-feiras, na sala 05 quando os encontros foram presenciais. Aproximadamente, 4 encontros foram online, através do link gerado pela turma criada no *Google Classroom*. A programação contemplou exposições dialogadas, discussões, exibição de vídeos, jogos, participação de professores/teóricos convidados e produção de um trabalho final, a redação de uma narrativa autobiográfica.

2.5 CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Visto que a pesquisa é algo muito mais complexo que envolve cenários e momentos diversos e, considero pontuar que ao longo desta pesquisa autoetnográfica, também recorro a cenários e episódios de minha vida cotidiana, incorporando minhas trajetórias pessoal e acadêmica, a exemplo do que pode ser observado em alguns recortes já mencionados no capítulo de Introdução e outros com mais destaque no capítulo destinado a problematizar a Branquitude (Capítulo 4).

E além desse contexto acima mencionado, temos um outro cenário, que envolve, além desta pesquisadora, os sujeitos que participaram da etapa da pesquisa referente ao curso de extensão, que foi realizado no Colégio Técnico de Floriano que, como já mencionado, é vinculado à Universidade Federal do Piauí. A instituição é localizada no município de Floriano, no sul do Piauí, a cerca de 250 km da capital Teresina. Floriano tem aproximadamente 70 mil habitantes. No segundo semestre de 2022, período de realização do curso de extensão, o CTF tinha 156 alunos matriculados no ensino médio. Desse total, 72 alunos não eram naturais de Floriano. Eram estudantes naturais de diversos municípios piauienses e maranhenses, principalmente de Barão de Grajaú, cidade vizinha com cerca de 17 mil habitantes – bastando atravessar uma ponte para lá chegar.

Os requisitos para inscrição no curso de extensão foram:

- Ser estudante do 3º ano do ensino médio do Colégio Técnico de Floriano;
- Ser professor de idiomas no 3º ano do ensino médio do Colégio Técnico de Floriano;
- Ser professor da rede estadual de ensino do município de Floriano.

As professoras de idiomas estrangeiros do CTF são apenas 02 (duas): uma professora de espanhol, mestre em Letras, e uma professora de inglês, especialista em Língua Inglesa. Ambas se inscreveram no curso. Da rede estadual de ensino que lecionam no município de Floriano, outros dois professores se inscreveram, mas por incompatibilidade de horário com suas funções profissionais, não levaram o curso adiante. E dentre os 45 estudantes do 3º ano do Colégio Técnico de Floriano, adolescentes entre 17 e 19 anos de idade, 13 se inscreveram, sendo apenas 01 (um) dos inscritos do sexo masculino.

Optei por uma turma mista, formada por estudantes e professores/professoras, amparada pelos pressupostos da educação linguística e da LA contemporânea que não busca uma homogeneidade, nem a hierarquia, mas valoriza a diversidade. A ideia, nas rodas de leituras e discussões, era promover uma maior interação entre esses sujeitos da pesquisa e reduzir as distâncias, às vezes existentes nas relações entre professores e alunos, quando paira

um tom de hierarquia e autoridade no ar, o que faz um vê o outro em situação de superioridade (ver mais sobre o perfil desses participantes da pesquisa no Capítulo 5, em que analiso suas narrativas autobiográficas).

2.6 ENTRE RAÇA E CLASSE NO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO TÉCNICO DE FLORIANO

No presente tópico, trago informações relevantes a fim de atender um dos objetivos específicos desta pesquisa: o de caracterizar a população discente do cenário da pesquisa, referente ao curso de extensão, com foco na interseccionalidade entre raça e classe. Uma vez que compreendi, durante meu processo de letramento racial crítico, que a interseccionalidade não deve ser ignorada ao analisar questões raciais. Como mencionado anteriormente, a interseccionalidade (Crenshaw, 1989)²¹ aborda de forma teórica e metodológica a conexão intrínseca entre racismo e questões relacionadas ao capitalismo e cisheteropatriarcado, que são base para outras formas de opressão. Essas formas de opressão estão relacionadas, por exemplo, ao gênero, à classe social, à religião e à sexualidade. E quando essas “avenidas identitárias” (Akotirene, 2020) se cruzam, aumenta o impacto negativo na vida de determinados grupos de pessoas. Sobre isso, Audre Lorde (2019) diz que é evidente que existem muitas diferenças entre as pessoas com relação a raça, idade e sexualidade. “No entanto, não são essas diferenças que estão nos separando. É, antes, nossa recusa em reconhecê-las e analisar as distorções que resultam de as confundirmos e os efeitos dessas distorções sobre comportamentos e expectativas humanas” (Lorde, 2019, p. 142). Como você já leu previamente, a cidade de Floriano, localizada na região sul do Piauí, tem se destacado como um polo educacional regional.

Por meio de pesquisa documental e aplicação de questionários, constatamos um número expressivo de estudantes do Colégio Técnico de Floriano que vêm de uma gama de municípios do Piauí e do Maranhão. Isso ilustra, de algum modo, o alcance geográfico da instituição. No segundo semestre de 2022, época em que foi realizada a etapa desta pesquisa referente ao curso de extensão, os estudantes eram provenientes dos municípios piauienses de Amarante, Arraial, Canto do Buriti, Cristino Castro, Eliseu Martins, Francisco Ayres, Itaueira,

²¹ Lembrando que apesar de não usar a terminologia *interseccionalidade*, Lélia Gonzalez já falava da relação entre raça, classe e gênero, quando abordava sobre a situação da mulher negra na construção e manutenção no Brasil do mito da democracia racial. Segundo Oliveira (2020), isso é abordado principalmente nos artigos “Racismo e Sexismo na cultura brasileira” (1984), “A categoria político-cultural de amefricanidade” (1988) e “Por um feminismo afro-latino-americano” (2011).

Manoel Emídio, Marcos Parente, Nazaré do Piauí, Oeiras, Regeneração, Rio Grande do Piauí, São João do Piauí, São José do Peixe, Teresina e Uruçuí. Havia também os estudantes nascidos no estado do Maranhão, nos municípios de Barão de Grajaú, Pastos Bons e São João dos Patos. O número de cidades de onde os estudantes partem, originalmente, já sinaliza para um reconhecimento do Colégio Técnico de Floriano por aspectos educacionais, provavelmente, melhores que as condições disponíveis em suas terras de origem. Mas não só isso. É relevante refletir sobre as identidades raciais dos estudantes do CTF (com alto número de autodeclarados negros), sobre as cidades de origem dos estudantes (muitos da zona rural), sobre as frases escutadas em sala de aula, como: “Pra quê estudar se eu sou negro e pobre?” e, repetindo: “Depois daqui (ensino médio no CTF) não tem nada para mim”. O sentimento de inferioridade desses alunos não é nada mais que um reflexo do modelo colonial e eurocêntrico disseminado desde sempre no país. Sobre essa inferiorização e falta de oportunidades, destaca Frantz Fanon (2020, p. 152): “Sentimento de inferioridade? Não, sentimento de inexistência. O pecado é preto como a virtude é branca”. O Movimento Negro tem trabalhado incessantemente no sentido de combater esse sentimento reforçado pelos colonialismos e pelo eurocentrismo, que difundem o padrão branco no mundo. Nilma Lino Gomes (2017) destaca que o Movimento Negro Educador foi o principal protagonista para que as ações afirmativas fossem tratadas como questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade como mecanismos de correção das desigualdades históricas presentes no país.

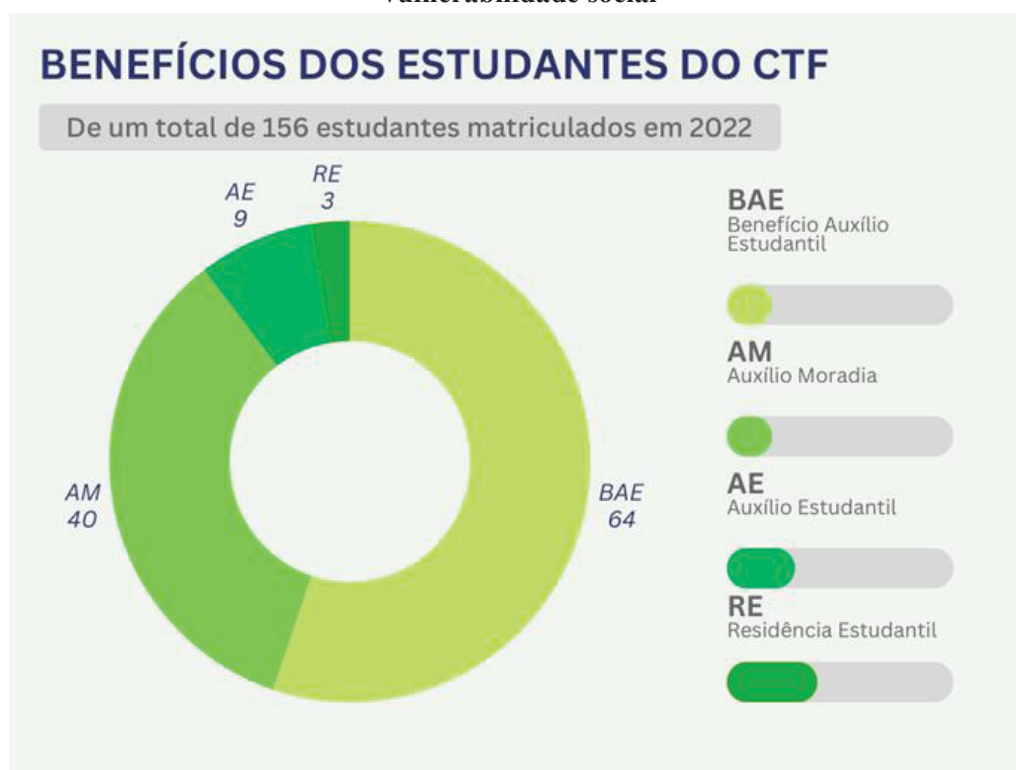
Sobre as condições socioeconômicas dos estudantes do ensino médio do CTF, obviamente não busquei informações sensíveis e íntimas sobre os salários dos pais e/ou responsáveis, mas uma pesquisa documental realizada no departamento responsável pelo Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social do CTF que me proporcionou achados relevantes.

No ano de 2022, período em que foi realizado o curso de extensão, dos 156 estudantes de ensino médio matriculados no CTF, 116 receberam alguma ajuda financeira, pois comprovaram que vivem em condições de vulnerabilidade ou “insuficiência de condições financeiras”, de acordo com a Política de Assistência Estudantil dos colégios técnicos vinculados à UFPI, cujas ações têm o objetivo de “contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras”, de acordo com a Resolução 004/2021 – CEPEX²² (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/UFPI). No caso do CTF, faz parte deste grupo quem

²² UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. A prova política de assistência estudantil dos colégios técnicos. Resolução n. 004, 2021. Disponível em: <https://acesse.dev/IVXhz>. Acesso em: 23 nov. 2022.

tem renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio (1,5 salário mínimo) e/ou com outros tipos de agravantes socioeconômicos. Observe, no gráfico 1, os números dos beneficiários de 2022, que representam 74,36% dos estudantes de ensino médio do CTF.

Gráfico 1 - Número de alunos beneficiados pelo programa de atendimento ao estudante em vulnerabilidade social



Fonte: A autora, 2022.

A partir do gráfico acima, é possível verificar que:

- 64 estudantes receberam o Benefício Auxílio Estudantil (BAE) – através de bolsas mensais no valor de R\$250,00 (duzentos e cinquenta reais), pois o objetivo desse amparo é garantir a permanência do estudante na escola, atendendo às necessidades acadêmicas de quem vive em situação de vulnerabilidade socioeconômica.
- 9 estudantes foram contemplados com o Auxílio Emergencial (AE) – apoio financeiro concedido pelo Governo Federal como uma medida excepcional de proteção social a ser adotada durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (Covid-19) e a consequente pandemia iniciada em 2020, de acordo com a Lei 13.982/20. Quando o Ministério de Educação e Cultura (MEC) autorizou atividades pedagógicas não presenciais, algumas instituições implementaram o chamado “auxílio ensino remoto”. Esse benefício, que consistia em auxílios mensais de R\$100,00 (cem reais), foi

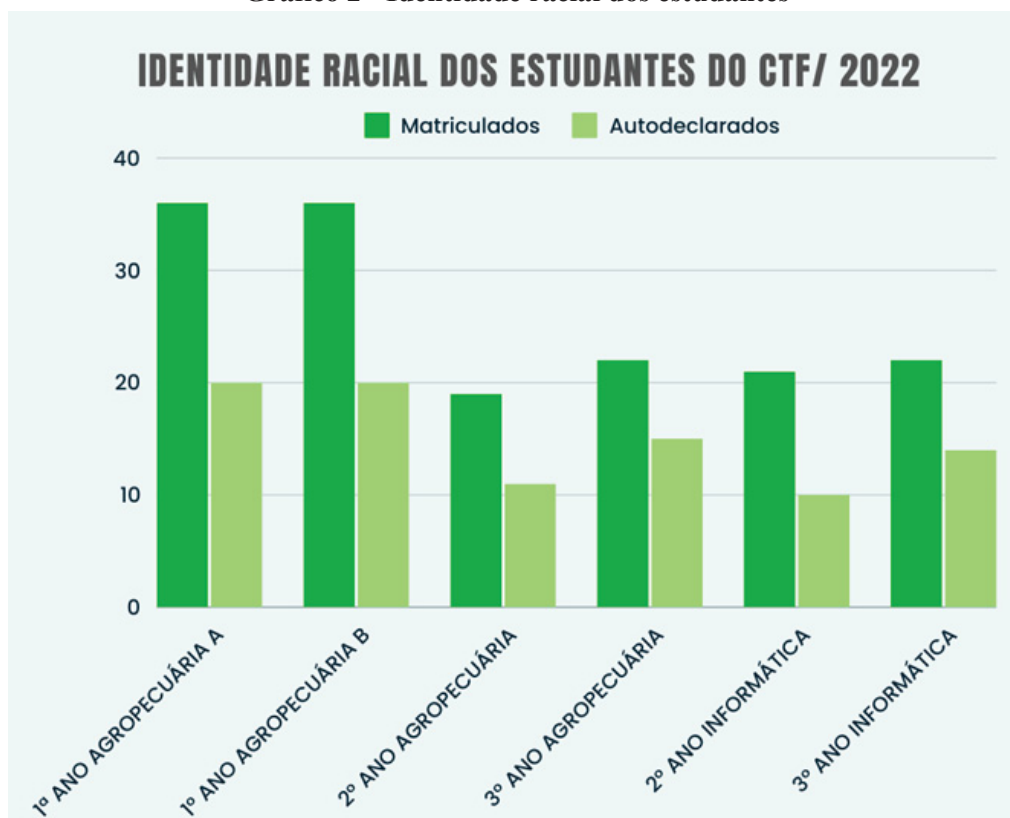
utilizado por muitos estudantes para a compra parcelada de celulares e aquisição de pacote de dados móveis, garantindo assim a conectividade necessária para acessar o conteúdo oferecido no ensino remoto naquele momento. Para muitas famílias, havia outras prioridades. Em meio ao desemprego e até a morte de quem era arrimo de família, esse dinheiro representou uma complementação de renda, seja para pagar contas ou colocar comida na mesa.

* 40 estudantes receberam o Auxílio Moradia (AM) – um benefício no valor de R\$600,00 (seiscentos reais) apresentado via edital, destinado exclusivamente a estudantes oriundos de outros municípios ou zona rural e/ou Estados, quando da impossibilidade da oferta de vagas na Residência Estudantil. O benefício foi uma novidade em 2022, com o retorno das aulas presenciais. Houve um pequeno incêndio na residência estudantil e problemas burocráticos para a realização da reforma que o deixaram parcialmente interditado. Por esse motivo, apenas 3 (três) alunas do ensino médio moravam no alojamento estudantil da UFPI, *campus* de Floriano, 3 estudantes do EM foram acolhidos na residência estudantil.

É indispensável destacar esse contexto socioeconômico que é parte constituinte do cenário da pesquisa, não apenas porque são informações adicionais da escola e seus/suas alunos/as, mas porque ao problematizar e refletir sobre questões raciais, que é o caso deste estudo, faz-se necessário reavivar o “amálgama inextricável entre classe social e raça, senão não poderemos compreender como o sucesso e o fracasso social já estão embutidos na socialização familiar e escolar primária da classe/raça negra e pobre” (Souza, 2021a, p. 20).

Sobre meu questionamento inicial a respeito da identidade racial desses estudantes, eu acreditava que o CTF era composto, majoritariamente, por alunos negros, mas não estava certa se eles tinham consciência dessa identidade racial. Por meio de levantamento de dados na secretaria da escola, obtive os seguintes números: de um total de 156 estudantes matriculados na referida instituição em 2022, 90 alunos são autodeclarados pretos/pardos, o que representaria 57,69% do alunado, mais da metade. Veja o levantamento a seguir, considerando o quantitativo de cada turma.

Gráfico 2 - Identidade racial dos estudantes



Fonte: Autora (2022).

Entretanto, é importante observar que esta autodeclaração foi feita no ato da matrícula, com propósito de concorrer às vagas destinadas às cotas raciais. Ou seja, devemos considerar que poderia haver negros que, por não pretender concorrer às vagas destinadas às cotas raciais, preferiram não fazer a autodeclaração. Por esse motivo, o gráfico 2 apresenta, em todas as turmas mencionadas, diferença entre as colunas de matriculados e autodeclarados. E, como pode ser observado, o número de autodeclarados é sempre inferior ao número de matriculados. Outro detalhe: quando pedi para ver o formulário de autodeclaração que os estudantes preencheram, percebi que no documento constava “sou preto(a), pardo(a) ou indígena”, de uma forma que talvez tenha comprometido o entendimento dos respondentes. Vou explicar o motivo. Mas antes, observe a figura 8:

Figura 8 - Autodeclaração étnico-racial

ANEXO V

EDITAL Nº 12/2021 – COLÉGIOS TÉCNICOS/UFPI

AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL
(PARA CANDIDATOS QUE OPTARAM PELO SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS)

Eu, abaixo assinado (a), _____,

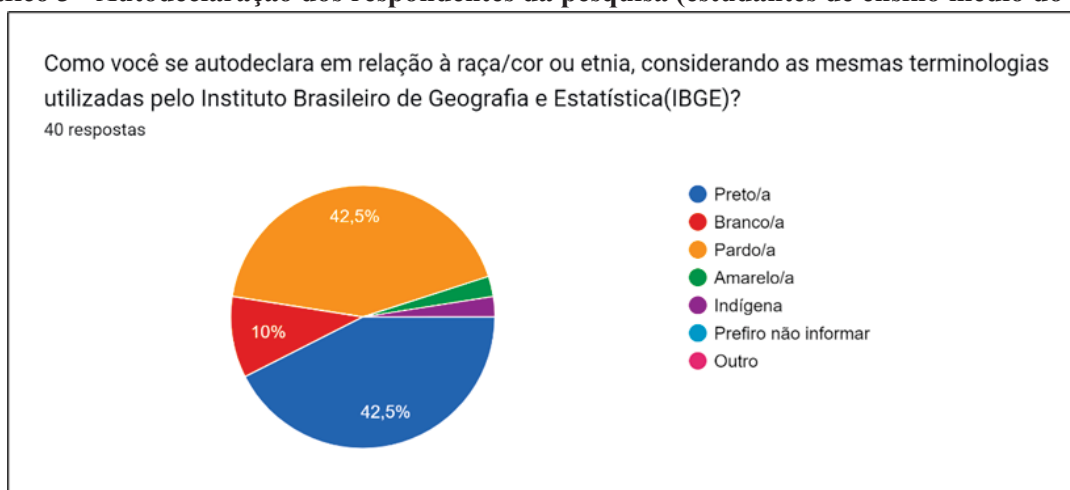
CPF nº _____, portador(a) do documento de identidade (nº e Estado emissor) _____,

DECLARO para o fim específico de atender ao disposto no item 3 e seus subitens do Edital 12/2021/UFPI, com base na Lei nº 12.711, de 29/08/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11/10/2012, e implementada pela Portaria Normativa nº 18, do Ministério da Educação, de 11/10/2012, que sou _____ (preto(a), pardo(a) ou indígena).

Fonte: Edital n.12/2021 – Colégios Técnicos – UFPI (2021).

Ao ler “sou _____ preto(a), pardo(a), indígena” houve estudantes que escreveram uma das 3 categorias no espaço em branco. No entanto, houve também os que marcaram apenas um “X” no espaço em branco, confirmando que integravam um grupo que poderia concorrer às vagas de cotistas, o que por si só não nos permite saber se ele(a) se declarava preto(a), pardo(a) ou indígena. Assim, concluí que o número de “90 estudantes que se autodeclararam”, na verdade não nos possibilita precisar quantos estudantes do CTF se declararam pretos ou pardos e quantos são indígenas. Na oportunidade, também fui informada que a autodeclaração, no caso dos menores de 18 (dezoito) anos, não é feita pelos próprios, mas pelos pais ou responsáveis. Propus, então, que a escola fizesse uma pesquisa entre seus alunos de ensino médio, a exemplo da pesquisa realizada entre os participantes do curso de extensão no primeiro encontro, com o seguinte questionamento: “Como você se declara em relação à raça/cor ou etnia, considerando. Utilizei as mesmas terminologias adotadas pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: branco(a), preto(a), pardo(a), amarelo(a), indígena. O formulário foi encaminhado a todos os estudantes do ensino médio do CTF pela coordenação do ensino médio. Obtive apenas 40 (quarenta) respostas de um total de 156 estudantes matriculados ou ainda no CTF em dezembro/22. O resultado da pesquisa é apresentado no gráfico 3.

Gráfico 3 - Autodeclaração dos respondentes da pesquisa (estudantes de ensino médio do CTF)



Fonte: Imagem gerada pelo Google Formulários (2023).

A pesquisa mostrou que 85% dos participantes se autodeclararam pretos ou pardos, ou seja, o Ensino Médio do CTF de Florianópolis tem cor, e ela é preta. Sabemos que a dívida histórica com a população negra é refletida principalmente na escassez do acesso dessa população à saúde, educação e moradia. Cruzando os dados da quantidade de estudantes que precisam/recebem algum tipo de benefício com a autodeclaração vemos a cor da vulnerabilidade nessa escola. Precisar desses auxílios significa também menos acesso ou interesse por áreas mais concorridas e de maior prestígio social, já que o estudante tem que lutar para sobreviver e, para passar nos cursos como Medicina e Direito, por exemplo, exige-se mais tempo e dedicação. Sem mencionar que na maioria das situações, os estudantes precisam começar a trabalhar cedo para ajudar no sustento da família. Ou seja, permanecer no ofício de estudante, exclusivamente, durante 3 ou 4 anos para conseguir adentrar essas faculdades diz respeito também a ter uma estrutura familiar e financeira para suportar isso. Aqui, falamos de raça, mas também de classe. Qual a classe que consegue manter um filho, exclusivamente, estudando por 3 ou 4 anos para passar em cursos muito concorridos e de certo *status* social? Sobre esse assunto Nascimento e Windle (2020) mencionam que, mesmo que as classificações de classe e raça não sejam precisas, a raça é um forte indicador de pertencimento à classe. Sendo assim, “a mobilidade social é menor entre os brasileiros negros pobres do que entre os brasileiros brancos da mesma classe, sendo a socialização racial mista comum apenas entre os grupos da classe trabalhadora (Telles, 2004)”. Para Jessé Souza (2021), existem outros privilégios além dos financeiros, representados pelas posses, pelos bens materiais, pelo que uma certa parcela da população tem. Mesmo não tendo posses, alguns têm privilégios de classe, desfruta do capital cultural. Nesse sentido, segundo ele:

os privilégios da classe média estabelecida advêm de diplomas e do acesso ao conhecimento legítimo de línguas estrangeiras e do pensamento abstrato. As precondições para esse tipo de aquisição são familiares, ou seja, decorrentes, portanto, da classe social bem compreendida, e se dão por estímulos ao aprendizado, à leitura e à especulação cognitiva através do exemplo das figuras paternas, pela identificação afetiva primordial com elas. A falácia da meritocracia se baseia na ilusão de que o esforço pessoal, e não os privilégios de berço, fundamenta a desigualdade (Souza, 2021, p. 266-267).

O autor também cita o engodo da meritocracia como uma justificativa para a ascensão social e, ao falar das precondições que advêm dos familiares, ele recorre à Bourdieu (1992), para quem o racismo de classe é a base para compreender a dinâmica social de qualquer sociedade. Ao falar das precondições, esse sociólogo aciona a Teoria do *habitus* (Bourdieu, 1992), que versa sobre um sistema de repertórios de gostos, comportamentos, estilos de vida e até formas de pensar, herdados da família e reforçados na/pela escola e no meio em que se vive. Ao falar sobre o *habitus*, Souza (2021) defende a tese de que

O habitus, no entanto, não é uma criação individual. Tampouco existe uma família universal. Cada classe social possui uma socialização familiar particular e tende a produzir um habitus específico, ou seja, um tipo de gente humana peculiar, com uma economia emocional, moral, estética e cognitiva muito específica que reflete sua posição no mundo social [...] A classe social e toda sua importância para a vida social residem nessa reprodução familiar de padrões de percepção, avaliação e classificação do mundo que cria indivíduos muito similares em cada classe. É essa origem muito semelhante que possibilita compreender os destinos prováveis dos membros de cada uma (Souza, 2021, p. 203-204, grifo meu).

Para melhor ilustrar, pensemos nas pessoas que escolheram a mesma profissão de seus pais e que, algumas vezes, era a mesma dos avós. Geralmente, essas pessoas são de classe média (ou alta). São engenheiros, advogados e médicos que dizem “seguir a tradição da família”. Destinos prováveis. Nesses casos, percebemos como a hereditariedade cultural exerce influência direta entre a profissão do pai e a dos filhos, que herdam os gostos, os sonhos, os livros, os escritórios, os contatos e o tratamento diferenciado. Ou seja, além do capital econômico e cultural, angariam também o social e o simbólico.

Voltando para a realidade dos/as meus/minhas alunos/alunas da rede pública e, considerando relatos de sala de aula, percebo que, embora alguns dos pais e/ou responsáveis tenham frequentado a escola, muitos não tiveram o destino que desejam e prometem aos filhos: o de ter suas vidas transformadas por meio da educação. Mas esse é apenas um recorte de um retrato maior que é a realidade de brasileiros e brasileiras que não conseguiram nem pensar em que profissão seguir. Abraçaram com unhas e dentes o primeiro ofício que surgiu. Tinham pressa para colocar comida na mesa.

Falando em comida, minha chegada ao Colégio Técnico de Floriano ampliou meus horizontes de maneira bastante significativa. Eu já havia tido outras experiências com instituições públicas, onde ficam mais visíveis a diversidade da população brasileira e as adversidades enfrentadas por ela. Na época da graduação em Letras/ Inglês, fiz o estágio no Colégio Estadual Zacarias de Góis, o Liceu Piauiense. Depois de formada, fui professora substituta na Universidade Estadual do Piauí (Campus de Barras). Como mestranda, também na UESPI, ministrei a disciplina Literatura Infantil e Juvenil (Campus Clóvis Moura) e atuei como Professora Formadora pelo PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), nos municípios piauienses de Amarante e Canto do Buriti.

Mas no CTF, entre os pontos que me chamaram atenção estavam: a riqueza de sotaques, as variações linguísticas regionais, a religiosidade dos jovens, a profusão de cachos nas cabeças de meninos e meninas se impondo à ditadura do cabelo liso e, principalmente, nas minhas primeiras semanas de aula, a quantidade de alunos/as que me pediu alguns centavos para “completar o dinheiro do almoço” no restaurante universitário. À época, a refeição custava R\$0,80 (oitenta centavos). Atualmente, os estudantes do ensino médio recebem as três refeições do dia gratuitamente.

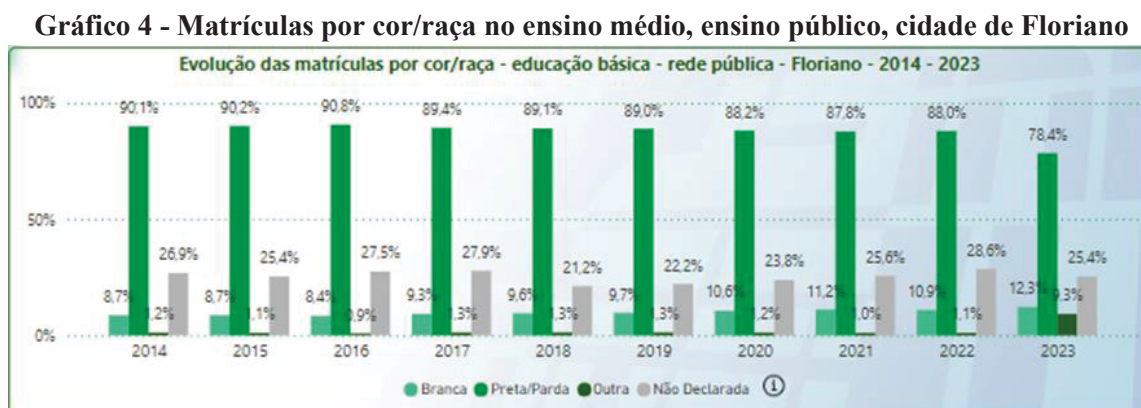
Julguei necessário trazer essas informações, uma vez que falar de raça e ignorar a classe, outro marcador social de identidade e diferença, é desconhecer que a interseção dos dois deixa alguns grupos, estruturalmente, marginalizados e propensos a reproduzir as desigualdades sociais.

A teoria do *habitus* é uma teoria social que corresponde à noção de cultura que, embora produza indivíduos formados por esquemas inconscientes ou bastante internalizados, não elimina a possibilidade de escolhas e ação, pois somos seres empíricos, também aprendemos baseados em experiência e observação. Dependendo dos estímulos, de uma análise reflexiva que nos permita mudar a percepção da situação e nossas reações, podemos mudar o que já era tido como determinado. Destinos prováveis, e não apenas já determinados. Não obstante, entendemos não ser simples e fácil romper esse ciclo imposto pelo pertencimento de classe. É claro que o *habitus* não é (e não pode ser) exclusivamente responsável pela não ascensão ou aspiração, muitas vezes, à mudança de classe. Atribuir a essa teoria um peso maior que a importância dos problemas advindos da falta de políticas públicas para atender a essa população e a fazer ver outras possibilidades de vida é cair no mito da meritocracia. A variável raça e todas as violências dela decorrentes devem ter um peso mais significativo nessa balança.

Renata Nascimento (2023b), em sua tese de doutorado “Por uma ética coletiva: os cursos preparatórios para Pós-Graduação e o tensionamento do dispositivo meritocrático na Universidade”, investiga a lógica do sistema meritocrático que tem se apoiado em valores universais como igualdade, justiça social e excelência intelectual para excluir permanentemente pessoas negras de espaços de poder. No caso do trabalho dela, os espaços são os cursos de mestrado e de doutorado. Segundo a pesquisadora (Nascimento, 2023b, p. 71), a “lógica meritocrática tem sido utilizada como forma de dissimular a segregação racial, responsabilizando os indivíduos negros por sua posição social e esquecendo a responsabilidade do Estado de garantir direitos básicos de cidadania”. Nesse sentido, a imposição ao sujeito negro à responsabilidade pelo “êxito social/mobilidade”, leva a que as estruturas da racialidade continuem operando silenciosamente na arquitetura capitalista, a qual está fundamentada na escravização da mão de obra negra (Nascimento, 2023b).

Para a autora, essa ideia de empreendedor por si próprio pode ser entendida como a exaltação da política do mérito individual que leva as pessoas a crerem “numa dinâmica igualitária e justa, pautada na capacidade de cada sujeito desenvolver seu potencial, mas desconsidera o sistema racial que inscreveu o homem (um grupo em específico) como o “Não-ser” – sem razão – dentro das esferas de poder” (Nascimento, 2023a, p. 71). Desta maneira, segundo a autora, não é possível acreditar em um sistema igualitário alicerçado na meritocracia que exige um constante aperfeiçoamento, mas desconsidera as desigualdades de acesso, permanência e conclusão de alunos negros na educação superior, mas também em outros níveis de ensino.

Voltando a realidade de Florianópolis, o Censo Escolar 2023 com filtros de região (Nordeste), município (Florianópolis), rede de ensino (pública) e modalidade e etapa de ensino (ensino regular + ensino médio) indica que no ano de 2022, ano que realizei o curso de extensão no CTF, havia 11.850 (onze mil oitocentos e cinquenta) estudantes dos sexos masculino (5.990) e feminino (5.860) matriculados. Destes, no quesito raça/cor (assim consta no Censo), 12,3% se autodeclararam como pessoas brancas e, 78,4% pretas/pardas, conforme Gráfico 4.



Fonte: Censo Escolar 2023 – MEC e INEP²³.

Esses dados corroboram com as informações fornecidas pelos estudantes no questionário que apliquei no CTF, como é possível ver no gráfico 3 (*Autodeclaração dos Respondentes da Pesquisa – Estudantes de Ensino Médio do CTF*). Os dados apontam também que houve uma redução no número de pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas ao longo dos anos, são 11,7% em 9 anos. Será que houve uma redução de pessoas negras nessas escolas? Ou será que elas não se reconhecem enquanto pessoas pretas? Fica o questionamento.

De toda forma, acredito que as informações coletadas reforçam ainda mais a importância de se refletir sobre raça e as várias avenidas de opressão que se cruzam com ela, não apenas entre os estudantes do CTF de Florianópolis, mas em todo o cenário nacional.

2.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal do Paraná e aprovada conforme Certificado de Apresentação para

²³ MEC E INEP divulgam resultados do Censo Escolar 2023. GOV.BR. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2VhNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 30. set. 2024.

Apreciação Ética (CAAE) nº 59798622.0.0000.0214 e parecer número 5.605.136, emitido em 26 de agosto de 2022. Os participantes maiores de 18 anos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), enquanto os menores de 18 anos assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Pais e/ou responsáveis também assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de autorizar e assegurar os direitos dos participantes da pesquisa.

As condições para participar do estudo foram: ser estudante do 3º ano do ensino médio do CTF, ser professor de línguas estrangeiras do CTF, ser professor de línguas estrangeiras da rede estadual de Florianópolis, tendo entre suas atribuições: manifestar-se de forma oral e escrita durante os encontros; responder a enquetes, questionários e entrevistas; produzir uma atividade final. Para preservar o anonimato dos participantes e que nenhuma informação seja dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores (orientadora e orientanda), as identidades serão mantidas em sigilo e, qualquer informação divulgada em relatório, apresentação em evento ou publicação, será feita de forma codificada. Para a publicação desta pesquisa, optei por identificar os participantes com pseudônimos que fazem referência a personalidades brasileiras e estrangeiras que se destacaram ao longo dos séculos de luta e do povo negro ou têm notoriedade nos dias atuais como representatividade.

3 LETRAMENTO RACIAL: HISTÓRIA, IMPLICAÇÕES E DESDOBRAMENTOS



♪ “Minha voz uso pra dizer o que se cala” ♪



“Mil nações moldaram minha cara. Minha voz uso pra dizer o que se cala”, inicia Elza Soares a música “O que se cala”²⁴. Não a cito aqui para romantizar a miscigenação; pelo contrário, destaco a percepção de Elza sobre como a mistura de raças contribuiu para a formação da identidade do Brasil. Sua música reflete sobre a complexa construção da identidade nacional, abordando temas como opressão, subalternidade e a divisão social fomentada pelo racismo. Ao referir-se à sua própria experiência e resistência, Elza reforça a importância do lugar de fala como uma posição social única e poderosa para cada indivíduo. Ela não só critica as injustiças sociais, mas também enfatiza a capacidade de vislumbrar a felicidade e resistência através de sua voz e história pessoal.

Esses e outros temas serão discutidos ao longo desta tese, principalmente quando da apresentação e análise das narrativas autobiográficas. Mas visto que o Letramento Racial Crítico foi o fio condutor deste estudo, considero importante explorar alguns conceitos, teorias e práticas de pesquisa que foram basilares para o desenvolvimento do Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2015), termo cunhado pela pesquisadora brasileira Aparecida de Jesus Ferreira. Além dos conceitos, apresento uma variedade de perspectivas que integram a fundamentação teórica desta pesquisa, dialogam entre si e proporcionam um melhor entendimento a respeito do conceito de LRC.

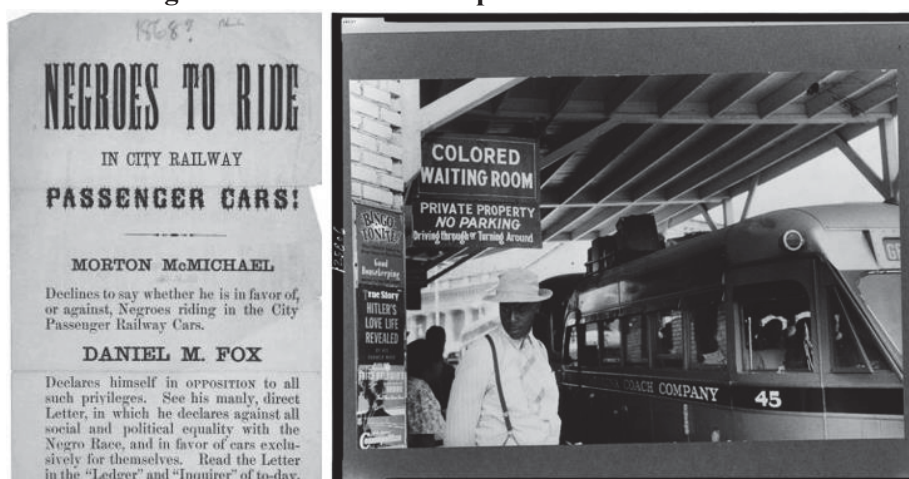
²⁴ Música “O que se cala”, de composição de Douglas Germano. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PFBzfCf2Uic>. Acesso em: 11 set. 2024.

Primeiramente, apresento o conceito de *Racial Literacy* (Letramento Racial), originado nos Estados Unidos, passando pela *Critical Race Theory* (Teoria Racial Crítica) e culminando no desenvolvimento do Letramento Racial Crítico, cujos pressupostos foram utilizados para analisar os dados gerados na referida pesquisa.

Antes e durante a explanação dos conceitos, farei um breve apanhado histórico que abrange os Estados Unidos. Não que eu tenha deixado de lado minhas tendências decoloniais e esteja buscando referências do Norte Global ao importando conteúdo estrangeiro para reforçar uma perspectiva colonial. Até porque os inúmeros casos de racismo no Brasil já nos oferecem uma base sólida e material suficiente para uma crítica social enraizada em nossa própria realidade. Contudo, é importante contextualizar as origens de alguns termos em discussão, como *Racial Literacy*, que sustentam o arcabouço teórico do presente estudo, bem como ter conhecimento das diversas relações entre Brasil e Estados Unidos no que concerne à escravidão. A exemplo, navios e cidadãos norte-americanos foram responsáveis pelas maiores importações de africanos já vistas no Brasil e, dessa forma, transformaram a história do Brasil para sempre (Horne, 2010). Em outras palavras, os EUA estão entre as “mil nações” às quais a música de Elza Soares se refere.

Mais adiante neste capítulo, apresento um resumo de dados, leis e ilustrações que delineiam a realidade norte-americana durante os períodos da escravização de africanos e afro-americanos, que atingiu seu auge nos séculos XVIII e XIX, e do período pós-abolição. Através de uma observação mais atenta, será possível refletir sobre as semelhanças e diferenças entre os sistemas de escravização no Brasil e nos Estados Unidos e a forte ligação entre os dois países. Entre as semelhanças, está o fato de, mesmo depois da abolição da escravatura, depois de libertos, os ex-escravos enfrentavam preconceito, desigualdades e inúmeras limitações, que os privavam de oportunidades e direitos políticos. É importante considerar que ao tempo em que ambos os países protagonizaram o comércio transatlântico de escravos vindos da África nos chamados navios negreiros, experiências específicas e as consequências desse sistema foram moldadas por circunstâncias históricas, leis e práticas sociais de cada nação, como poderemos observar por meio de imagens de anúncios de jornais, letreiros, placas de aviso e documentos oficiais que relacionados a transportes (Figura 9), educação (Figura 10) e demais aspectos da vida cotidiana e política que eram moldadas por uma realidade de separação e desigualdade. Veremos uma história que se conta não somente com palavras. E, por meio dela, poderemos refletir sobre as implicações dessa cultura que prevaleceu durante décadas na sociedade americana, bem como traçar paralelos com a realidade brasileira.

Figura 9 - Sistema de transporte nos Estados Unidos



Fonte: Library of Congress²⁵.

Figura 10 - Cenário da educação americana em tempos de segregação, pós-abolição da escravidão



Fonte: Adaptação de Library of Congress²⁶.

Pesquisas têm revelado cada vez mais a participação substancial dos Estados Unidos no comércio de escravos para a América, sobretudo para o Brasil, que era visto como um grande aliado do sul escravagista dos EUA.

Considerando esse contexto, destaco as pesquisas do historiador Gerald Horne, que classifica Brasil e Estados Unidos como “dois grandes impérios escravistas do século XIX” (2010, p. 7). No livro *O Sul mais distante: o Brasil, os Estados Unidos e o tráfico de escravos africanos* (2010), sua primeira publicação em português, o autor ressalta o papel dos cidadãos

²⁵ Na sequência da montagem: Foto 1: Sobre negros como passageiros em vagões de trem; Foto 2: Espaço destinado à pessoas negras em estação de ônibus na Carolina do Norte. Disponível no site da Library Congress (Biblioteca do Congresso Americano). Acesso em: 20 jul. 2023.

²⁶ Na sequência da montagem: Foto 1: Escola afro-americana African American School House, Carolina do Sul, 1938; Foto 2: O professor George W. McLaurin, separado de seus colegas de sala na Universidade de Oklahoma, uma instituição somente para brancos; Foto 3: Professora Margaret Crittenden Douglass, presa pelas leis da Virgínia por ensinar crianças “de cor” livres. Disponível no site da Library Congress (Biblioteca do Congresso Americano): <https://www.loc.gov/exhibits/brown/brown-segregation.html>. Acesso em: 20 jul. 2023.

estadunidenses como traficantes de escravos e residentes temporários no Brasil. Seus estudos trazem ainda a estimativa de historiadores que afirmam que

a população escrava do Brasil, por volta de 1820, era de 2 milhões de indivíduos, ou seja, dois terços da população total do país. Nas décadas seguintes, cidadãos americanos contribuíram fortemente para desequilibrar ainda mais a população do Brasil, com a promoção de ganancioso contrabando de escravos e a permissão para que a bandeira dos Estados Unidos fosse hasteada nesta atividade (Horne, 2010, p. 10).

Sem mencionar que, a depender da época, a bandeira dos Estados Unidos era trocada, em alto mar, pela bandeira de outro país, a depender do que seria conveniente para o governo norte-americano em cada território. Ainda em se tratando de números, desde o “descobrimento” do Brasil até 1800 chegaram às Américas mais africanos que europeus (Boyd, 1962, *apud* Horne, 2010, p. 9) e “pesquisas recentes sugerem que de 12 a 20 milhões de africanos foram embarcados em navios, contra sua vontade, por europeus e colonizadores europeus, e levados para o Novo Mundo, até quase o fim do século XIX” (Inikori, 2003, *apud* Horne, 2010, p. 9). Tratadas como mercadoria humana (Figura 11), essas pessoas eram levadas para trabalhar em lavouras, engenhos, indústrias, construção de cidades e outras atividades. Considerando a exploração dessas pessoas, a coerção, a violência e as condições desumanas às quais eram submetidas, o termo trabalho aqui não se faz apropriado, visto que ele implica, genuína e eticamente, em atividade voluntária, com relação de emprego e prestação de serviços com remuneração.

Figura 11 - Humanos como mercadoria: um mercado lucrativo



Fonte: Library of Congress²⁷.

²⁷ Foto 1 (à esquerda): Anúncio de leilão de africanos capturados; Foto 2 (à direita): Recompensa para policiais, caçadores, e sequestradores de pessoas escravizadas que resistiam ao sistema e fugiram de seus proprietários. Figura disponível no site da Library Congress (Biblioteca do Congresso Americano): <https://www.loc.gov/exhibits/african-american-odyssey/slavery-the-peculiar-institution.html>. Acesso em: 20 jul. 2022.

Em 1825, Brasil e Estados Unidos detinham 67% da população escravizada das Américas, conforme Robert Fogel e Stanley Engerman (1989) apontam. Não à toa Horne (2010, p. 7) classifica Brasil e Estados Unidos como “dois grandes impérios escravistas do século XIX” e sustenta que “para uma melhor compreensão da escravidão “americana”, é preciso examinar o vínculo entre Estados Unidos e Brasil, particularmente porque o último país socorreu a escravidão no primeiro” (Horne, p. 10). Entre suas considerações, está o fato de o Brasil ter sido o destino de africanos mais lucrativo da época e, ainda, deste comércio ter sido fator constituinte da maior parte da riqueza de países, não apenas da Europa, mas da América do Norte.

No livro *O Sul mais distante: o Brasil, os Estados Unidos e o tráfico de escravos africanos* (Horne, 2010), sua primeira publicação em português, o historiador destaca a participação substancial de cidadãos norte-americanos no comércio trans-Atlântico de escravos para a América, sobretudo para o Brasil. E entre as estimativas de historiadores, o pesquisador traz as que afirmam que “a população escrava do Brasil, por volta de 1820, era de 2 milhões de indivíduos, ou seja, dois terços da população total do país” (Horne, p. 10). Nas décadas seguintes do século XIX, era cada vez mais comum que capitães e marinheiros norte-americanos fossem contratados por traficantes brasileiros, portugueses e espanhóis para trazer pessoas escravizadas da África para o Brasil. Estes primeiros também compraram navios construídos nos EUA e erguiam a bandeira norte-americana para evitar serem capturados pela equipe anti-tráfico. Tratava-se de um comércio já ilegal que tinha os norte-americanos como agentes secundários, mas ainda assim, eles se beneficiavam de tal prática.

Embora não existam dados suficientes sobre o comércio de escravos entre estes dois países, é fato que os Estados Unidos contribuíram substancialmente para o regime de escravidão no Brasil. Para efeito de ilustração, a Figura 12 reúne informações extraídas do *Transatlantic Slave Trade Database*, um banco de dados patrocinado pelo National Endowment for the Humanities, Hutchins Institute da Harvard University e o Wilberforce Institute for the Study of Slavery and Emancipation da University of Hull, que traz alguns registros a respeito do tráfico transatlântico de escravos. Aqui, o resultado da busca com a utilização dos filtros²⁸: bandeira da embarcação (USA) e principal lugar onde os capturados desembarcaram (Brasil).

²⁸ No original: “flag of vessel” e “principal place where captives were landed”. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/voyage/database>.

Figura 12 - Comércio transatlântico de escravos – base de dados

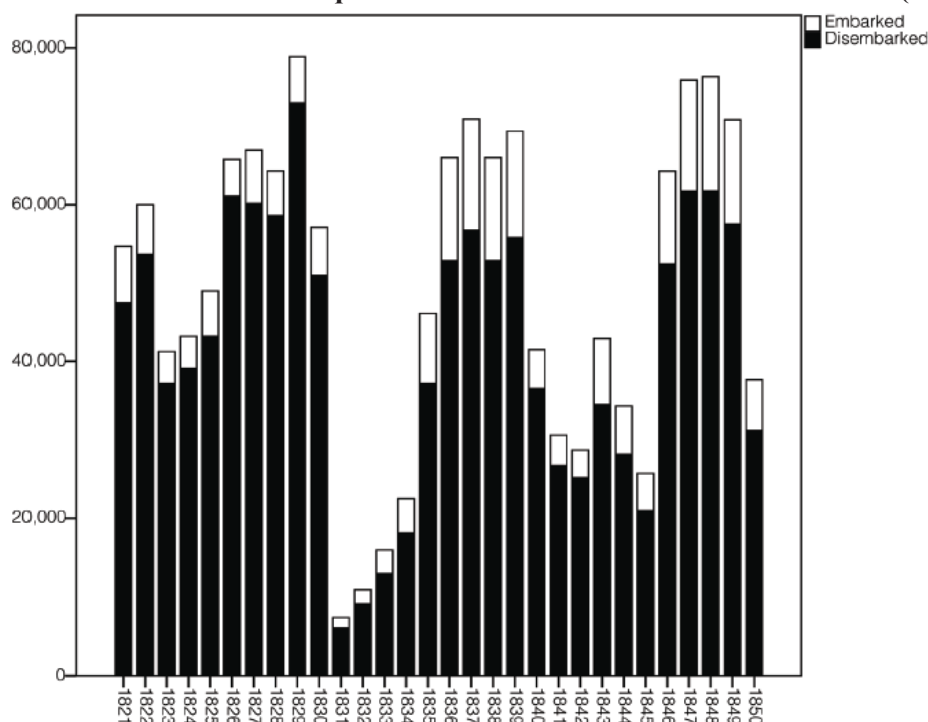
Ano chegou com escravos	Identidade da viagem	Nome da embarcação	Place where vessel's voyage began	Principal place where captives were purchased	Principal place where captives were landed	Linked voyages	Captives arrived at 1st port	Nome do capitão
1850	3844	Astro	Santos	Ásia e África, porto não especificado	Santos		500	
1847	4948	Senador	Rio de Janeiro	Loango	Macaé		668	Kelley
1840	2109	Pilgrim	Rio de Janeiro	Cabinda	Rio de Janeiro			Hill, J M
1840	2114	Pilgrim	Rio de Janeiro	Cabinda	Rio de Janeiro			Hayley, J
1842	2174		Rio de Janeiro	Ásia e África, porto não especificado	Rio de Janeiro		400	
1797	19061	Cristiana	Boston	Mozambique	Rio de Janeiro		178	Beller, Thomas Beltrum, Vilbar
1839	1952	Deposit	Rio de Janeiro	Ambriz	Rio de Janeiro			Forst, E.
1846	4698	Francis Ann	Rio de Janeiro	Cabinda	Rio de Janeiro province			
1846	4700	Pilot	Rio de Janeiro	Ásia e África, porto não especificado	Rio de Janeiro province			Swift
1841	3139	Sofia	Rio de Janeiro	Benguela	Rio de Janeiro		750	Hale, Mateus
1846	3580	Harriet	Rio de Janeiro	Ásia e África, porto não especificado	Rio de Janeiro			
1846	3581	Cuba	Rio de Janeiro	Lagos, Onim	Rio de Janeiro			Bell, Robert
1848	3765	California	Rio de Janeiro	Ásia e África, porto não especificado	Rio de Janeiro		400	Pedrick
1848	4006	Juliet	Rio de Janeiro	Ásia e África, porto não especificado	Rio de Janeiro			Gordon
1848	4007	Globe	Rio de Janeiro	Ásia e África, porto não especificado	Rio de Janeiro		600	Bevans
1844	3427	Ganafite	Luanda	Cabinda	Cabo Frio		420	
1844	3433	Kentucky	Rio de Janeiro	Sofala	Cabo Frio		450	Douglas Paulo
1848	3996	Herald	Rio de Janeiro	Ambriz	Cabo Frio		1110	Barker
1827	645	Ceylon	Bahia, place unspecified	Bight of Benin, place unspecified	Bahia, place unspecified			West, J
1843	2274	Leda	Bahia, place unspecified	Whydah, Ouidah	Bahia, place unspecified		270	
1839	1971	Luís	Bahia, place unspecified	Lagos, Onim	Bahia, place unspecified			Champion
1839	1975	Dido	Bahia, place unspecified	Lagos, Onim	Bahia, place unspecified			Phillips
1847	4574	Crescent	Bahia, place unspecified	Lagos, Onim	Bahia, place unspecified		150	Stanhope, R

Fonte: Slave Voyages. Banco de Dados do Tráfico de Escravos Transatlântico²⁹.

Ao consultar tal base de dados (Figura 12), podemos ter acesso a datas, bandeira das embarcações, lugares onde a viagem começou e terminou, número de pessoas traficadas e até mesmo o nome dos capitães, o que nos possibilita vislumbrar o impacto desse comércio e a intrincada relação entre esses dois países no contexto da escravidão. A próxima ilustração revela outros detalhes acerca do fluxo do tráfico negreiro a partir de 1821, pouco antes da Independência do Brasil (proclamada em 1822) até 1850 (ano em que foi promulgada a Lei Eusébio de Queiroz, com o objetivo de proibir no Brasil a importação de africanos como escravos). O comércio de seres humanos trazidos ao Brasil era o mais intenso e duradouro, o que chamava atenção das outras nações. Por não ter paralelo de comparação, o impacto e a escala do comércio de escravos eram bastante expressivos (Figura 1), problemático, e motivo de preocupação para figuras influentes, políticos e ativistas internacionais. O político britânico e abolicionista William Wilberforce (Marques, 2016) considerava o Brasil o país da personificação do tráfico de escravos, o símbolo máximo desse comércio ilegal e desumano.

²⁹ Banco de Dados do Tráfico de Escravos Transatlântico. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Figura 13 - Número de escravizados que embarcaram e desembarcaram no Brasil (1821-1850)



Fonte: Marques, L. (2016)³⁰.

Com as valiosas informações encontradas na referida base de dados e estudos de Horne (2010) e Marques (2016), aqui já mencionados, acredito ser interessante explanar sobre alguns trechos da história norte-americana que se conectam com a brasileira nas questões relacionadas à escravidão e suas consequências que perduram por tanto tempo. E entre as consequências, a necessidade e urgência do Letramento Racial, posto que ele se apresenta como um poderoso instrumento para trazer à tona e “escurecer” sobre nuances e complexidades que envolvem as questões raciais, permitindo uma compreensão mais profunda e consciente acerca do racismo que permeia nossa sociedade. Compreender e reconhecer as estruturas de poder historicamente enraizadas é essencial para combater a discriminação racial e suas manifestações contemporâneas.

3.1 RACIAL LITERACY

Racial Literacy é um termo cunhado em inglês pela educadora americana e teórica dos direitos civis Lani Guinier (Guinier, 2004). Tendo a realidade da sociedade americana

³⁰ MARQUES, L. *The United States and the transatlantic slave trade to the Americas, 1776-1867*. Yale University Press/ New Haven & London. 2016, p. 120.

influenciado teorias e práticas acerca desta temática, julgo necessário trazer um breve panorama do desenvolvimento desta sociedade, pontuando, não necessariamente em ordem cronológica, alguns momentos históricos pautados por questões raciais, a exemplo da segregação racial, a guerra civil americana e a luta por direitos civis e igualdade para todos os americanos.

A segregação racial sempre existiu nos Estados Unidos. A questão é que no pós-Guerra Civil Americana (1861-1865) e a consequente abolição do regime escravista no Sul do país (1865), ela fez parte de uma política de estado. Para a pesquisadora (Tischauer, 1942), a segregação nos Estados Unidos da América acontecia tanto como resultado de costumes e tradições (*de facto*) bem como determinada por lei (*jure segregation*). Tal segregação tinha o objetivo de separar fisicamente pessoas, utilizando a raça (ou etnia) como critério de exclusão. Nos EUA, pessoas de cor³¹ tinham, entre tantas restrições, o acesso a lugares públicos como praças, parques, restaurantes, escolas e até espaço nos ônibus. Tais barreiras espaciais faziam com que brancos e negros não se misturassem, o que mantinha o privilégio dos brancos, uma ascendência familiar cada vez mais branca e, conseqüentemente, a supremacia branca. Essa prática excludente também ganhou espaço na Alemanha nazista (1933-1945) com o antissemitismo, preconceito contra pessoas de origem semita³², mais comumente em relação à árabes e judeus e, na África do Sul, com o apartheid (1948-1994), regime político com leis segregacionistas que promoviam privilégios para a população branca.

Nos EUA, a abolição da escravidão foi decretada em 1º de janeiro de 1863. Enquanto no Brasil, estávamos a 20 (vinte anos) para a abolição dos escravos e, na África do Sul, eles ainda nem viviam o Apartheid, estabelecido oficialmente em 1948.

No contexto americano, mesmo com a abolição em 1863, mais de três décadas depois, em 1896, a Suprema Corte do país estabeleceu um lema e uma regra chamada *separate but equal*. o que seria uma autorização oficial para que os estadunidenses vivessem uma falsa democracia racial. Como exemplo, podemos mencionar que mesmo com a adoção da **14ª emenda (1868)** da Constituição dos Estados Unidos como parte do processo de **reconstrução (1865-1877)** do país no pós-abolição dos EUA, poucos anos depois também entravam em vigor leis que integravam as **Jim Crow Laws**. Enquanto a 14ª emenda garantia cidadania e igualdade de direitos civis a afro-americanos e ex-escravizados, a segregação seguiu, em grande parte

³¹ Pessoa de cor é um termo usado nos Estados Unidos para se referir a qualquer pessoa que não seja branca.

³² Palavra de origem bíblica. Sem é o nome grego para um dos filhos de Noé. “Destes, se dispersou toda a população da terra” após o dilúvio global – Gên 6:10; 9:18; 19. Bíblia on-line. Disponível em: <https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/1200003997?q=dil%C3%BAvio&p=par>. A palavra semita atualmente refere-se a um grupo de povos com traços culturais em comum, tendo forte ligação com a origem de 3 religiões: cristianismo, judaísmo e islamismo.

catapultada pelas **Leis Jim Crow**, que versavam sobre a separação das raças, em vigor de 1881 a 1964.

Além da 14ª, outras emendas foram aprovadas a fim de proporcionar um novo *status* legal para escravizados libertos. A chamada Reconstrução (1865-1877) foi uma época de grandes mudanças no cenário político, com criação de novas leis e emendas constitucionais que redefiniram o conceito de cidadania americana, e com movimentos como o da comunidade negra do Sul, que se juntou a aliados brancos para levar o partido republicano ao poder (Tischauser, 1942).

Cidadãos negros puderam se envolver no processo político depois da 14ª Emenda da Constituição dos Estados Unidos de 1868. Na Figura 14: senador Hiram R. Revels e os representantes Benjamin S. Turner, Josiah T. Walls, Joseph H. Rainey, Robert Brown Elliot, Robert D. de Large e Jefferson H. Long.

Figura 14 - Afro-americanos no governo



Fonte: Library of Congress³³.

Toda essa articulação já sinalizava tentativas de estabelecer uma democracia racial, através da luta contra as desigualdades políticas, sociais e econômicas, consequências da escravidão. Paradoxalmente, neste mesmo cenário de lutas e conquistas, as leis *Jim Crow* se mantinham afetando negativamente a vida dos cidadãos negros em uma soma de esforços de um sistema de segregação e discriminação praticadas em 26 estados americanos. Nas palavras

³³ Figura disponível no site da Library Congress (Biblioteca do Congresso Americano): <https://www.loc.gov/exhibits/african-american-odyssey/reconstruction.html>.

de Guinier (2004), “uma visível manifestação de uma hierarquia racial constantemente em transformação³⁴” (Guinier, 2004, p. 99). As Leis *Jim Crow* permitiam aos estados manter a separação das pessoas brancas das pessoas de cor, sempre reservando as piores condições às pessoas não-brancas (como se branco também não fosse cor), sobretudo no sul dos EUA e em alguns estados de fronteira. Para os membros da corte americana, segregação não era um tipo de discriminação e as leis que separavam as pessoas tendo como critério a raça não discorriam contra a Constituição Americana.

Entre as leis mais comuns que vigoravam em solo americano, estavam as que determinavam a ilegalidade de casamentos interracialis. Diferentemente do Brasil, onde tivemos a ideologia do branqueamento como política de estado no período pós-abolição. Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil importou brancos europeus para incentivar e impulsionar as relações inter-raciais, o que “foi visto como um meio mais apropriado para que o país alcançasse o progresso segundo o ideal de civilização europeia” (Schucman, 2018, p. 42- 43) e “para uma progressiva liberação de traços negroides” (Souza, 2021a, p. 221).

Para oferecer um melhor panorama sobre os estados americanos e os aspectos da vida diária que as leis *Jim Crow* afetavam, elenquei alguns exemplos³⁵ extraídos do livro *Jim Crow Laws – Landmarks of the American Mosaic* (Tischauer, 2012, p. xii-xiii).

Além de revogar as leis de segregação racial, conhecidas como Leis de *Jim Crow*, vigentes de 1881 a 1964, os defensores da igualdade racial aspiravam a uma transformação mais profunda. Sob esta perspectiva, para mitigar todas as formas de disparidade racial era essencial transcender as limitações do liberalismo racial e enfrentar o racismo como uma condição mais complexa, exigindo uma abordagem que fosse além do tratamento superficial dos sintomas. A segregação racial, que foi legalizada e impulsionada pelas *Jim Crow*, teve fim

³⁴ No original: the visible manifestation of a larger, constantly mutating racialized hierarchy.

³⁵ Uma lei da Geórgia tornava ilegal que um time de beisebol branco jogasse em qualquer terreno baldio ou playground a menos de dois quarteirões de distância de um playground dedicado à “raça negra”. Outra lei da Geórgia tornou um crime para o funcionário encarregado pelo cemitério permitir que “qualquer pessoa de cor” seja enterrada no chão “usado para o enterro de pessoas brancas”.

Em Louisiana, uma lei exigia “prédios separados para pessoas cegas, negras e brancas em instituições públicas destinadas a pessoas com deficiência”. Enquanto outra lei exigia que espetáculos de “artistas circenses, shows e exposições em tendas deveriam providenciar duas bilheteiras, dois vendedores e não menos que duas entradas para que o público tivesse acesso às performances”. No Mississippi, “cada hospital precisava de uma entrada separada para pacientes e visitantes brancos e pessoas de cor”. Outra lei determina que um “culpado de imprimir, publicar ou circular material impresso, datilografado ou escrito instando” ou favorecendo “a igualdade social ou o casamento misto entre brancos ou negros” enfrentaria uma multa de até US\$ 500 dólares ou prisão por até seis meses “ou ambos”. Neste mesmo estado, “pretos e brancos podem ser presos por jogar juntos ou em companhia uns dos outros em qualquer jogo de sinuca ou bilhar”. Outras leis dos EUA exigiam ainda que empresários separassem seus clientes pela cor da pele, além de conferir aos homens e mulheres de negócios o direito de recusar atender pessoas em razão de suas raças.

oficialmente no ano de 1964. O caso *Brown v. Board of Education of Topeka* na suprema corte, que iniciou o processo de integração racial nas escolas públicas do país quando os juízes consideraram por unanimidade que tal lema “*separate but equal*” não fazia mais sentido naquela sociedade, teve papel crucial nessa decisão histórica. Lamentavelmente, mesmo com a derrocada das leis *Jim Crow*, podemos perceber que o racismo reaparece na sociedade americana sob antigas e, também, novas roupagens.

Em meio a este cenário de conflito de interesses e valores, de contradições e das manifestações de racismo que não cessaram com a abolição, Guinier propõe uma nova perspectiva que se contrapõe ao que chama de **Liberalismo Racial** que, segundo ela, apresenta um caráter individualista e preconceituoso quanto o assunto é igualdade e falha em antecipar interesses divergentes, o que contribuiu, entre tantos problemas, com uma reação negativa das pessoas brancas. Essa nova perspectiva sugerida pela educadora e teórica da área de direitos civis é o **Letramento Racial**, necessário para que a sociedade atinja um real patamar de transformação, sendo este um processo que exige que “repensemos a raça como um instrumento de controle social, geográfico e econômico tanto de brancos quanto de negros” (Guinier, 2004, p. 114).

Sobre os conceitos de **Liberalismo Racial** e **Letramento Racial**³⁶, Guinier (2004) elenca ainda três principais diferenças em uma estrutura mais dinâmica para a compreensão do racismo americano. Repito: o contexto americano se faz necessário para essa discussão, visto que a referida teórica considera que estes 2 (dois) conceitos exploram formas diferentes de abordar e entender questões raciais. Tal discussão nos traz elementos para melhor compreensão da origem do termo Letramento Racial e porque ele se apresentou como uma opção mais eficaz que o Liberalismo Racial para produzir mudanças substanciais na sociedade.

Enquanto o Liberalismo racial tende a ignorar as questões sistêmicas e experiências coletivas das minorias raciais, concentrando-se principalmente em soluções legais superficiais, o Letramento Racial tem as seguintes características³⁷:

1. **Letramento racial é contextual, e não universal.** Embora este conceito tenha sido cunhado por uma americana, considerando o contexto dos Estados Unidos à época, ele também é útil para os estudos e práticas de outras nações e sociedade, se considerarmos seus princípios. Ao compreender raça como uma construção social desenvolvida ao longo dos anos e da história, é necessário que os estudos sobre questão de raça reconheçam e considerem as particularidades

³⁶ Originalmente, Racial Liberalism e Racial Literacy.

³⁷ Com a finalidade de preservarmos o pensamento da autora, traduzimos as 3 (três) características.

de cada cenário em que as hierarquias de raças ainda predominam, para que melhor possamos combater o racismo que assola diversos povos. Como as nações e, muitas vezes, Estados de um mesmo país têm diferentes histórias sobre suas formações, conquistas e emancipações, as questões de raça assumem diferentes contornos e dimensões e, da mesma forma, não existe uma fórmula pronta para combater o racismo. O letramento racial depende ainda

da relação entre pensamentos e atitudes, entre experimentação e feedback, entre iniciativas de baixo para cima e de cima para baixo. Trata-se de aprender em vez de saber. Letramento racial é um processo interativo em que a raça funciona como ferramenta de diagnóstico, feedback e avaliação (Guinier, 2004, p. 114-115).³⁸

2. **Letramento racial enfatiza a relação entre raça e poder.** Considera-se a raça em seu aspecto psicológico, em relações interpessoais e sob o ponto de vista estrutural. Aqui, a importância da agência individual é reconhecida, pois indivíduos são sujeitos que não apenas seguem o fluxo e obedecem a regras que já estão postas, mas são seres ativos, sujeitos produtos da história e de suas vivências. Mas sem desconsiderar as forças das instituições que tanto moldam quanto refletem os sujeitos. São forças estruturais e estruturantes.

3. **O letramento racial nunca perde a raça de vista, mas não foca exclusivamente na raça.** Ele questiona as relações entre raça e outras variáveis, entre elas: classe social, localização geográfica e gênero. Não vê de forma positiva estabelecer estratégias para grandes mudanças sociais baseadas no preconceito individual ou vítimas isoladas e, ainda, reconhece a possibilidade de interesses psicológicos camuflarem motivações políticas e econômicas entre a classe trabalhadora branca e a população pobre. Esse entendimento é importante para uma melhor observação das dinâmicas raciais e socioeconômicas, o que nos permite perceber que as questões raciais estão enredadas por uma série de fatores que moldam as perspectivas e comportamentos deste grupo de pessoas. Quando compreendermos questões complexas como essa a partir de suas bases estruturais, será possível que pobres e negros e brancos da classe trabalhadora tenham os mesmos interesses. A autora conclui que “Isto significa ir além de um simples paradigma de justiça baseado na igualdade formal, contemplando ao mesmo tempo o

³⁸ No original: depends upon the engagement between action and thought, between experimentation and feedback, between bottom-up and top-down initiatives. It is about learning rather than knowing. Racial literacy is an interactive process in which race functions as a tool of diagnosis, feedback, and assessment.

que será necessário para criar um consenso moral sobre o papel do governo e o lugar do próprio público” (Guinier, 2004, p. 115)³⁹.

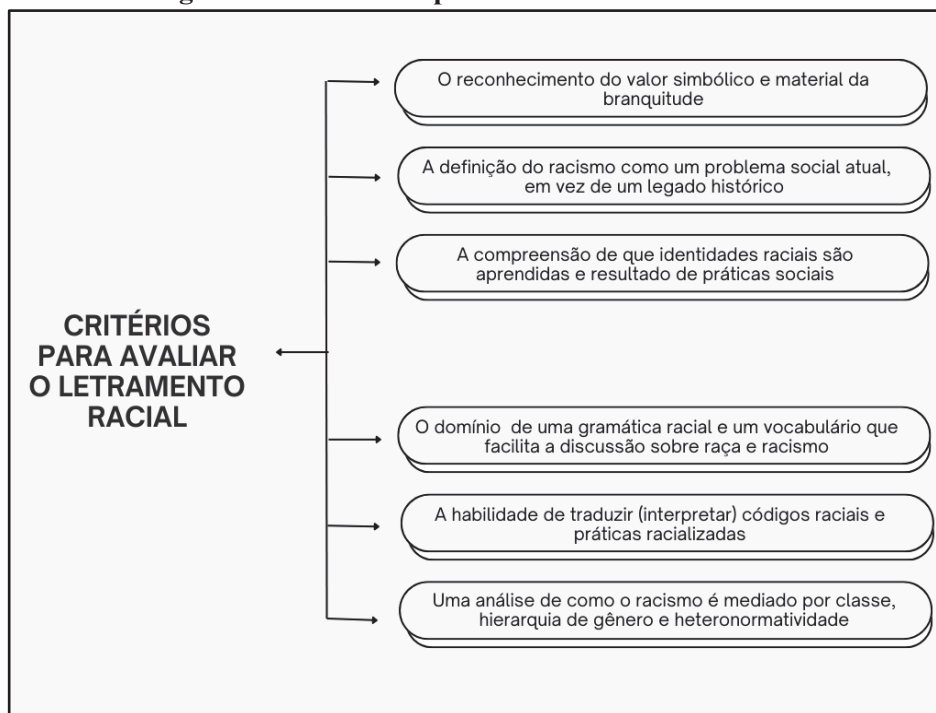
Por todas essas características do Letramento Racial expostas, Guinier (2004) defendia essa mudança de paradigma para que a sociedade estadunidense avançasse do Liberalismo Racial para o Letramento Racial. Este último, sob o ponto de vista da autora, não deveria ser visto como uma espécie de ordem judicial, considerando que Guinier era uma acadêmica jurídica que se inspirou nas ideias de Derrick Bell, também um notável jurista. Em uma primeira análise, a indicação é que o LR fosse considerado mais como um experimento, um exercício mental. Em outros termos, mesmo que os tribunais possam ser utilizados como espaços de enfrentamento ao racismo endêmico e estrutural que implantaram crenças no imaginário coletivo, o LR é uma experiência de reflexão. E, à medida que nos tornamos mais letrados racialmente, podemos balançar essa estrutura que estabelece hierarquias racializadas e, por conseguinte, comprometem a distribuição de recursos, oportunidades e poder. Tal reflexão oportunizada pelo Letramento Racial envolve tanto o papel de cada cidadão como um acordo ético por parte do governo, o que desencadeia mudanças e acelera um processo que abre caminhos para as transformações sociais, políticas e econômicas capazes de modificar a trajetória de pessoas de todas as origens étnicas.

Além da professora de direito Lani Guinier, France Twine ([2004], 2006a) também trouxe uma grande contribuição para o conceito de *Racial Literacy*. Ao publicar em um artigo de jornal um estudo etnográfico que durou sete anos, com entrevistas de 102 membros de famílias interracialis (negros e brancos) britânicas e americanas, a socióloga afro-americana formulou o conceito *racial literacy*. O texto é intitulado “A White side of Black Britain: the concept of racial literacy”, cuja tradução para o português seria: um lado branco da Grã Bretanha negra. Por que o trocadilho com o lado branco no título? Porque ao analisar diversas práticas dos pais que tentavam cultivar a identidade negra de seus filhos com herança multirracial, a pesquisadora investiga e teoriza a respeito de como as mães brancas educam seus filhos de modo que consigam compreender e combater o racismo. Com o objetivo de desenvolver um trabalho interdisciplinar sobre racismo e antirracismo, ela nos oferece uma análise empírica microcultural da performance dos pais enquanto estes decodificam os significados de branquitude, negritude e racismo em suas famílias. Neste estudo de caso que foca no antirracismo branco, ela investiga práticas utilizadas na vida cotidiana por pais

³⁹ No original: This means moving beyond a simple justice paradigm that is based on formal equality, while contemplating what it will take to create a moral consensus about the role of government and the place of the public itself.

transraciais e *racism-cognizance*⁴⁰, que se esforçam para combater privilégios de um povo com ancestralidade europeia. Para avaliar a presença de *Racial Literacy* entre as famílias pesquisadas, Twine estipulou critérios que incluíam, conforme Fluxograma 1:

Fluxograma 1 - Critérios para avaliar o Letramento Racial



Fonte: Adaptação elaborada pela autora a respeito da pesquisa de TWINE (2006b, p. 344).

Além desses critérios, Twine (2016a) observou um modelo de práticas que tinham o objetivo de treinar as crianças de ascendência afro-caribenha a lidar com o racismo e identificar nuances da luta do povo negro. Um conjunto de diversas destas práticas forma o que ela identifica como dimensões do Letramento Racial, conforme quadro 2.

Quadro 2 - Dimensões do Letramento Racial

1ª dimensão	O lar é considerado um importante lugar de socialização onde crianças negras aprendem a lidar com racismo e preconceito. Os pais brancos fornecem aos filhos ferramentas conceituais que envolvem práticas discursivas para que as crianças possam discutir, avaliar criticamente a mídia e a representatividade de pessoas negras. Tal socialização envolve a aquisição de atitudes, valores e comportamentos.
2ª dimensão	Possibilitar o acesso a conhecimentos culturais privilegiados como cursos e clubes que valorizem a negritude e incentivar relações sociais com adultos e crianças negras para estimular que eles tenham conhecimento sobre o potencial de sua ancestralidade e se integrem a uma network formada por pessoas da mesma raça. Essa dimensão vai para

⁴⁰ Termo empregado pela pesquisadora France Twine para descrever pais brancos que reconhecem o racismo como um sério problema para seus filhos é aquele que o veem como algo indesejável ou intratável, a menos que sejam instruídos sobre como lidar e responder a ele.

	além do discurso e é pautada pelas vivências que potencializam a autoestima e a integração, podendo ser adotada sobretudo por pais brancos de classe média, que naturalmente vivem e circulam por espaços em que a presença negra não faz parte da rotina.
3ª dimensão	Práticas estéticas e de consumo. Pais observados relataram selecionar peças de arte, músicas, brinquedos ou outros símbolos e recursos visuais que representassem a cultura negra e proporcionasse a identificação com comunidades afrodescendentes negras. Adoção de uma estética antirracista na decoração da casa.

Fonte: Adaptação criada pela pesquisadora sobre a pesquisa de TWINE, France Winddance. *A white side of black Britain: the concept of racial literacy*. *Ethnic and racial studies*, v. 27, n. 6, p. 878-907, 2006a. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0141987042000268512>. Acesso em: 31 mar. 2024.

Em consonância com Twine (2006), Skerrett (2011) ressalta a importância de desenvolver uma compreensão crítica e prática das questões raciais para promover a justiça social e a igualdade. Ele amplia a discussão de Twine (2006) ao enfatizar a importância da formação de professores por meio de uma pesquisa realizada no ensino fundamental e médio, com professores de inglês de duas escolas racialmente diversas. Ciente da relação entre raça e outras categorias levadas em consideração quando se trata de indivíduos colocados à margem, Skerrett (2011) faz referência a Gillborn (2004) e Ladson-Billings e Tate (1995) para atestar que, entre categorias como raça e gênero, por exemplo, a raça é que “determina, de maneira predominante, o privilégio e poder ou a privação de direitos e impotência para pessoas em nações racialmente diversas” (Skerrett, 2011, p. 314). E considerando que esta é a realidade enfrentada por crianças no campo educacional e em suas vidas sociais, Skerrett (2011) traz à tona a raça como tema principal de sua pesquisa, cujos achados revelam de que forma e em que medida os profissionais se envolveram em atividades com instruções sobre letramento racial, que em seu entendimento

é a compreensão de modos poderosos e complexos em que a raça influencia experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais de indivíduos e grupos [...] envolve um discernimento das circunstâncias ou antecedentes estruturais, políticos e econômicos que estão na base do racismo e da desvantagem. Para uma pessoa racialmente letrada, a raça funciona como uma ferramenta de diagnóstico, feedback e avaliação das condições dentro da sociedade e das experiências pessoais vividas (Skerrett, 2011, p. 314).⁴¹

Ambos os autores destacam a complexidade das relações sociais e a necessidade de uma abordagem educacional que leve em conta essas nuances, seja em contexto familiar (como

⁴¹ No original: an understanding of the powerful and complex ways in which race influences the social, economic, political, and educational experiences of individuals and groups [...] involves a discernment of the structural, political, and economic circumstances or antecedents that underlie racism and disadvantage. For a racially literate person, race functions as a tool of diagnosis, feedback, and assessment of conditions within society and people's lived experiences.

na pesquisa de Twine), ou no ambiente escolar, como nos estudos conduzidos por Skerrett (2011), que também enriquece a fortuna crítica sobre letramento racial.

3.2 LETRAMENTO RACIAL NO BRASIL

No Brasil, mobilizada pelas bases teóricas dos estudos da branquitude que, a esta altura já influenciam pesquisadores e teóricos de diversos países, a pesquisadora Lia Vainer Schucman desponta como quem primeiro utilizou o termo Letramento Racial, em português, como tradução para *Racial Literacy*, quando escreveu

Racial Literacy significa literalmente alfabetização racial. Penso que a melhor tradução para o conceito seria Letramento racial, pois a ideia de letramento está mais ligada à ideia de conhecimento do saber, da cultura envolvida. Seria, portanto, a competência de utilizar a linguagem adequada para cada situação social necessária (Schucman, 2012, p. 103).

Esta observação está em nota de rodapé de sua tese de doutorado publicada em 2012, intitulada “Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo”, em 2012. Mulher autodeclarada branca, que se identificou em algum momento da vida com os que protagonizam discursos e atitudes racistas, ela traz como propósito da pesquisa perguntar quem é o branco e de que forma a ideia de raça e racismo opera na constituição dessa identidade.

3.3 LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Na esteira do Letramento Racial e alinhado aos pressupostos teóricos de Guinier (2004), Twine (2004, 2006, 2021) e Skerrett (2011), surgiu o termo Letramento Racial Crítico. Os primeiros registros no Brasil com esta nomenclatura são de Ferreira (2015a e 2015b), que se dedica aos estudos sobre questões raciais e suas influências. De acordo com a autora, o conceito de LRC concentra-se em

refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. [...] e como formadora de professoras/es que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade (Ferreira, 2015a, p. 138).

É importante salientar que quando a autora fala sobre identidades, ela se refere não apenas à identidade negra, pois entende que para construir uma sociedade racialmente equitativa, é necessário envolver ativamente pessoas de todas as identidades sociais (seja a branca, a negra ou ainda outras). E discutir e refletir sobre raça e racismo em ambiente escolar envolvendo práticas pedagógicas que desenvolvam a consciência crítica sobre as questões raciais oferece um entendimento mais amplo sobre o tema. Sob este prisma, Ferreira propõe a utilização de práticas de letramento racial crítico no contexto escolar, estendendo para todas as disciplinas curriculares sem esquecer, é claro, de levar essas discussões para as salas de aula de línguas, “pois a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade” (2015b, p. 36).

De acordo com Ferreira (2015b), o que diferencia seu entendimento e suas práticas de “Letramento Racial Crítico” do “Letramento Racial”, de Guinier e Twine, é que seu LRC é amparado pela Teoria Racial Crítica, cujos princípios fundamentais apresentamos nas próximas páginas. Ferreira já havia trabalhado com narrativas autobiográficas em sua pesquisa de mestrado (1999-2001) e utilizou a Teoria Racial Crítica para analisar os dados gerados em sua pesquisa de doutorado (2005). A partir de então, passou a utilizar este referencial teórico nos cursos que ministrava.

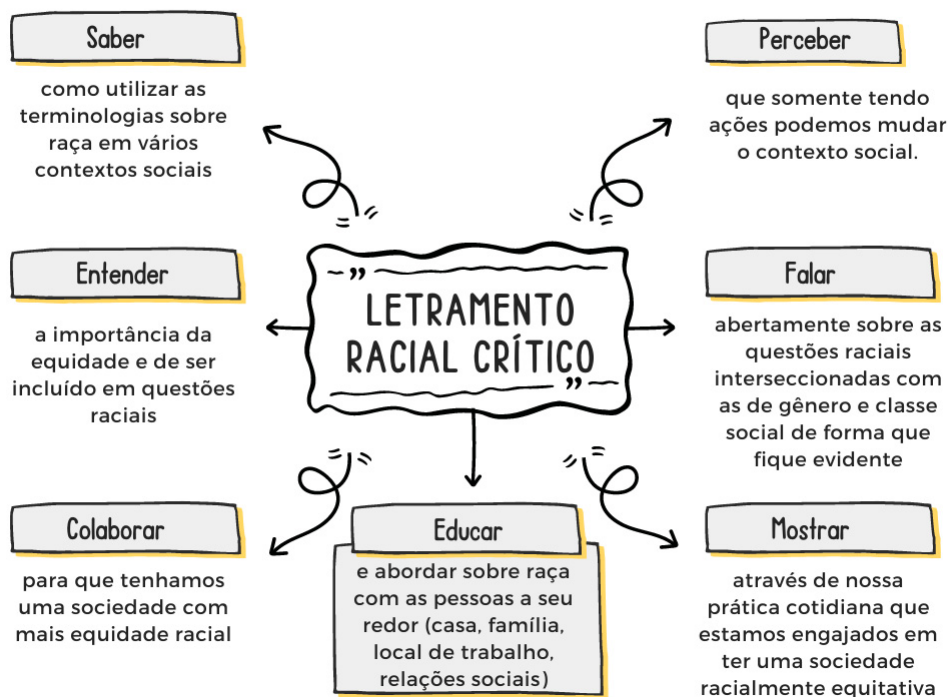
De 2011 a 2013, período em que ministrava a disciplina “Formação de Professores de Línguas” no programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a autora desenvolveu uma pesquisa sobre narrativas autobiográficas pautadas por raça, racismo e letramento racial crítico. Em um recorte da pesquisa, apresentou entrevistas e relatos de 16 narrativas autobiográficas de professores da educação básica e do ensino superior que atuavam em instituições públicas e privadas, além de professores graduados em Letras. Todas as narrativas abordam questões de raça e racismo, como resposta à questão “Como você se deu conta de que o racismo existe?”.

No artigo “Letramento racial crítico e identidades raciais de professores de línguas”, Aparecida (2015b) reflete sobre as narrativas produzidas e explica que busca, com tal pesquisa, responder às seguintes perguntas: 1) Como as palavras relacionadas à identidade racial negra e identidade racial branca, e também ascendência, são utilizadas nas narrativas autobiográficas dos professores de línguas? 2) Quais os sentidos atribuídos, nas narrativas autobiográficas, às palavras relativas a identidade racial negra e a identidade racial branca?

As narrativas autobiográficas e as reflexões sobre elas foram publicadas no livro intitulado *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades*

reflexivas. Na referida obra (Ferreira, 2015b), a autora sugere que esses textos gerados durante sua pesquisa sejam utilizados como práticas pedagógicas de letramento racial crítico, que envolve, de acordo com o que a própria autora apresenta, os seguintes processos.

Fluxograma 2 - Processos de Letramento Racial Crítico



Fonte: Adaptação de Ferreira (2023)⁴².

No contexto brasileiro, depois das publicações de Schucman (2012) e de Ferreira (2014, 2015), podemos constatar um número cada vez mais crescente de estudos a respeito de Letramento Racial e Letramento Racial Crítico nas seguintes bases de dados públicas: CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e *Google Scholar*. A fim de evidenciar o crescente interesse e as recentes contribuições de pesquisadores brasileiros que investigam o tema Letramento Racial Crítico – nosso principal aporte teórico – e trazer um panorama abrangente de estudos relacionados ao tema no Brasil, realizamos uma busca em 3 (três) bases de dados: a CAPES, a BDTD e o *Google Scholar*. No catálogo da CAPES, fizemos a busca sem refinar resultado com especificidades como grande área de conhecimento, área de concentração, banca ou recorte temporal. Apenas utilizamos o termo Letramento Racial Crítico entre aspas e, dessa forma, encontramos até a data de 1 de junho de 2024, 30 (trinta) trabalhos de conclusão

⁴² Adaptação de conteúdo apresentado em slides pela professora Aparecida de Jesus Ferreira no curso de Letramento Racial Crítico, realizado em 2023, de forma remota.

de curso, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado publicados entre 2019 e 2024, nas áreas de educação, literatura e linguística aplicada, sendo alguns relacionados ao ensino de línguas inglesa e espanhola. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, também utilizando o termo Letramento Racial Crítico entre aspas, mas desta vez com o filtro “título”, foram encontradas 7 (sete) publicações entre dissertações de mestrado e teses de doutorado, de 2018 a 2022. Dentre as sete, 4 (quatro) também estão disponíveis no banco de dados da CAPES e 3 (três) não.

No *Google Scholar* ou Google Acadêmico (<https://scholar.google.com/>), procurando pelo termo “letramento racial crítico”, também entre aspas, encontramos cerca de 485 (quatrocentos e oitenta e cinco) resultados em forma de artigos, sendo mais antigo o texto de 2014 de Aparecida Ferreira (“Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas”), seguidos de outros de 2015, de mesma autoria (“Identidades sociais de raça e formação continuada de professores de língua inglesa” e *Autobiographical narratives of race and racism in Brazil: Critical Race Theory and language education*), do texto de Glenda Melo (“O lugar da raça na sala de aula de inglês”), também de 2015 e o artigo de Suzane Aparecida Ferreira (“Percepções acerca de identidades sociais de raça de professores de língua inglesa após uma oficina de formação continuada”), ainda de 2015.

Essa variedade de fontes indica um crescente interesse acadêmico por Letramento Racial Crítico no Brasil, o que enriquece a literatura acadêmica sobre essa temática e demonstra como ele pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica para combater o racismo e fomentar uma educação mais inclusiva e equitativa.

Antes do uso do termo Letramento Racial Crítico no Brasil, Mosley (2010, p. 452) já propagava uma *Critical race literacy pedagogy*, que definia como “um conjunto de ferramentas pedagógicas para praticar o letramento racial em ambientes escolares com crianças, colegas, companheiros de trabalho e assim por diante”. Dessa forma, a pesquisadora assume a mesma perspectiva de Gutiérrez (2008, p. 149), com o que ela nomeia de *Sociocritical literacy*⁴³, o que “historicamente privilegia e é contingente às vidas sócio-históricas dos estudantes”⁴⁴ e acrescenta:

⁴³ Não tendo encontrado tradução para este termo em estudos brasileiros, entenderemos aqui como letramento crítico-social.

⁴⁴ No original: *Critical race literacy pedagogy is a set of pedagogical tools to practice racial literacy in school settings with children, peers, colleagues, and so forth, tools closely related to those of sociocritical literacy, as described by Gutiérrez (2008).*

Uma característica que distingue o letramento crítico-social dos demais é a atenção às contradições nos e entre os textos vividos e estudados [...] e as práticas socioculturais vivenciadas localmente e historicamente influenciadas. [...] Um letramento crítico social contrasta fortemente com as formas atuais de alfabetização acadêmica disponíveis para estudantes de comunidades não dominantes [...] O letramento acadêmico é normalmente concebido de forma restrita, embora um letramento crítico social surja em práticas discursivas e incorporadas, incluindo escrita, leitura e atividades performáticas com finais transformadores (Gutiérrez, 2008, p. 149).⁴⁵

Os teóricos citados até então reverberam, cada um à sua maneira, a tradição freireana alicerçada pela pedagogia crítica que, com pilares teóricos, pedagógicos e políticos, nos permite analisar as relações entre educação e opressão, tendo como principal objetivo contribuir para as mudanças sociais. As críticas de Freire à educação bancária e sua relação com a opressão suscitam reflexões sobre o papel da escola em nossa formação, sobre como as teorias e práticas de culturas e pessoas dominantes nos atravessam e se confundem com o que pensamos, somos e como agimos.

3.3.1 Freire, presente!

A concepção de Freire ([1970], 2013) de educação bancária é aquela em que não há interação, construção de sentidos ou estímulo e desenvolvimento da consciência crítica. Um exemplo simples da educação bancária é quando se espera de educandos apenas que memorizem datas ou fatos que em nada são relacionados à sua realidade e suas vivências. Dessa maneira, a educação se configura como um “ato de depositar” e, por meio deste, o educador ou educadora – único(a) detentor(a) de saberes – faz com que educandos sejam meros depósitos de conhecimento e informação. E além de serem depósitos, recebem os depósitos de informações, guardam e arquivam. Enquanto que

No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Freire, 2020, p. 81).

Tal esperança, que não consiste no verbo esperar, mas em saber que há uma possibilidade outra de ser e estar e, por ela lutar. A esperança não de quem espera, mas de quem

⁴⁵ No original: a historicizing literacy that privileges and is contingent upon students’ sociohistorical lives, both proximally and distally. Thus, my work with youth from nondominant communities.

constrói e não desiste, de quem segue na luta e se junta aos outros para agir e fazer suas práticas de outra maneira. Que ao invés de aceitar o mundo como é ou nos foi apresentado ou imposto, podemos fazer parte de um processo de educação democrática, problematizadora, mais humana e libertadora. Na pedagogia da esperança de Freire (2021) também se faz primordial sonhar. Sonhar o sonho que não é apenas uma sucessão de imagens, ideias e emoções involuntárias enquanto dormimos, mas sonhar enquanto um ato político consciente que envolve pensamento e ação, se estivermos bastante acordados. Nesse sentido,

sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens como possibilidade, e não com determinismo. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se (Freire, [1992]2021, p. 126).

E é dessa forma que me encontro agora mais que nunca, esperançando e me tornando, enquanto sou permeada por tantos outros, por um eu do passado e um eu que se descobre cheio de novidades e conectado com as lutas de sujeitos que é parte constitutiva das comunidades de resistência em nosso país. Como educadores e educadoras, é preciso compreender que a “localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo” (Freire, 2021, p. 119), mas que eles e educadores e educadoras podem e devem honrar estas origens geográficas e saberes para ir mais além. Em outras palavras, não devemos subestimar ou ignorar o conhecimento e as compreensões que os educandos trazem sobre o mundo em todas as áreas de suas interações sociais.

No entanto, como pontuam Vossoughi e Gutiérrez (2016, p. 143) “a teoria é e deve ser tratada como um momento em constante evolução que tem como objetivo interpretar um mundo sempre em movimento”⁴⁶. Diante dessa perspectiva, devemos considerar que nenhuma teoria, ideologia ou política é pura. Isso ocorre porque ao considerar diferentes filosofias e tradições de pensamento, como a dialética e crítica social, percebemos que elas incorporam contradições e estão em um processo contínuo de desenvolvimento de pensamento. Este raciocínio destaca a importância de identificar e reconhecer possíveis falhas e incompletudes de seres humanos e de teorias, mantendo-nos abertos a reflexões e novas perspectivas. Isso inclui a Teoria Crítica, com a qual a abordagem pedagógica de Freire estava em sintonia quando se tratava de conhecimento e aprendizagem.

⁴⁶ No original: theory is and must be treated as an unfolding moment that aims to interpret a world itself always in movement.

Da pedagogia crítica freireana aos tempos atuais foram muitos os estudiosos, teóricos e pesquisadores que revisitaram não apenas a pedagogia crítica, mas suas próprias vidas após as leituras. bell hooks⁴⁷ (2017) é outro exemplo. Na visão dessa ativista antirracista, é fundamental a modificação das estruturas de opressão, de modo que os indivíduos se vejam como sujeitos, e não objetos, se conscientizem e caminhem em direção à uma educação como prática de liberdade para si e para os demais, a fim de produzir uma sociedade mais justa. Ela se declarou influenciada por Freire, considerando-o fundamental em seu processo de reflexão sobre dominação, racismo e outras formas de opressão. Foi depois de ler Freire que hooks diz ter se engajado em processos de transformação que se tornaram possíveis graças ao pensamento crítico. A experiência pessoal da autora no processo de construção de identidade racial, de se perceber negra, feminista e integrante de outras minorias teve um papel primordial para que ela descobrisse a importância da representatividade. A partir de então, passou a se ver melhor como sujeito de ação e, com uma reflexão que a tocou profundamente, se comprometeu a se envolver de forma ativa em sua comunidade a fim de conscientizar e/ou libertar mais pessoas.

Em suma, as contribuições desses autores e outros que ainda serão mencionados são essenciais para este estudo, sobretudo os que consideram a importância de uma prática cotidiana resultante do processo de aprendizagem e da atividade sociopolítica, da possibilidade de se voltar sobre a própria realidade e se engajar na construção de novos futuros.

3.3.2 Linguística aplicada

E qual a relação de tudo isso com meu ofício de professora de inglês como língua estrangeira? Para Pennycook (2011), a Linguística Aplicada tem mudado seu foco central e, com isso, tem apresentado um conceito mais amplo e crítico a respeito da língua na vida social. Penso que incorporei da LA essa perspectiva mais atenta às mudanças da sociedade e aos temas emergentes na contemporaneidade, reafirmando a função social e política do ensino de língua estrangeira na escola. Meu despertar recente, associado à atual conjuntura social que vivemos e minhas aspirações coletivas, possibilitou insights e descobertas valiosas, o que reverberou dentro de mim, provocando cada vez mais inquietações.

⁴⁷ Glória Jean Watkins adotou o pseudônimo de bell hooks como homenagem à sua avó. E prefere que bell hooks seja escrito em letras minúsculas, como um posicionamento político de recusa à vaidade intelectual, de forma que sua obra tenha mais importância que seu nome. Por esse motivo, ao mencionar a intelectual no decorrer da tese, opto por escrever seu nome em letras minúsculas, como ela desejava.

Todos os conceitos, teóricos e práticas de Letramento Racial e Letramento Racial Crítico ganham maior relevância ao constatarmos que, não coincidentemente, estão em consonância com a chamada segunda virada da linguística (Moita Lopes, 2006), que nos apresenta e convoca para novas possibilidades nas práticas educacionais. Ao longo dos anos, o desenvolvimento da linguística aplicada foi conduzido pela própria evolução do conceito de linguagem e pelos novos tempos que provocaram mudanças sociais, culturais, políticas e históricas. Enquanto nas décadas de 60 e 70 a LA se voltava para o ensino-aprendizagem de línguas, alimentando a hegemonia da língua inglesa de uma maneira supostamente neutra e apolítica, a partir da década de 80, a LA se abria a outras abordagens e horizontes. Enquanto questionava a modernidade e os tipos de conhecimentos produzidos, surgia a necessidade de pensar novos caminhos a trilhar, outras formas de construir conhecimento e novos modos de politizar a vida social.

Aliás, “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA” (Moita Lopes, 2006, p. 22). Questionadora, ela também carrega nuances decoloniais e, para dar conta da complexidade que envolve linguagem e práticas sociais, assume caráter inter/transdisciplinar, abarcando diversas áreas do conhecimento, a saber: antropologia, sociologia, psicologia, ciências sociais, etc. Assim, explicam-se pesquisas engajadas com questões ligadas a desigualdades sociais, preconceito racial e étnico, discriminação contra a comunidade LGBTQIA+, deficientes físicos, indígenas, entre outros grupos colocados à margem da sociedade. O próprio Moita Lopes (2002) desenvolveu pesquisa em que articula linguística aplicada e estudos de raça em trabalho etnográfico publicado no livro *Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*.

Moita Lopes (2002) assume, entre as perspectivas de outros teóricos, as de Foucault sobre relações de poder (1971, 1979), Fairclough (1992) no que tange à construção de sujeitos e Bakhtin (1981), sobre o papel da linguagem na construção do que eu e o outro somos, além de Giroux (1991) acerca de como os sujeitos se percebem socialmente ao pensar em identidade racial. E do mesmo modo que os citados teóricos, Moita Lopes vislumbra a possibilidade de o discurso da aula ser capaz de operar transformações, defendendo, inclusive, que a formação de professores envolva questões de raça e identidade no currículo, pois além desta ser uma temática essencial para o exercício docente, ela contribui com o desenvolvimento de subjetividades, construção de sentidos e a mitigação de desigualdades sociais.

3.4 TEORIA RACIAL CRÍTICA

Com origem no campo jurídico, a Teoria Racial Crítica surgiu como uma resposta e questionamento ao liberalismo e à lenta reforma dos direitos civis nos EUA. O movimento, iniciado em meados de 1970, reuniu advogados, ativistas e pesquisadores dedicados a estudar e transformar as relações entre raça, racismo e poder, dialogando com as questões dos direitos civis e estudos étnicos. Derrick Bell, Alan Freeman e Richard Delgado constam como os pioneiros (Delgado, 2017) a elaborarem teorias e estratégias para combater formas sutis de racismo que ganhavam cada vez mais espaço. Logo surgiram outros nomes como integrantes significativos⁴⁸ deste movimento intelectual, a saber: Kimberlé Crenshaw (com destaque nos estudos sobre Interseccionalidade), Patrícia William e Lani Guinier, a mesma teórica já citada anteriormente como a responsável pelo termo *Racial Literacy*. Professora de direito, seus discursos na área, a favor de uma representação proporcional da sociedade em contextos eleitorais, por exemplo, fizeram com que a mídia a tratasse como vilã, por defender ideias consideradas “não americanas”.

Delgado (2017) declara que a TRC sofreu influências de dois movimentos anteriores: os estudos críticos legais, dos quais herdou a problematização da indeterminação jurídica e do feminismo radical, que já questionava sobre relação de poder e construção de papéis sociais, bem como padrões que tornam o patriarcado um sistema dominante. Essa origem na área do Direito não impediu que a teoria se expandisse para outros campos. Na área da educação, um campo onde se faz urgente teorizar e agir acerca de questões raciais, a TRC tem sido utilizada por teóricos que buscam compreender questões relacionadas à hierarquia e disciplina, avaliações, questões afirmativas, currículo e educação bilíngue e multilíngue, para citar alguns. E seja no campo jurídico ou educacional, a Teoria Racial Crítica analisa as conexões entre raça e cidadania – incluindo direito à educação, moradia, emprego, voto e justiça para compreender e transformar as realidades sociais, considerando a existência de outros grupos, outras versões a serem contadas e valorizadas, recuperando histórias e memórias, além das dos brancos, que

são os que mais se beneficiam da legislação relacionada aos direitos civis, a Teoria Crítica Racial se torna “uma importante ferramenta social e intelectual de desconstrução, reconstrução e construção: desconstrução de estruturas e discursos

⁴⁸ Ver DELGADO, R; STEFANCIC, J. Critical race theory: an annotated bibliography. *Virginia Law Review*, vol. 79, n. 2, p. 461-516, mar. 1993. Na obra, os autores disponibilizam uma ampla lista de autores e obras que eles classificam de CRT Corpus.

opressivos, reconstrução da agência humana e construção de relações de poder equitativas e socialmente justas” (Ladson-Billings, 1998, p. 9).⁴⁹

Os cinco princípios que formam as perspectivas básicas, métodos de pesquisa e pedagogia da TRC foram elencados por Solórzano (1997) e adaptados por Milner e Howard (2013) e são os que seguem no quadro 3:

Quadro 3 - Princípios da Teoria Racial Crítica

1. A intercentricidade de raça e racismo	A teoria racial crítica na educação começa com a premissa de que raça e racismo são endêmicos e permanentes na sociedade dos Estados Unidos (de Bel mil, 1992) e que o racismo faz a intersecção com as formas de subordinação com base em classe, sexualidade, linguagem, cultura e status de imigrante (ver Collins, 1986; Crenshaw, 1991; Espinoza, 1998).
2. O desafio à ideologia dominante	A teoria racial crítica desafia reivindicações de objetividade, neutralidade, raça, meritocracia, não vê cor ou igualdade de oportunidades, alegando que essas posturas mataram a divisão e problemas associados ao poder e privilégio dos grupos dominantes (ver Bell, 1987; Delgado, 2003; Solórzano, 1997).
3. O compromisso com a justiça social	A agenda de pesquisa da justiça social e racial da CRT expõe a convergência de interesse dos ganhos e direitos civis como o acesso ao ensino superior (Bell 1980, 2004; Delgado e Stefancic 2000; Taylor 2000), e trabalhos para eliminação do racismo, sexismo e pobreza (Freire, 1970, 1973; Lawson, 1995; Solórzano and Delgado Bernal, 2001; Solórzano and Yosso, 2001a).
4. A perspectiva interdisciplinar	A Teoria Racial Crítica se estende para além das fronteiras disciplinares para analisar raça e racismo no contexto de outros domínios tais como a sociologia, estudos da mulher, estudos étnicos, história e psicologia. A utilidade da perspectiva interdisciplinar permite uma análise mais abrangente e multifacetada de como raça, racismo e (des)igualdade racial se manifestam.

⁴⁹ No original: CRT becomes an important intellectual and social tool for deconstruction, reconstruction, and construction: deconstruction of oppressive structures and discourses, reconstruction of human agency, and construction of equitable and socially just relations of power.

5. A centralidade do conhecimento experiencial	A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento empírico das pessoas de cor como credível, altamente valioso e imprescindível para a compreensão, a análise e o ensino sobre subordinação racial em todas as suas facetas (Carrasco, 1996). A teoria Racial Crítica solicita, explicitamente, analisa e escuta as experiências vividas das pessoas de cor através de métodos contranarrativos “counterstorytelling”, tais como histórias de família, parábolas, depoimentos e crônicas (ver Bell, 1992; Delgado and Stefancic, 1993; Delgado, 1989, 1995b, 1996; Delgado Bernal and Villalpando, 2002; Espinoza, 1990; Love, 2004; Solórzano and Yosso, 2000, 2001a, 2001b, 2002; Yosso, 2006).
--	--

Fonte: Adaptação da autora acerca dos princípios expostos por Milner e Howard (2013, p. 539).

Considerando esses princípios, podemos observar que são temas considerados da área de abrangência da TRC: crítica ao liberalismo; narrativas e contranarrativas; revisionismo de interpretações dos direitos civis americanos e progresso; uma maior compreensão dos fundamentos de raça e racismo; determinismo estrutural; raça, classe, gênero e suas interseções; pedagogia crítica, minorias; crítica e autocrítica, para citar alguns.

Em síntese, tais princípios contribuem com nossa base teórica, o que permite a condução de uma investigação que envolve algumas complexidades das questões raciais, bem como contribui com estratégias concretas de aprimoramento das relações sociais.

No próximo capítulo, sigo os princípios da Teoria Racial Crítica e do letramento racial crítico (Fluxograma 2) e volto meu olhar para a branquitude, reconhecendo-a como uma construção social com suas próprias dinâmicas e privilégios. Ao longo da discussão, apresento conceitos, cito alguns estudos basilares sobre o tema e exponho vivências pessoais, refletindo sobre minha própria trajetória, relações e percepções como pessoa branca, racializada e portadora de privilégios. Além disso, apresento estatísticas que revelam as diversas maneiras pelas quais os brancos se beneficiam de vantagens sistêmicas, enfatizando a importância de reconhecer e confrontar essas realidades para que possamos avançar em direção a um entendimento mais profundo das desigualdades raciais que nos cercam.

4 DE AMARELA-EMPOMBADA A BRANCA: COMO A BRANQUITUDE ME ATRAVESSA

Minha pobre coisinha não-branca! Não chore nem se enfureça. Eu sei muito bem que a maldição de Deus pesa sobre você. Por quê? Não cabe a mim dizer isso, mas seja corajoso! Faça seu trabalho em sua humilde esfera, rezando ao bom Deus para que no céu, onde tudo é amor, você possa, um dia, nascer – branco!⁵⁰ (Du Bois, 1919, sem página)

Eu não rio. [...]

"Mas o que diabos é a brancura para que alguém a deseje?" Então sempre, de alguma forma, silenciosamente, mas claramente, sou dado a entender que a brancura é propriedade da terra para todo o sempre, Amém! (Du Bois, 1919, sem página)

O excerto é um fragmento do texto “The souls of white folk” (As almas do povo branco), com publicação original datada de 1920 por William Edward Burghardt Du Bois, no livro *Darkwater: voices from within the veil*. Considerado precursor da chamada primeira onda dos estudos da branquitude⁵¹ (Bento, 2022), Du Bois tem grandes influências neste movimento surgido nos Estados Unidos como uma subárea dos estudos críticos raciais, caracterizado por questionar as estruturas da supremacia branca e problematizar questões como o fato de o branco se considerar como universal, e não como uma categoria de raça e o lugar de privilégio e poder em que o branco se localiza.

Na passagem selecionada, Du Bois nos convida a olhar e analisar o que ele chama de “*this new religion of whiteness*” e a acompanhar seus pensamentos sobre a descoberta da branquitude enquanto uma novidade dos séculos XIX e XX. Em tom poético e irônico, ele afirma ver em posição privilegiada essas almas despidas dos brancos, o funcionamento de suas entranhas. Primeiro negro a concluir doutorado pela Universidade de Harvard, ele é considerado hoje um dos maiores intelectuais do movimento negro e o Pai da Negritude nos Estados Unidos (Munanga, 1988), mesmo que tenha iniciado seus escritos antes do surgimento deste termo.

Também são considerados intelectuais proeminentes nos estudos da branquitude o escritor martinicano⁵² Frantz Fanon, com a primeira publicação de *Pele negra, máscaras*

⁵⁰ No original: "My poor, un-white thing! Weep not nor rage. I know, too well, that the curse of God lies heavy on you. Why? That is not for me to say, but be brave! Do your work in your lowly sphere, praying the good Lord that into heaven above, where all is love, you may, one day, be born – white!"

I do not laugh. I am quite straight-faced as I ask soberly:

"But what on earth is whiteness that one should so desire it?" Then always, somehow, some way, silently but clearly, I am given to understand that whiteness is the ownership of the earth forever and ever, Amen!. Disponível em: https://www.gutenberg.org/files/15210/15210-h/15210-h.htm#Chapter_II. Acesso em: 20 abr. 2024.

⁵¹ Teremos uma discussão mais detalhada sobre Branquitude no capítulo que se destina a esse tema.

⁵² Martinica é descrita por Grada Kilomba como “a terceira maior ilha das Pequenas Antilhas, no Caribe, não longe do Brasil, e ainda hoje um departamento ultramarino francês”. FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de: Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, [1963] 2020, p. 13.

brancas (1952) e o brasileiro Guerreiro Ramos, com a publicação do ensaio “A Patologia social do “branco” brasileiro”, de 1957, tendo este último usado o termo “brancura” ao invés de branquitude para conduzir um debate sobre a identidade branca. Contudo, o termo “brancura” foi adaptado. No início dos anos 2000, o termo “Branquitude” passou a ser adotado por pesquisadores e teóricos e, nessa mesma época, o termo “branquidade” também ganhou fôlego quando do lançamento de uma coletânea de textos de autores estrangeiros com foco nos estudos de raça e, na contramão do que havia sido feito durante muitas décadas, ao invés de discorrer sobre as identidades negras, focavam em discussões sobre as identidades brancas.

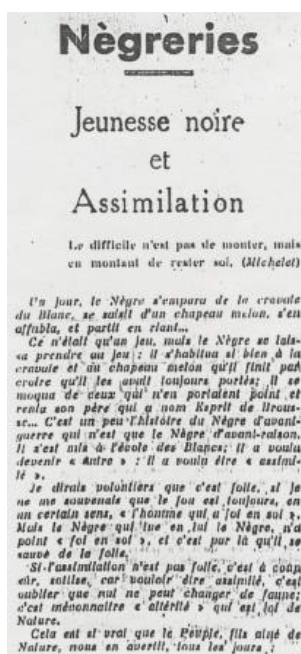
Para a circulação dos textos no Brasil, a palavra “whiteness” (de Whiteness Studies) foi traduzida para “branquidade”, tanto no título do livro *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*, quanto nos artigos contidos na publicação, tais como: “O poder duradouro da branquidade: “um problema a solucionar”” (Vron Ware); “Subjetividades da branquidade” (Sarah Nuttall); “A miragem de uma branquidade não marcada” (Ruth Frankenberg); “A Ásia e a crise da branquidade no mundo ocidental” (Ghassan Hage) e “Novos matizes da branquidade: a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática” (Melissa Steyn). As discussões sobre a identidade branca perpassam temas como aspectos políticos e econômicos de diversos países e culturas (África do Sul, Austrália, Brasil, Reino Unido e USA), contextualização histórica e espacial (global, local e suas interseções), relações entre raça e classe, corporeidade, sexualidade e práticas de pensamento crítico sobre esta marca trazida na pele, a obra discute sobre o privilégio intrínseco às vivências de pessoas brancas. A obra foi organizada por Vron Ware (2004), britânica de pele branca e feminista antirracista, que se dedica aos estudos das políticas de raça e gênero e à construção da identidade branca.

Nessa mesma época, a palavra “branquidade” dividia espaço com “branquitude” entre os textos acadêmicos no Brasil, tendo ambos sido considerados sinônimos por alguns autores, até Piza (2005) propor marcadores de diferença nos termos, ao se apresentar no I Simpósio Internacional do Adolescente, em São Paulo. Enquanto a branquidade, em estudos conduzidos principalmente nos Estados Unidos, enfatizam para aspectos da constituição da identidade branca e suas expressões sociais e culturais dominantes, que servem de base para a socialização dos indivíduos e manutenção desse lugar de vantagem, a Branquitude seria a superação deste conceito em um movimento além que envolve o questionamento da “branquidade, suas práticas discursivas, sociais e culturais, suas raízes históricas e principalmente psicossociais [...] numa escolha que foi cada vez mais solidificada até sua transformação em ação política”. Nesse sentido, Piza (2005) recomenda que a Branquitude seja pensada como uma identidade branca negativa, rejeitando a supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Para a autora,

Branquitude é, portanto, “um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política anti-racista”.

Esse breve resumo teórico e a distinção entre os termos contribuem para localizar os estudos das identidades raciais brancas com abordagens conceituais fundamentadas em práticas sociais. Minha escolha pela adoção do termo Branquitude, neste estudo, deve-se não apenas à diferenciação proposta por Piza (2005), mas pelo fato de Branquitude também ser a terminologia utilizada por grande parte dos pesquisadores e teóricos consultados e aqui mencionados. Para citar alguns, temos: Cardoso (2010, 2014), Müller e Cardoso, (2017), Schucman (2012, 2018), Carone e Bento (2020). Aqui, se faz necessário dizer que Branquitude não é o oposto de Negritude. Tampouco se trata de um racismo avesso (Munanga, 1988). Todavia, é importante destacar que, para compreendê-la enquanto movimento ideológico que abrange diversas interpretações nos âmbitos da cultura, biologia, política, psicologia etc., é essencial relacionar a negritude ao racismo, pois este é tanto sua origem quanto sua consequência (*ibid.*). E entre tantas definições da negritude, considerando variáveis ao longo do tempo e de espaços, a mais fortalecida hoje é que está associada ao movimento negro contemporâneo, que se firma na luta pela composição de uma identidade racial negra positiva, enaltecendo valores individuais, sociais e culturais a partir das perspectivas negras e do confronto com a discriminação e o racismo.

Figura 15 – Publicação em que Césaire traz o termo negritude, pela primeira vez



Fonte: Césaire (1935).

Aimé Césaire (1935) é reconhecido como o primeiro estudioso a utilizar o termo Negritude. O registro está na primeira edição da Revista *Étudiant Noir*⁵³ (Estudante Negro), datada de 1935 (Figura 15), que ele editava com os companheiros Leon Damas (guianense) e Léopold Sedar Senghor (senegalês), entre outros, como uma forma de se posicionar contra as regras de assimilação cultural e pela volta das raízes africanas. Inicialmente, Césaire atribuía ao conceito Negritude o reconhecimento do fato de ser negro, bem como de sua história e seu destino. Posteriormente, ele sintetizou Negritude com três palavras: identidade, fidelidade e solidariedade (Munanga, 2009). No texto “Négreries: Jeunesse noire et assimilation” (Negritude: juventude negra e assimilação), ele defende a existência de uma natureza negra eterna: “para viver verdadeiramente, você tem que permanecer você mesmo. O ator é o homem que realmente não vive: dá vida a uma multidão de homens – uma questão de papéis – mas não se faz viver. A juventude negra não quer desempenhar nenhum papel; ela quer dizer eu.”⁵⁴. Reflete sobre o processo de assimilação da outra cultura como algo perigoso: “mas o negro que mata o negro em si mesmo, não tem “fé em si mesmo” e é assim que ele se salva da loucura”⁵⁵.

Com mais lucidez que loucura, Munanga (1988, p. 6) reforça o conceito de negritude associado à identidade, como “uma reação racial negra à uma agressão racial branca”. A negritude tem origem na cor da pele, mas não se resume a este traço biológico e diz respeito às pessoas que têm em comum o fato de terem sido, historicamente, vítimas de violentos processos de desumanização e de eliminação de suas culturas.

Assim como os estudos feministas, que depois de muito tempo passaram a levar para o centro das discussões o homem, os estudos da branquitude se caracterizam por esse redirecionamento do foco das pesquisas das margens para o centro e coloca, no cerne da discussão sobre raça, quem se considerava universal, e não o “outro” de alguém: o branco. É justamente pensando na possibilidade de ser vista como branca (o que não é regra geral, como verá), a outra de alguém, que trago este capítulo sobre Branquitude e inicio minha narrativa pessoal explorando minha autodeclaração como branca no contexto atual brasileiro.

⁵³ Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9785762s/f3.item#>. Acesso em: 4 abr. 2024.

⁵⁴ No original: Mais pour vivre vraiment, il faut rester soi. L'acteur est l'homme qui ne vit pas vraiment: il fait vivre une multitude d'hommes – affaire des rôles – mais il ne se fait pas vivre. La jeunesse Noire ne veut jouer aucun rôle; elle veut dire soi.

⁵⁵ No original: Mais le Nègre qui tue en lui le Nègre, n'a point “foi em soi” et c'est par là qu'il se sauve de la folie.

4.1 AUTODECLARAÇÃO

– “Olha, Dani, o Carlos⁵⁶ está dizendo que eu sou negra! Eu não sou negra, sou morena!”. Gritou minha amiga, em meio ao barulho de taças, talheres e conversas das outras mesas. Ela me chamava como se fosse para defendê-la. Assim entendi. Porque, até então, não se sabia negra. E não aceitava a afirmação. Passaram-se aproximadamente sete anos desse encontro de amigos em um café. Era um reencontro, motivado pela recepção de um amigo que morava fora havia anos e vez por outra retornava a Teresina. Alto, de pele branca, cabelos loiros, lisos, olhos claros, aquele estereótipo europeu.

Esse episódio tem relação ao que Gabriel Nascimento apresenta ao considerar que a língua se mostra como espaço de negação da raça e se faz abrigo para a miscigenação do brasileiro, pois

o miscigenado [...] também se nega pela língua, silenciando os usos linguísticos sobre sua identidade. Ao cruzar com os brancos, ao invés de se ver negro, ele reproduz o “moreno” (cujo sentido maior se expande na Era Vargas, por causa da ideia de unidade morena, baseada na obra de Gilberto Freyre), ou ainda o “mulato”. O “moreno” não se esgota em si. Há o “moreno claro” e o “moreno escuro”, como demais formas de “morenos”. Essa fragmentação não tem outro palco senão a língua (Nascimento, 2019, p. 29).

Na continuação da conversa com Cris, ela reforça essa negação por meio da língua, mencionada por Nascimento (2019).

– “Por que você acha que não é, Cris⁵⁷ ?” Indaguei. “Eu sou morena”, respondeu ela. Aproveitou e pegou o próprio braço, encostou no do Carlos para compará-los e, talvez considerando alto o contraste, encostou seu braço no do amigo do outro lado da mesa, para ter um outro referencial. Mudamos de assunto. As cortinas do palco da língua se fecharam. Mas aquilo ficou martelando em mim. Meses depois, às vezes, esse breve diálogo voltava à minha mente. Voltou tanto que agora estou aqui, acionando, compartilhando e construindo entendimentos sobre identidades raciais. Ao mencionar esse episódio, o intuito não é contestar autodeclarações, mas problematizar a construção de identidades, também considerando o olhar do outro neste capítulo destinado a problematizar a Branquitude.

Lembro que até dia desses eu me autodeclarava como parda. E antes disso, amarela. Me julguem! A autoetnografia também é se expor. Pois bem, quando eu era criança, lembro de ser chamada de amarela-empombada em minha rua. Não sei quantas vezes e por quanto tempo

⁵⁶ Carlos é um nome fictício para o sujeito desta conversa.

⁵⁷ Cris é um nome fictício para o sujeito desta conversa.

fui chamada assim em uma época específica de minha infância, mas o certo é que foi isso que internalizei. E se, àquela altura da vida alguém perguntasse sobre minha cor/raça, acho que eu responderia: amarela. Estudos revelam que características relacionadas à identidade étnico-racial já surgem na vida das crianças e “entre 3 e 5 anos, a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza como superior e inferior” (Gomes, 2023, p. 11). Eu não sabia o que era amarelo-empombado, mas pelo tom das conversas, era uma expressão utilizada para debochar de mim, me inferiorizar. Não sei se ainda usam esse termo nas ofensas repetidas como brincadeira. Veja o poder das palavras. Amarela-empombada⁵⁸ é uma expressão comumente utilizada aqui no Piauí, mas apenas recentemente, ao consultar o livro *Grande Enciclopédia Internacional Piauiês* (Cunha, 2018), foi que vi o significado dessa palavra relacionado à pessoa anêmica. Perguntei à minha mãe se eu havia sido acometida por esta deficiência na infância e, por um acaso, algum vizinho havia sido informado e, por este motivo, decidi me chamar assim. Ao que ela respondeu que não. Talvez as vizinhas (adultas) que assim me chamavam mal sabiam dessa relação da palavra com anemia e apenas associavam-na à alguém de pele clara, mas não clara o suficiente. Como se isso fosse um defeito. Aquilo já sinalizava para a visão de que o branco seria o ideal e, qualquer desvio era digno de chacota e discriminação. E eu não estou dizendo que fui vítima de racismo. Com a experiência do “amarelo-empombado”, chamo atenção para a percepção de haver um padrão esperado/desejado. Esse padrão era branco. Ou branquíssimo, como diria Schucman (2020).

Observe como o olhar do outro também é fator constituinte de nossas identidades. Mas me recordo também de outro apelido na infância: rã branca, embora eu não me sentisse branca. Não sei se por ter inconscientemente incorporado o “amarela” ou pela pluralidade de tons de pele na minha família me fazer concluir que existiam pessoas “mais brancas” que eu. Então eu devia ser outra coisa.

Alvina, minha avó materna, era branca de olhos claros. Também tinha os cabelos claros porque os tingia, mas na minha mente eram claros. Eu não era branca como ela. E também não era como minha avó paterna, Petronilia, negra retinta. Na adolescência, eu pensava na minha identidade racial também me comparando com os outros. Não tinha a pele mais escura como a de meu irmão, mas não era branca de cabelos claros como alguns primos. Era uma espécie de coluna do meio. À medida que o tempo passou, foi ficando comum nos solicitarem a autodeclaração em alguns formulários, inscrições, etc. Eu não era mais criança, mas

⁵⁸ Vocabulo do Livro Piauiês. Amarela-Pombado: pessoa anêmica. Variantes: Amarelo-Empombado, Amarelo-empambado. CUNHA, Paulo José. *Grande enciclopédia internacional de Piauiês*. 4. ed. Teresina: Oficina da Palavra, 2008, p. 22.

continuava me enxergando nesse limite de fronteiras, em um binarismo composto por brancos e negros. Lembro que, ainda na adolescência, conheci o termo pardo. À época, ele me caiu como uma luva para se referir a essa coluna do meio onde eu me sentia. E, apenas mais recentemente, quando compreendi que as questões de identidades raciais não são limitadas apenas à cor da pele ou origem familiar foi que comecei a me entender como branca, no contexto brasileiro atual.

É importante mencionar que entendo raça como um conceito socialmente construído, cujo significado varia de acordo com as estruturas sociais de poder e os contextos históricos em que se insere. Seu conceito fundado em aspectos meramente biológicos não está mais em questão.

O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) também parte dessa compreensão da raça como uma categoria “socialmente construída na interação social e não como um conceito biológico” (IBGE, 2023, p. 6). É esta instituição a responsável por coletar informações que nos permitem conhecer a população que reside no Brasil, de acordo com seu pertencimento étnico-racial. Esse tipo de levantamento demográfico é realizado desde 1872 e a maioria deles investigava sobre a cor (entre as opções: branca, preta, amarela e parda). Só mais recentemente, em 1981, é que o censo oficial brasileiro, atualmente realizado pelo IBGE, passou a adotar cor ou raça depois de incluir a categoria indígena e devido a “compreensão de que a classificação estabelecida nas categorias da pergunta ia muito além da cor da pele e do fenótipo, envolvendo múltiplos critérios de pertencimento identitário” (IBGE, 2023, p. 4). Esse formato com 5 (cinco) categorias de cor ou raça (branca, amarela, preta, parda e indígena) foi adotado nos censos dos anos 2000, 2010 e 2022.

No entanto, não podemos dizer que o IBGE nos fornece um retrato do Brasil com indiscutível precisão. Os recenseadores têm ciência que cada uma das 5 (cinco) categorias podem ser compreendidas de diversas maneiras, a depender do nível de informações e letramento racial do pesquisado. Por esse motivo, nós também devemos ter isso em mente, que a autodeclaração ainda é permeada por desconhecimento e subjetividades, controvérsias e desentendimentos. Dito isto, quando a pesquisa mencionar identidades raciais e autodeclaração dos sujeitos deste estudo, mais que contestar ou concordar com as declarações, mas compreender que a história de miscigenação no Brasil e a complexidade das relações étnico-raciais se entrelaçam profundamente no tecido social, oferecendo um vasto cenário para interpretar de que forma

as classificações raciais brasileiras são negociadas, articuladas e apropriadas no seio de famílias inter-raciais. Para tanto, é preciso explicitar que, no Brasil, tratar deste fenômeno – cuja expressão é dinâmica e ambivalente – é um desafio complexo, já que o pesquisador precisa necessariamente sobrepor abordagens diversas que são ao mesmo tempo, materialistas e simbólicas, individuais e coletivas, históricas, sociológicas, antropológicas e psicossociais (Schucman, 2018, p. 63).

Ou seja, mesmo diante de tantas tentativas e maneiras de classificação racial, ao que parece, ainda não existe consenso. É o que pode ser constatado no recém-publicado dossiê digital “A Questão do Pardo no Brasil” (Rios, 2024), que traz para o centro da discussão as pessoas que se identificam com as fronteiras e se entendem racialmente, a princípio, por processo de exclusão, a partir de duas certezas, a de não ser branco, nem preto, e um denominador comum: a mestiçagem.

se filha ou filho de pais mestiços, de mãe branca e pai preto, ou o inverso, não importa. Tampouco importa se de ventre indígena e pai branco ou negro. As múltiplas combinações que fazem emergir a figura do pardo e as múltiplas tonalidades de pele que lhes são características deságuam num lugar comum: o lugar do mestiço (Rios, 2024, p. 4).

A obra traz à tona um forte movimento dos pardos que consideram que fazer parte do grupo dos negros é um apagamento de suas identidades em detrimento da branquitude e negritude. Por este e outros tantos motivos, este movimento reivindica um lugar específico para a população parda nas dinâmicas raciais do país, “como sujeitos de direitos e experiências próprias, vividas a partir dos processos de racialização do Brasil” (Rios, 2024, p. 5).

Mas polêmicas à parte, por enquanto, vou me ater às categorias de cor ou raça de acordo com as convenções atuais do IBGE e aproveito para destacar alguns pontos que foram considerados novidade do último censo (2022):

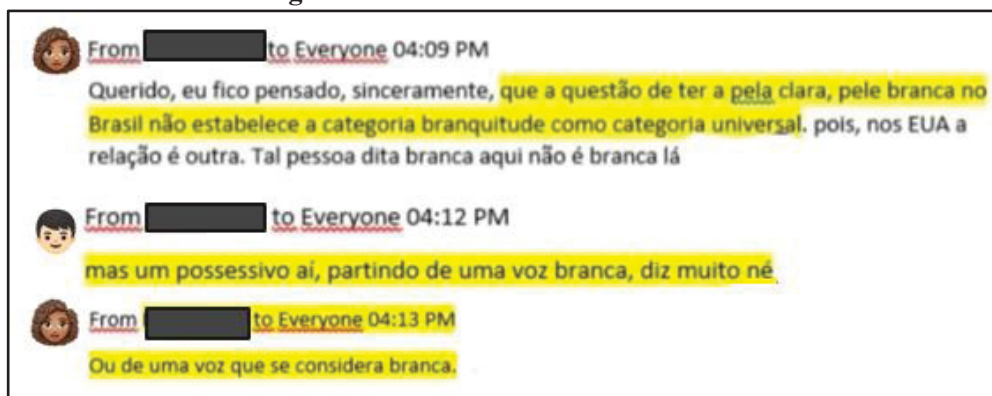
- O aumento da população autodeclarada parda, que pela primeira supera, em números, a população autodeclarada branca (Censo 2010 - 43,1% / Censo 2022 - 45,3%);
- O aumento da autodeclaração da população negra (Censo 2010 - 7,6% / Censo 2022 - 10,2%);
- O aumento da autodeclaração de pessoas indígenas (Censo 2010 - 0,4% / Censo 2022 - 0,6%);
- A diminuição da população autodeclarada branca. (Censo 2010 - 47,7% / Censo 2022 - 43,5%).

Para especialistas da área, esse aumento significativo de autodeclaração de pretos e pardos é resultado não apenas de questões demográficas, mas de uma maior conscientização racial e valorização da negritude. Embora não utilize a terminologia negro, o IBGE considera como negros a soma da população de pretos e pardos, “para uma maior estabilidade das categorias raciais”, em concordância com o estatuto da Igualdade Racial e com a reivindicação política de movimentos negros antirracistas, o que ganhou reforço, como considera Rios (2024, p. 10) com o “efeito do contexto de preparação de Durban (Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, em 2001)”. Como a pesquisadora analisa ao considerar diversos eventos que contribuíram para os pardos integrarem a categoria dos negros, foi um processo “gradual, mas não consensual”.

Além do critério da autodeclaração ou autoclassificação (quando a pessoa em questão indica sua cor ou raça/etnia entre as categorias oferecidas, geralmente considerando o padrão utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE), há outros casos específicos de levantamento de dados sobre cor ou raça. Em bancas de concursos, por exemplo, há a possibilidade de usar o método da heteroclassificação, que é quando uma outra pessoa faz essa indicação da categoria de cor ou raça/etnia, o que também pode gerar conflitos para alguns, pois olhar e “perceber a cor ou raça” tem um quê de subjetivo. Mas, para além das bancas de heteroclassificação, há muitas perspectivas que envolvem ser negro e ser branco no Brasil.

Como falei anteriormente, raça é um conceito fluido que carrega complexidades, ambiguidades e alguns desacordos. Para ilustrar essa afirmação, compartilho a partir de agora algumas experiências que me trouxeram inquietações. A primeira aconteceu durante minha participação no “Congresso Internacional de Formação de Professores: por uma agenda política, ética e transformadora”, evento realizado pela Universidade Federal da Bahia, em 2022, com possibilidade de participação presencial e remota. Ao apresentar uma comunicação oral com recorte de minha pesquisa de doutorado, eu me identifiquei como branca e expliquei que, entre os objetivos da pesquisa, estaria investigar de que forma minha branquitude influenciava vida pessoal e práticas pedagógicas. Isso provocou uma movimentação no chat. Mas especificamente sobre eu usar o pronome possessivo “minha” para Branquitude e, no meu entendimento, questionamentos sobre minha autodeclaração.

Figura 16 - Print das conversas no chat



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

O que respondi? Infelizmente, nada. Não vi tal interação no *chat*, pois estava muito focada no conteúdo da apresentação e com receio de ultrapassar o tempo estipulado. Entre os comentários, como pode ser visto no print da conversa (Figura 16) estavam "partindo de uma voz que 'se considera' branca". Isso logo me fez pensar: O que ela quis dizer com "se considera"? Ela não considera? E quanto aos outros que consideram? O que eu faço com a fala de outros professores e pesquisadores negros que, ao me verem nas salas dos cursos online, diziam algo como: "Que bom ter aqui, participando dessa discussão, desse processo de LR, cada vez mais pessoas brancas. Hoje aqui temos fulano, cicrano e Danielle". O que eu faço com meu recém entendimento como pessoa branca, depois de comentários como esses, de lembrar das pessoas zoando da cor das minhas pernas, e de me perceber como privilegiada no contexto das hierarquias sociais e raciais? Quem está certo, afinal?

Ok, àquela altura, eu já sabia que não existe um branco universal, embora eu entenda como Sovik (2009, p. 56) para quem "ser branco no sentido mundial significa ter origem étnica europeia". Mas, as questões de raça devem ser bem situadas e localizadas, geograficamente falando. A moça do chat até mencionou: "nos EUA, tal pessoa dita branca aqui não é branca lá". Obviamente que, sendo da LA e sabendo da importância dos estudos situados e localizados, me declarei como branca no atual contexto brasileiro. Como nos lembra Telles (2006, p. 79), "de fato alguns negros dos EUA podem ser considerados brancos no Brasil", pois a classificação do negro, assim como do branco, não é uniforme mundo afora. Porém, o que se repete na maioria das sociedades é que "o valor atribuído à negritude é igualmente inferior em todos os lugares" (Telles, 2006, p. 79) que seguem a ideologia racial do ocidente.

Além disso, a noção de quem é negro, mestiço ou branco no Brasil pode mudar consideravelmente dentro do próprio país, dependendo do classificador, da situação ou da região [...] a ideia de Stuart Hall de raça como "significador flutuante" é,

portanto, particularmente apropriada, onde os significados sobre raça não são fixos, mas relacionais e sujeitos a redefinição em diferentes culturas (Telles, 2006, p. 79).

Já informada sobre essa “flutuação”, ainda sobre a conversa no chat, confesso que até cheguei a dar *zoom* na minha foto e na de outro pesquisador que havia se apresentado no mesmo dia. Ele era da região sudeste, tinha o tom de pele semelhante ao meu, se declarou branco, falou de Branquitude, mas não passou por este questionamento. Pensei ainda: “Como é que eu passo por todo um percurso para me compreender como branca, e agora, colocam essa minha identidade em xeque? Se eu não for considerada branca no contexto brasileiro, deverei, inclusive, desconsiderar parte da minha pesquisa”. Observei aqui, de maneira mais curiosa, a importância do olhar do outro na constituição e nos entendimentos sobre nossas identidades.

Telles atribui essa complexidade, ambiguidade e fluidez na classificação racial no Brasil a alguns fatores, tais como: o fato de brasileira ter decidido “embranquecer” a população do país por meio da miscigenação e o Brasil não ter institucionalizado ou legalizado a divisão racial da população, como aconteceu em outros países como a África (apartheid) e os EUA (segregação).

Sobre usar “minha” Branquitude, eu já entendia que Branquidade não é identidade racial, mas um conceito teórico relacionado à uma rede complexa de opressão, violência e interdições. Ainda assim, usei o pronome “minha” em referência aos estudos de Twine, referência nos estudos da branquitude que inclusive traz, em artigo sobre a lacuna entre brancos e branquitude, frases como: “Por que membros de famílias interracialis aprendem a distinguir entre sua Branquitude e a Supremacia Branca como um projeto racial?” (Twine, 2006b, p. 342)⁵⁹ e ainda “desenvolver letramento crítico requer que eles [os brancos] negociem os significados mutáveis e múltiplos associados à sua Branquitude” (Twine, 2006b, p. 350)⁶⁰. Veja que em ambos os casos e muitos outros, Twine usa o pronome possessivo “their” [deles, os brancos] para se referir a processos individuais que ajudam a desenvolver letramento racial, mais especificamente, consciência crítica a respeito de como o racismo opera em suas vidas. Mas, como a própria Twine declara, ainda “existe uma falta de consenso sobre o significado e os contornos do racismo” (2006b, p. 342), o que pode gerar discordâncias no debate, inclusive entre os teóricos da área. De qualquer forma, a discussão no chat me foi útil para, no mínimo, retirar o pronome possessivo de meus enunciados a fim de evitar construções de sentidos que

⁵⁹ No original. Why do white members of interracial families learn to distinguish between their Whiteness and White Supremacy as a racial project?

⁶⁰ No original: developing racial literacy requires them to negotiate the shifting and multiple meanings attached to their Whiteness.

não desejo (mas sei que não posso evitar). E é por isso que este capítulo traz no subtítulo “como a branquitude me atravessa”.

Trago outra situação em que minha autodeclaração foi questionada e excluída de um texto. Quando da qualificação, contratei um profissional para revisar o texto e fazer a formatação da ABNT. Até aí, nada fora do comum. Mas percebi que haviam sido feitas algumas mudanças em relação à estrutura das frases e conteúdo o que, além de comprometer a mensagem, trazia ideias que não eram minhas. Observe que, na Figura 17, eu dizia que “me envergonhava por ser branca e fazer parte do grupo que impulsiona o racismo”. Esse trecho foi excluído, com o acréscimo de “vejo pessoas que se consideram brancas em um país miscigenado”. É como se, para o revisor, o motivo da vergonha fosse o fato de pessoas se considerarem brancas em um país miscigenado. Que absurdo! Se o país é miscigenado, não há branco aqui, concordam com ele? Eu não.

Figura 17 - Correção do texto da qualificação

Esse agir preconceituoso contra indivíduos ou grupos por sua cor envergonhava-me/envergonha-me, pois vejo pessoas que se consideram brancas, em um país miscigenado. E envergonha por ser branca e fazer parte do grupo que impulsiona o racismo em nossa sociedade.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

No livro *Aqui ninguém é branco* (Sovik, 2009) inclusive, a autora usa da ironia logo no título e, entre tantos argumentos sobre a sociedade que somos, ela nos faz entender melhor que, ao repetir frases feitas, mostramos que os discursos da mestiçagem e da democracia racial foi um barro que colou bem na parede. É graças a eles que muitos dizem “aqui somos todos mestiços” e por termos também incorporado os parâmetros do eurocentrismo na valorização da branquitude e o ideal americano de quanto mais branco for, branco realmente será. “Se ninguém – isto é, se nenhum brasileiro – é branco, algum o será? Se algum brasileiro o for, terá de ter a consistência material do silêncio e a aparência física do invisível” (Santiago, 2009, p. 13). Ora, se aqui no Brasil ninguém é branco, como justificar as discriminações e hierarquias raciais que impactam diretamente nas condições de vida de cidadãos negros, sob todos os aspectos?

Em outro momento, já em 2024, após aferição de pressão arterial em uma farmácia de rede, recebi um documento (Figura 18) que trazia, entre os dados pessoais, minha raça/cor parda. A funcionária havia perguntado meu endereço, telefone, idade e tudo mais. Mas não perguntou sobre minha autodeclaração, que é o que vigora no Brasil. Intrigada, voltei à farmácia

para perguntar sobre o treinamento da equipe, se eles faziam treinamentos, cursos, algo relacionado à heteroidentificação. Ela respondeu que não, que “já é automático porque todo mundo no Brasil tem essa mistura”.

Figura 18 - Resultado exame de farmácia

O formulário é da Drogaria Globo e pertence à Coordenação Farmacêutica DSF. O título principal é 'AFERICÃO DE PARÂMETROS FISIOLÓGICOS E BIOQUÍMICOS'. Abaixo, há duas abas: '1a. Via USUÁRIO' e '2a. Via FARMÁCIA'. A aba '1a. Via USUÁRIO' está selecionada e contém o título 'IDENTIFICAÇÃO DO USUÁRIO'. Os dados preenchidos são: Nome: DANIELLE DO REGO MONTEIRO ROCHA, Sexo: Feminino e Raça/Cor: PARDA. O campo 'Raça/Cor' está circulado em vermelho.

Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Afinal, o que é ser branco no Brasil, para além da pele clara? Sovik nos traz mais pistas.

Ser branco no Brasil implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade e que permite trânsito, baixando barreiras. Ser branco não exclui “ter sangue negro”, enquanto o elemento indígena ainda simboliza os primórdios do Brasil ou aparece como fator de complexidade na herança genética brasileira – sabendo-se pouco sobre a cultural – de brancos e também de negros. A branquitude não é genética, mas uma questão de imagem: mais um motivo pelo qual é um problema que se coloca na cultura dos meios de comunicação. Como pensar o fato de que os brancos e os mestiços mais brancos estão em evidência desproporcional nos meios de comunicação, mas que esse fato não parece criar constrangimentos? Como pensar, pois, a hegemonia do branco como ideal estético? (Sovik, 2009, p. 36).

Dito isto, vou parafrasear Santiago (2009, p. 9) e propor: "combinem-se e se questionem". Na próxima seção, apresento reflexões e entendimentos sobre o lugar de fala, um tema recorrente quando pessoas brancas decidem falar sobre racismo.

4.2 LUGAR DE FALA

A discussão sobre racismo é profundamente marcada por questões de poder, história e identidade. Dentro desse debate, o conceito de "lugar de fala" tem ganhado destaque, referindo-se à legitimidade de quem pode falar sobre determinadas vivências a partir de suas próprias experiências e posições sociais. Quando o tema é racismo, uma questão recorrente é o papel e o lugar de fala das pessoas brancas. Dada sua posição de privilégio histórico e estrutural, é fundamental refletir sobre como, quando e de que forma os brancos devem participar dessa discussão. Esta seção aborda alguns limites e as responsabilidades do lugar de fala dos brancos

no combate ao racismo, considerando tanto a necessidade de reconhecimento de seus privilégios quanto o papel ativo que podem desempenhar na luta antirracista, sem ofuscar as vozes diretamente afetadas pela opressão racial.

Por muitas vezes, eu pensei em desistir de abordar esse tema. Não porque agora me entendo como branca e possa, em alguma instância, ter o tal “lugar de fala” questionado. Confesso que eu mesma tive algumas inquietações e desassossego a este respeito, até mergulhar nas explanações de pesquisadores das áreas dos estudos culturais e linguística aplicada e compreender que “Lugar de fala” não se trata de algo excludente, como foi, de alguma forma, equivocadamente difundido nos últimos anos em conversas informais e nas redes sociais. Exemplo de exclusão: Branco não pode falar sobre racismo.

Se teóricos, escritores e ativistas nos convidam a ler epistemologias negras e ter acesso a histórias antes não contadas, uma vez que eu atendo ao chamamento, o que fazer com o conhecimento que comigo foi compartilhado, com toda essa nova consciência, construção de sentidos e minhas percepções de como a branquitude me atravessa? Basta ruminar em solitude?

Bento (2020b) refere-se à “Lugar de onde se fala” para se referir à consciência do pesquisador sobre o que se estabeleceu simbolicamente como poder – o padrão eurocêntrico, a voz masculina e o cidadão branco. E com “Lugar de onde se fala”, ela sugere um movimento de deslocamento, por meio do qual o pesquisador tente se livrar do olhar e da postura de opressor, para “procurar compreender a dominação do ponto de vista do dominado, permitindo-lhe explicitar seus próprios mecanismos de defesa e de ataque” (Bento, 2020, p. 54).

Compreender, pelo menos, como funciona a dominação. Porque “o branco, por mais inteligente que seja, seria incapaz de compreender Armstrong e os cantos do Congo” (Fanon [1963]2020, p. 60). Tampouco, enquanto brancos, jamais saberemos o que é sofrer racismo.

De qualquer forma, nas discussões sobre questões raciais, os estudiosos da área defendem que todos os corpos devem estar envolvidos. E é imprescindível, portanto, reconhecer que a omissão e pouca consciência de nosso papel na sociedade (enquanto brancos) e, inevitavelmente, na engrenagem do racismo, ajudam a naturalizar violências, tolerar práticas criminosas e impulsionar as desigualdades sociais.

Como convoca Souza (2019), é preciso trazer o corpo de volta às discussões, pois precisamos situar de onde vem a fala, o tal lócus da enunciação. Há ainda outros lugares legitimados pelas teorias que precisam ser considerados ao questionar se minha autodeclaração como branca me permite abordar esse tema. Entre estes lugares, estão o lócus social e o lócus epistêmico. Grosfoguel (2007) faz uma distinção fundamental entre estes dois lugares. O primeiro lócus diz respeito ao grupo ao qual se pertence, enquanto o segundo, refere-se ao saber

do qual o falante se utiliza. Há também o *lôcus* coletivo (Menezes de Souza, 2021), referente ao pertencimento a um grupo específico, seja ele de classe, gênero ou raça, por exemplo. Há ainda o *lôcus* individual, que nos traz a sensação de pertencer a discursos constitutivos. Considerando que todos esses lugares são permeados por diversos discursos que contaminam e constituem o sujeito-locutor ao elencar algumas complexidades do corpo-política, de acordo com essa perspectiva trazida pela distinção entre *lôcus* social e *lôcus* epistêmico, é possível ser branca, de uma classe social dominante (*lôcus* social) e se envolver com questões que tenham o objetivo de promover justiça social (*lôcus* epistêmico). Portanto, conclui Menezes de Souza (2021), “tanto o *lôcus* epistêmico como o *lôcus* social, pré-dispõe, mas não determina”. Ciente de que o homem é um ser histórico-social, estou certa de que sou suscetível às ideologias e valores múltiplos de meu contexto e, portanto, serei de certa maneira, resultado de tantos outros eventos, pessoas, textos, imagens, pensamentos e emoções que me trarão um novo devir.

Na perspectiva de Nascimento (2021a, p. 64),

É muito importante defender o lugar de fala, mas sem torná-lo um lugar onde fala não recupera o corpo roubado pela colonialidade. Ou seja, não basta ao branco falar de racismo quando pessoas negras permanecem fora de qualquer diálogo epistêmico. Os brancos, por exemplo, ao tentarem usar o lugar de fala como guia, muitas vezes esquecem que não basta se dizer branco, pois exatamente aí, no campo da linguagem, não se produz mudança apenas no resultado, isto é, no enunciado ou fala”.

Em outras palavras, o autor reconhece a relevância de se respeitar e valorizar o “lugar de fala”, que se refere à ideia que indivíduos de diferentes grupos sociais têm diferentes níveis de autoridade para falar sobre experiências e realidades que lhe são próprias. Nesse caso, em discussões sobre o racismo, as vozes de pessoas negras são fundamentais, devem ser amplificadas e ter um papel ativo na construção de conhecimento sobre sua própria realidade. Ele também critica a apropriação do lugar de fala por pessoas brancas, afirmando que simplesmente se reconhecer como branco e portador de privilégios não é suficiente para provocar mudanças significativas nas narrativas sobre racismo. Para ele, é necessário ir além do que é dito e buscar transformações que readequem os espaços de poder e de produção de conhecimento.

Após uma breve reflexão sobre o lugar de fala e a ciência da importância de dialogar, reconhecer e valorizar as experiências de pessoas negras para falar sobre racismo e desigualdades sociais, na próxima seção, explico como e porque decidi abordar o tema branquitude.

Depois de explorar alguns conceitos, mencionar pesquisas e teóricos que se aprofundaram no assunto, apresento algumas em que ela marcou/marca presença em minha vida, suas implicações nas relações sociais e a necessidade de confrontá-la para avançar na direção de um maior letramento racial crítico e, conseqüentemente o fortalecimento de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

4.3 O QUE EU VOU FAZER COM ESSA TAL BRANQUITUDE? MUDANDO A ROTA...

A proposta inicial do meu “capítulo de análise” se dedicava às narrativas autobiográficas dos/das estudantes e professoras que participaram do Curso de Extensão que planejei e conduzi no Colégio Técnico de Floriano/ UFPI, denominado “Linguagem, questões de identidade, racismo e lugar de escuta”. A expressão “lugar de escuta” apontava para encontros que iriam valorizar trajetórias, experiências vividas e ouvir vozes das diferentes pessoas que se inscreveriam para participar do curso, alunos e professores.

Eu considerava o curso mais uma possibilidade de cooperar para uma mútua libertação (Carneiro, 2023). Ou seja, minha ideia com o curso, desde o início, era ir além de letramento crítico, educação linguística e racismo, mas a proposta também era desenvolver momentos de construção de sentidos sobre nós mesmos e sobre o outro.

Dessa forma, minha ideia era não ser apenas a ministrante do curso, mas uma integrante da turma, pesquisadora participante, que não enxergava os cursistas como objetos de pesquisa, mas como companheiros nessa jornada de reflexão sobre as práticas de letramentos em que estamos inseridos e na construção de processos identitários, de sentidos e conhecimento.

A partir das interações ao longo do referido curso e de um olhar mais atento e questionador para o racismo nosso de cada dia, inspirada nas minhas reflexões durante os anos de pesquisa e pelas inquietações que foram surgindo à medida que fui adentrando nas teorias, na leitura de trabalhos sobre o tema, que inclusive apresentei no capítulo “Letramento racial: história, implicações e desdobramentos”, considerei necessário acrescentar este capítulo destinado a discutir sobre a tal Branquitude. Sob o título “De amarela-empombada a branca: como a branquitude me atravessa”, neste capítulo a observação, análise e interpretação se sobressaem, mantendo em mente que parto do lócus de enunciação de uma mulher atualmente autodeclarada branca no contexto brasileiro. E, quando falo em autodeclaração como branca, considero outros critérios além da cor da pele, como os valores simbólicos e materiais que abrangem um conjunto de dimensões entre as quais Frankenberg (2005, p. 1) destaca: a) uma posição de vantagem estrutural, de privilégio de raça já naturalizado; b) um referencial a partir

do qual as pessoas brancas olham para si, para os outros e para a sociedade em geral; e c) diz respeito a uma combinação de práticas culturais que normalmente não são identificadas nem nomeadas. Para este diálogo sobre branquitude, trago também a concepção de Sovik (2009) ao afirmar que a branquitude não se trata de uma abordagem teórica, mas

um objeto com “estruturas internas complexas e medonhas”, uma “categoria de análise”, “conjuntos de fenômenos locais complexamente arraigados na trama das relações socioeconômicas, socioculturais e psíquicas [...]”, um processo, não uma ‘coisa’ (Sovik, 2009, p. 18).

Para falar deste “processo” e minhas profundas conexões com ele, escrevo em tom de narrativa autobiográfica ao fazer uma reconstrução seletiva de um passado que “rumina”, visto que a narrativa autobiográfica é instrumento útil para investigações que envolvem diferentes “estilos de processamento de identidade, [...] processos epistêmicos de autorreflexão e a consciência dos estados internos” (McAdams, 2011, p. 64). Melhor dizendo, processos que se relacionam às formas que as pessoas adquirem, organizam, validam e utilizam conhecimento, bem como as maneiras pelas quais elas questionam e refletem sobre suas crenças e suposições. A fim de investigar e dialogar sobre algumas maneiras que a Branquitude exerce influências sobre minha vida, compartilho vivências pessoais e estatísticas atuais da branquitude no Brasil, ciente de que as teorias sobre a branquitude não são definitivas e, por enquanto, o assunto ainda é “um fraseado em busca de teóricos e de cidadãos práticos (Santiago, 2009, p. 14).

Ponho-me aqui como uma cidadã da vida prática também para proporcionar/potencializar imersões subjetivas por parte de quem me lê. Não falar sobre Branquitude nesta pesquisa seria reforçar o caráter neutro, invisível que ela toma para si, ao considerar que apenas “os outros”, diferentes de um suposto universal branco, são seres com raça (como negros, indígenas e amarelos). Faço isso porque concordo com Carneiro (2023, p. 13) ao postular sobre um dispositivo de racialidade em vigor no Brasil, “de tal modo que, pela articulação de múltiplos elementos, configura a racialidade como um domínio que produz poderes, saberes e subjetividades pela negação e interdição de poderes, saberes e subjetividades [dos negros, no caso]”. E acrescento Piza, para quem

descobrir-se racializado, quando tudo o que se fez, leu ou informou (e formou) atitudes e comportamentos diante das experiências sociais, públicas e principalmente privadas, não incluiu explicitamente nem a mínima parcela da própria racialidade, diante da imensa racialidade atribuída ao outro. Tudo parece acessível, mas, na realidade, há uma fronteira invisível que se impõe entre o muito que se sabe sobre o outro e o quase nada que se sabe sobre si mesmo (Piza, 2020, p. 61).

Não falar sobre branquitude, nesse sentido, seria jogar a branquitude para baixo do tapete seria reforçar que o racismo não nos diz respeito, não é problema nosso. Como algo que traz efeitos prejudiciais para todos, o racismo “é um problema para negros e brancos” (Bento, 2020a, p. 156) devendo, assim, ser revisitado, problematizado e discutido por todos.

Isto posto, o presente capítulo apresenta dimensões discursivas e materiais de análise, que trarão subsídios para a discussão sobre as maneiras que a branquitude marca presença em diversos cenários da minha história, tendo moldado meus caminhos, escolhas, afetos, futuro e, mais recentemente, a busca por uma maior conscientização a respeito das identidades raciais, das relações étnico-raciais e de uma parte considerável deste complexo mecanismo chamado de racismo, que a tantos exclui.

Enquanto revisava as teorias que fundamentam esta tese, era invadida por memórias e pelo meu vislumbre de futuro. E lembrava de Deleuze *apud* Carneiro (2023, p. 14) para quem “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria à outra e a teoria um revezamento de uma prática à outra”. Esta escrita é, portanto, parte de uma prática em que, a partir do conceito de “geografia social de raça” (Frankenberg, 2005)⁶¹, atendo ao convite para visitar minha infância – mas não apenas ela – para repensar sobre lugares, pessoas, vivências e convivências. Seria, de alguma forma, este exercício ao qual o movimento negro tem nos convocado e estimulado, que é o de observar com mais atenção e criticidade nossos espaços de moradia, estudo, entretenimento e tantos outros para refletir criticamente sobre desigualdades sociais e relações étnico-raciais. Como exemplo, que nos questionemos: Que tipo de restaurante eu frequento/gosto de frequentar? Observando as pessoas em volta: a maioria é composta por pessoas de qual cor da pele? Quantas pessoas negras existem no lugar? Elas estão na condição de clientes ou funcionários do local? Se funcionários, nestes lugares, por onde a mulher branca geralmente circula, os negros geralmente ocupam cargos de gerentes, garçons, faxineiros ou seguranças? Qual sua relação com eles ou comportamento em relação a eles (proximidade, distância, igualdade, desigualdade, indiferença, etc.)? Como crescemos? Fomos estimulados a socializar com todos ou a “não se misturar” com determinadas pessoas em contextos específicos? Que contextos eram esses e qual a aparência física destas pessoas? O que nos ensinaram? No que acreditamos e que crenças disseminamos? De quem nos aproximamos e quem excluímos em uma repetição de padrão ao longo dos anos?

⁶¹ 1. No original: Social Geography of Race 2. No contexto da pesquisa realizada a partir de entrevistas com mulheres brancas, “geografia” se refere às paisagens físicas que integram os cenários de vivências e as pessoas que ocupam ou circulam por estes lugares e, não coincidentemente, constituem os processos de socialização dos indivíduos.

Esses questionamentos podem ser importantes para um bom início de discussão no sentido de compreender os “mapeamentos conceituais de si e do outro que operam na vida de mulheres brancas” (Frankenberg, 2005, p. 43)⁶² para perceber que tanto a raça branca e a Branquitude, enquanto categoria teórica sustentada pela supremacia branca, estão relacionadas à uma estrutura de poder que coloca (e mantém) pessoas brancas em vantagem.

Neta de avó paterna negra retinta e avó materna de olhos claros, cresci em um ambiente propício para desenvolver análise crítica sobre como distinções baseadas em raça operavam e operam à minha volta, mas só recentemente percebi os pormenores do racismo emaranhado nas estruturas de nossa sociedade e na presença dele em cada um de nós, inclusive em mim. E acredito que este despertar seja fundamental para dismantelar as estruturas discriminatórias e criar estratégias para colaborar com a construção de um mundo menos cruel e com mais equidade racial.

Como pesquisadora, objeto e sujeito desta pesquisa empírica, uso explicitamente minha vida como campo de pesquisa e “convivência como estratégia privilegiada” (Sato; Souza, 2001, p. 40) e faço um chamamento para o processo de letramento racial crítico enquanto postura e prática diária que estimula um autoaprendizado para percepção e respostas de tensões raciais, o que pode acarretar mudanças nas perspectivas social e política e impactar positivamente em nossas comunidades locais.

Da infância, lembro das tentativas de minha avó Alvina (materna – a branca), de me afastar de “certas pessoas” da vizinhança. “Não brinque com fulano”, advertia. “Se eu lhe pegar com cicrano...” – dizia, em tom de ameaça. Eu morava com minha avó, minha mãe e meu irmão. Não tinha muita proximidade com a família da minha avó paterna, creio que muito em razão da separação de meus pais. Acredito que na minha infância não éramos ainda o que se convencionou chamar de classe média hoje. No colégio, uma escola de bairro, não havia regras, eu era mais livre para me socializar. A menina considerada mais linda e cobiçada pelos garotos era “branca como uma vela”, diziam. E loira. E olha que ainda nem tínhamos chegado na adolescência, porque lembro que deixei essa escolinha aos 9 anos de idade. Eu não conhecia o racismo ainda. Quer dizer, não por esse nome. Mas já convivía com as práticas. E já sentia que havia algo de errado e ruim em dividir as pessoas. Percebia que as pessoas que trabalhavam em nossa casa e na maioria das casas que eu frequentava faziam suas refeições depois de todos os outros. As condições de acomodação, quando havia, também não era das melhores. Na minha casa, por exemplo, o “quarto da empregada” era a despensa. Não me recordo de empregadas

⁶² No original: conceptual mappings of self and other operating in white women’s lives. Frankenberg, R., 2005, p. 43.

brancas na minha casa. Sobre o quarto, minha lembrança do ambiente era que ela dormia em uma rede e dividia espaço com uma mesa com muito cacareco embaixo, um armário com mantimentos, um porta-panels vertical e uma cômoda utilizada com metade de pertences dos donos da casa, a outra metade para os pertences da “empregada”⁶³.

Entre a infância e adolescência, os colegas mais próximos na escola, do ensino fundamental e médio, eram brancos. Aqueles por quem eu me interessava, digo, romanticamente, também. Foi na universidade pública que eu passei a ver mais diversidade e, de forma natural, passei a ter mais pessoas negras no meu círculo. Lembro quando comentei em casa sobre uma paixão que tive nos tempos da graduação. O rapaz era negro e, para minha avó, foi uma decepção e motivo de sermão. Meu irmão, sinto eu, era o neto preferido da minha avó. Ele tem a pele mais escura que a minha, mas ela não gostava que dissessem que ele era negro. Para ela, ele não era.

Não condeno minha avó. Há cerca de seis gerações (portanto, mais próximo dela que de mim) o Brasil ainda era um país escravocrata, onde as teorias de soberania genética dos brancos eram aceitas e propagadas por cientistas e intelectuais. Imagino como foi sua educação e reflito sobre como isso tem fôlego até os dias atuais, com a manutenção do pensamento e de uma conduta colonial, acompanhada de práticas excludentes que amplificam, cada vez mais, as desigualdades sociais. Compreender melhor o racismo em suas diversas nuances, agora adulta, foi um percurso bastante revelador e doloroso. Apontar o racismo dos outros sempre me pareceu mais simples. Embora também indignante! Quero ver encarar o próprio racismo depois de fazer a autocrítica! Eu não poderia ficar indiferente ao me descobrir como reprodutora de práticas de preconceito, discriminação e exclusão. Assim como a maioria dos meus familiares e amigos, fui socializada em uma estrutura com padrões racistas e tinha uma perspectiva limitada a respeito de raça. O que não significa dizer que devemos colocar tudo na conta do racismo estrutural. Por onde andou nossa responsabilidade individual esse tempo todo? “Nós não somos educados sobre racismo!”, é o que muitos de nós, que se identificam como brancos, dizemos. Enquanto poderíamos ter aproveitado a oportunidade que nos é dada, há séculos, com tantos negros tentando se comunicar, dialogar das formas mais diversas, “nos educar” nesse sentido. Embora não seja obrigação deles ter que carregar mais esse fardo. Eles estão exaustos. Há tanta

⁶³ Mantive esse termo utilizado na época, em referência à profissão de “empregado doméstico” (Lei nº 5.859, de 11 de Dezembro de 1972) utilizado para se referir às pessoas que prestavam serviços residenciais (limpeza, preparo de comida, cuidado com crianças, etc). Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=926088&filename=LegislacaoCitada%20PL%202437/2011. Acesso em: 10 jul. 2024.

informação à nossa volta, mas falta um genuíno interesse e um olhar mais aberto e sensível à realidade das pessoas que têm seus corpos marcados em razão da cor.

Possivelmente, essa indiferença, essa falta de interesse em reconhecer a existência do racismo e de confrontar nossos próprios processos de socialização contribuem para manter o negro em posição de opressão no Brasil. Além da negação, a naturalização das hierarquias raciais e da crença de que existem raças inferiores e superiores. Não só isso. Ainda há o silêncio dos brancos que se negam a falar ou mesmo pensar sobre o racismo, alienados ou seduzidos pelo conforto que mantém o *status quo* racial. A partir da visão de DiAngelo (2018), é difícil falar sobre este assunto de uma forma aberta e honesta. E esse comportamento faz parte do que ela chama de *white fragility*, a fragilidade branca que se manifesta quando

... percebemos qualquer tentativa de nos conectar ao sistema de racismo como uma ofensa moral inquietante e injusta [...] a mera sugestão de que ser branco tem significado muitas vezes desencadeia uma série de respostas defensivas. Isso inclui emoções como raiva, medo e culpa e comportamentos como argumentação, silêncio e retirada da situação indutora de estresse. Essas respostas funcionam para restabelecer o equilíbrio branco à medida que repelem o desafio, devolvem nosso conforto racial e mantêm nosso domínio dentro da hierarquia racial. [...] A fragilidade branca não é fraqueza em si. Na verdade, é um meio poderoso de controle racial branco e proteção da vantagem branca (DiAngelo, 2018, p. 22-23).

Pesquisadora americana da área de Whiteness Studies (Estudos da Branquitude), Robin DiAngelo é também consultora e educadora há duas décadas em questões de raça e justiça social. Em 2020, seu livro *White Fragility: why it's so hard for white people to talk about racism* tornou-se o mais vendido da Amazon dias após o assassinato de George Floyd (Bergner, 2021). Desde então, DiAngelo tem sido um nome de extrema relevância no âmbito da conscientização antirracismo. A autora é uma mulher de 66 anos que tem os brancos como público-alvo, sobretudo os progressistas. Ela é branca e progressista. E entre os conselhos que ela dá para as pessoas brancas que começam a ficar mais atentas às questões de raça e pretende fazer mudanças em suas vidas, a primeira é “tirar a afirmação ‘eu não sou racista’ do seu vocabulário. Se você não entende porque peço que você remova essa afirmação sobre você mesmo, então você precisa mesmo se educar sobre o tema” (Lamotte, 2022). E cientes ou não de que precisam se educar, ainda segundo DiAngelo, os brancos vão evitar corrigir os erros raciais uns dos outros, para preservar a paz. A paz de quem?

Dia desses, senti que perdi a oportunidade de preservar a paz. Dos brancos. Já durante a pesquisa, eu estava num pub com uma amiga, uma amiga dela e uma quarta (a amiga da amiga). Acredito que todas as quatro lidas socialmente como brancas aqui em Teresina. A quarta começou a falar empolgada sobre uma nova casa de shows da cidade e ressaltou que,

entre as vantagens, lá “só tinha gente bonita”. Meus Deus! Pensei, ensimesmada e envergonhada: “Eu já falei essa frase”. Ela continuou com algo do tipo: “só gente bonita, não é como no lugar tal, em que é tudo misturado”. Não sei se foi minha língua inquieta ou meus ares de educadora, o certo é que eu ousei questionar a moça, como quem tenta ajudá-la a perceber o tom preconceituoso dessas falas. Sabe uma criança que acaba de aprender uma palavra e tentar usar essa palavra o máximo que pode? Eu me sentia assim, querendo compartilhar sobre racismo. Sem a intenção de ter o complexo de branca salvadora⁶⁴, por favor! Acho que era mais minha porção de educadora querendo estimular criticidade, reflexão. Aí você pergunta: “Ah, Dani, então não pode mais chamar ninguém de feio?” Não é sobre isso. Nesse caso, é sobre como construímos nosso padrão de beleza. Qual é a cor da pele das pessoas que durante séculos foram consideradas referência estética? Qual é a cor da pele e como são os cabelos? O que seria essa mistura que ela preferia evitar? Eu disse: Ei, você falou que “lá só tem gente bonita”, você sabia que isso pode ter uma conotação racista? Eu também já falei isso, mas agora, pensando bem... Ela respondeu: “Eu não me importo”. Engoli seco. Minha amiga disse: “Não foi bem isso que ela quis dizer, Dani”.

Para Kilomba (2012), não querer escutar é um mecanismo utilizado pelo branco para não ter que reconhecer as subjetividades que fazem parte do universo negro e não do branco. E às vezes, quando este último é confrontado, ele pode assumir o comportamento de regressão, que é quando ele adota padrões infantis de comportamento como mal humor, irritação e até choro. E a “regressão está profundamente ligada a esse processo, uma vez que o sujeito branco evita ou procura evitar a ansiedade e a culpa, retornando a um estágio anterior de desenvolvimento” (Kilomba, 2019, p. 123). Eu fiquei remoendo aquele “eu não me importo”. E cutuquei novamente a moça: Agora, era o “eu não me importo” que eu estava remoendo. E a cutuquei novamente: “Pera aí, fulana, eu ouvi direito? Você disse que não se importa?” Aí começou um blá blá blá de “não falei isso”, “ela não falou isso”, “não foi a intenção” e em 5 minutos eu virei a doida ou a chata da roda ou as duas juntas. Recebi mensagens da minha amiga ao final da noite, no dia seguinte e nas semanas seguintes. Ela começou dizendo que “interpretei errado”, depois que “era uma noite de descontração, aquele não era o momento”, passou por vários caminhos e, no fim, me aconselhou a ler o livro *Comunicação não-violenta* porque, afinal, eu tenho que aprender a dizer as coisas com jeitinho, né? E eu só conseguia

64 O termo tem origem na língua inglesa como *White Savior* e se refere à crença de que os brancos, como seres superiores dotados de “super poderes” e “boas intenções”, têm a responsabilidade e o poder de salvar as pessoas representadas pela sigla BIPOC (Black, indigenous e people of color). Ver mais no Site Develop Diverse. Disponível em: https://developdiverse.com/deib_dictionary/white-saviorism/. Acesso em: 12 ago. 2024.

pensar: “Meu Deus, isso tudo já foi escrito”. O que a DiAngelo (2020) chama de “fragilidade branca” dialoga com o pacto da branquitude de Bento (2022), cuja

perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizada entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios. [...] É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse. [...] esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (Bento, 2022, p. 18).

Eu também não gostaria de ser apontada como racista. Aliás, revisitando minha socialização, minhas práticas e falas, eu mesma tenho me apontado e confesso que o lugar não é muito confortável. DiAngelo (2018) acredita que, entre outras coisas, os brancos se ofendem porque há uma crença de que só pessoas ruins são racistas. E diz que em uma sociedade profundamente dividida, racialmente falando, muitas pessoas terão preconceitos relacionados a esse tema. Inclusive eu posso até “ter amigos de cor, posso não contar piadas racistas. E, no entanto, ainda sou afetado/a pelas forças do racismo como membro de uma sociedade em que o racismo é o alicerce” (2018, p. 84). É esse binarismo do bom/ruim que torna difícil ou impossível conversar com o branco sobre racismo. Veja bem, se eu me entendo como uma pessoa boa e entendo o racismo como algo que destrói meu caráter e minha moral, vai ser difícil eu conseguir me enxergar dentro de uma dinâmica racista. Dessa maneira, será impossível combater o racismo, porque como interromper o que eu não admito que existe?

É difícil precisar em que momento houve, de fato, um *turning point*. No entanto, está evidente para mim que esse processo pelo qual tenho passado nos últimos anos se deve a um contínuo acesso a outras histórias, novos saberes (novos para mim), epistemologias outras, compartilhamento de ideias e lugares de escuta. Não sei precisar quando se deu início ao que Tatum (1997, p. 225) chama de *desintegration*. A “desintegração”, que pode resultar de uma mudança de contexto social ou novas experiências e

é marcada por uma crescente conscientização sobre o racismo e o privilégio branco como resultado de encontros pessoais nos quais a importância social da raça se torna visível. Para alguns brancos, a desintegração ocorre quando desenvolvem uma amizade próxima ou um relacionamento romântico com uma pessoa de cor. A pessoa branca então vê em primeira mão como o racismo pode operar.

Eu consigo lembrar de alguns relacionamentos que ampliaram minhas perspectivas. A exemplo de uma amiga do Mestrado, negra não retinta, que vez ou outra me trazia relatos sobre

seu sentimento de exclusão. Certo dia, em um passeio no shopping, ela me confidenciou que se entrasse comigo em uma loja de maquiagem, a vendedora certamente não testaria os produtos nela, por causa de sua cor, suas tatuagens e “nem de bolsa eu estou”. Em outro momento, eu e esta mesma amiga fomos a uma festa na zona leste de Teresina, em uma região considerada da elite. Logo na entrada, ela disse: “Você viu? Pediram seu ingresso e você passou direto. Pediram o meu ingresso e ainda me revistaram. É sempre assim. Porque eu não sou branca”. Percebi que suas narrativas se assemelhavam às que vemos, recorrentemente, nas mais diferentes mídias: sociais, digitais e televisivas. E, ainda assim, alguns de nós pensamos que essas vivências fazem parte de um mundo distante. Relatos como esses, de amigos e/ou conhecidos, passaram a ser mais frequentes, o que me deixou mais atenta. E incomodada. E envergonhada por me identificar como branca e assim ser identificada pela maioria das pessoas da minha cidade. Pensar que isso me faz integrar o grupo que mais impulsiona o racismo como um sistema que oprime, fere, exclui e mata não é, definitivamente, motivo de orgulho.

4.3.1 Entre privilégios e números oficiais das desigualdades raciais

As desigualdades raciais históricas são fatores determinantes para as desigualdades sociais no Brasil contemporâneo. É o que mostram as pesquisas que analisam as desigualdades entre brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas, associadas ao trabalho, à distribuição de renda, à moradia, à educação, à violência e à representação política. Os resultados das pesquisas, via de regra, apontam para condições desfavoráveis das populações não-brancas em todos os principais indicadores sociais e revelam ressonâncias existentes entre os números oficiais das desigualdades raciais no Brasil em histórias pessoais de privilégio. A título de recorte para reconhecer e refletir sobre meu privilégio branco, selecionei alguns dados oficiais do governo sobre áreas que se relacionam com minha vivência privilegiada de mulher branca, que estudou inglês em escola de idiomas, fez dois cursos de graduação paralelamente em universidades públicas, trabalhou em empresas privadas e foi aprovada em concurso público para atuar na rede federal de ensino.

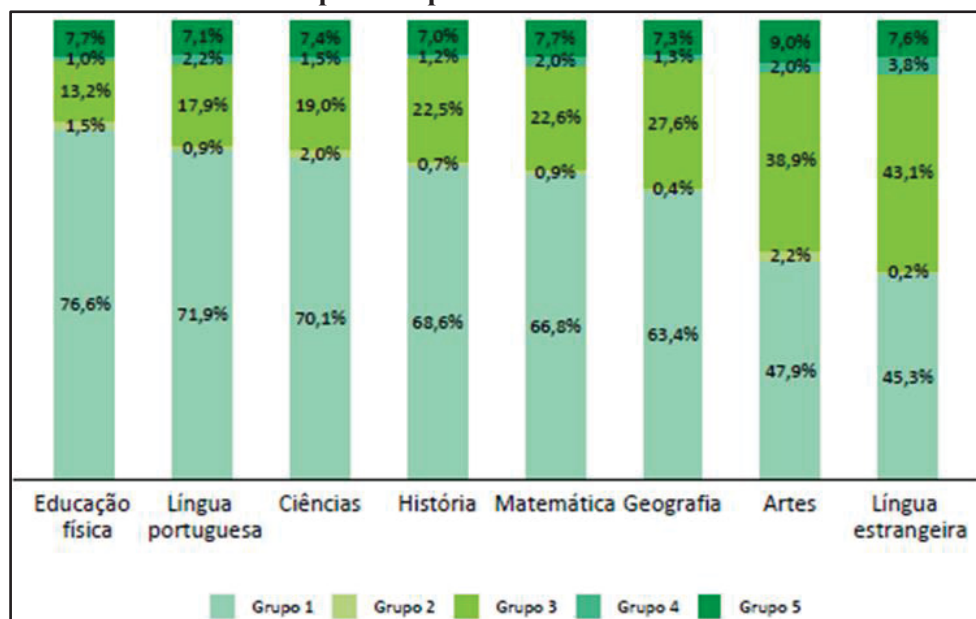
A princípio, vou me ater ao acesso à educação e alguns de seus desdobramentos. Todo o meu percurso escolar foi realizado em escolas particulares e, aos 17 anos, eu concluí o ensino médio. Mas as oportunidades não são as mesmas para todos no Brasil. Embora a educação seja um direito previsto na Constituição Federal de 1988, o último Censo Demográfico (IBGE, 2023) revelou que 7% da população não sabem ler ou escrever. São mais de 11 milhões de pessoas nessa situação. E desse montante, o número de analfabetos é maior entre as pessoas

pretas e pardas (IBGE, 2024). Uma pesquisa realizada no segundo semestre de 2023 destaca que, entre adolescentes de 15 anos, brancos, a taxa de analfabetismo era de 3,2%, enquanto para adolescentes negros, da mesma faixa etária, a taxa é de 7,1%, praticamente o dobro. E entre os adolescentes que frequentam a escola, também há diferenças significativas no que tange à cor e raça. A taxa de frequência escolar registrada foi de 80,5% entre adolescentes brancos, enquanto a de pretos e pardos foi de 71,5%. Ou seja, para a população negra é mais difícil não apenas o acesso à educação, mas a permanência nas instituições de ensino e a conclusão das etapas escolares. Conforme atestou o relatório da Pnad Contínua: Educação 2023 (IBGE, 2024), com a porcentagem de apenas 48,3% da população negra concluinte do ensino básico.

Além dos brancos apresentarem maior nível de instrução (IBGE, 2022), entre as pessoas portadoras de curso superior, eles recebem um salário cerca de 50% maior que os pretos e pardos.

Sobre minha formação, tenho Licenciatura em Letras/ Inglês (UFPI) e atualmente sou professora de língua inglesa no ensino médio e técnico do Colégio Técnico de Floriano, vinculado à rede federal (UFPI). Para a elite brasileira, os cursos de licenciatura não estão entre as primeiras opções, pois não representam status, nem geram fortunas. Mas para uma grande parcela da população, concluir um curso superior de Licenciatura ainda é privilégio. E falando sobre minha área específica, a língua inglesa, de acordo com o Censo Escolar mais recente (Brasil, 2024, relativo à 2023), as línguas estrangeiras assumem nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) o último lugar enquanto disciplina ministrada por profissionais com formação adequada (ver gráfico 5). Por adequação docente entenda professor com formação superior de licenciatura (ou semelhante) que atua na mesma área dessa disciplina de formação. Seria desnecessário explicar ou fazer esse mapeamento, se não fosse tão comum no Brasil o fato de professores terem formação em uma disciplina e ministrarem outras. No total, considerando o cenário nacional, são 45,3% das turmas, ou seja, menos da metade, atendidas por estes profissionais “adequados” nas escolas privadas e públicas do Brasil, sejam elas do município, do Estado ou da União.

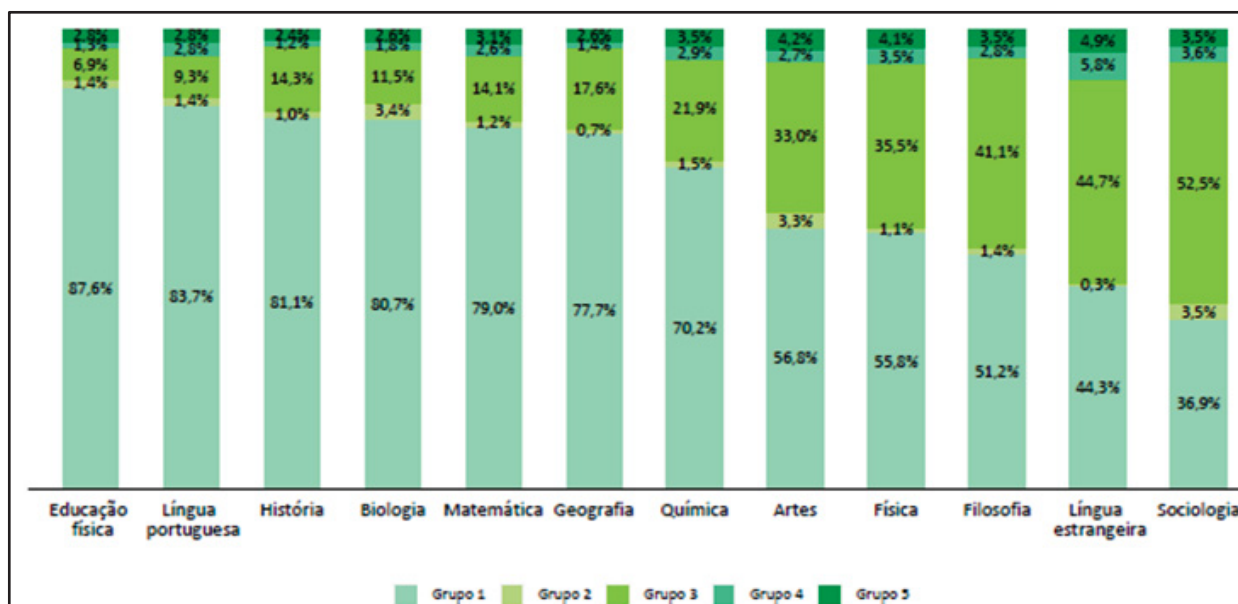
Gráfico 5 - Indicador de adequação da formação docente nos anos finais do ensino fundamental, por disciplina – Brasil – 2023



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2023 p. 61.

Já no ensino médio, área em que atuo, a situação melhora um pouco. As línguas estrangeiras sobem para a penúltima colocação (Gráfico 6) neste mesmo quesito “adequação docente”, perdendo apenas para Sociologia. É importante salientar que atualmente, bem como na ocasião da pesquisa realizada em 2023, apenas o inglês é ofertado como língua estrangeira obrigatória, obedecendo a Lei. 13.415/2017 do Novo Ensino Médio, que excluiu a exigência do espanhol tornando-o disciplina optativa, deixando a decisão sobre sua oferta sob responsabilidade das instituições de ensino.

Gráfico 6 - Indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, por disciplina



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2023, p. 64.

Embora o número de professores e professoras que atuam na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) com títulos de pós-graduação tenha aumentado consideravelmente nos últimos 5 (cinco) anos, de 41,3% para 47,7%, ainda não atingimos a meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), que é formar, em nível de pós-graduação, metade dos professores da educação básica até o fim de 2024, ano de vigência do plano (Lei 13.005/2014).

E qual o perfil destes profissionais que atuam na mesma área da pesquisadora que aqui escreve, professora autodeclarada branca, do sexo feminino, com título de mestrado? Em 2021, o Observatório para o ensino da língua inglesa (Observatório, 2021) divulgou uma pesquisa pioneira e reveladora sobre professores e professoras de inglês no Brasil (Gráfico 7). Os resultados apontaram que 172.030 docentes atuavam no ensino de língua inglesa na educação básica, entre escolas públicas e privadas na época da pesquisa. Deste quantitativo, a maioria (80,34%) era do sexo feminino – uma tendência nacional na área da educação – enquanto 19,66% eram do sexo masculino (estas duas foram as únicas categorias apresentadas). Considerando o recorte específico de cor/raça, o resultado não destoou do que é observado cotidianamente. A maioria do corpo docente que ensina inglês na educação básica brasileira é formada por pessoas brancas (38,89%). Na sequência, estão as pessoas pardas (27,68%) e pretas (4,01%). Em minoria significativa, estão as indígenas (0,81%) e amarelas (0,76%). Os dados foram obtidos por meio de um cruzamento de informações levantadas pelo Censo Escolar e

pelo Censo da Educação Superior. A presença destes professores brancos pesquisados prevalece mais ainda nas redes estaduais e federais de ensino.

Gráfico 7 - Perfil dos professores e professoras de língua inglesa no Brasil



Fonte: Adaptação de Observatório (2021).

Pesquisador de políticas linguísticas e formação de professores, Menezes de Souza trabalha há décadas como professor de inglês no Brasil. Como professor não branco, o estudioso já havia percebido certa carência de professores negros de inglês (Menezes de Souza, 2019) e nos convidado a questionar sobre as estreitas relações entre racismo, educação e língua inglesa. Afinal, por que o que vemos cotidianamente na regência de salas de aula de inglês não obedece a proporção do número de habitantes não brancos no Brasil? Se somando pardos, pretos, amarelos e indígenas temos a maioria da população brasileira, por que são os brancos que gozam de maior representatividade na maioria dos cenários que envolvem conhecimento e poder?

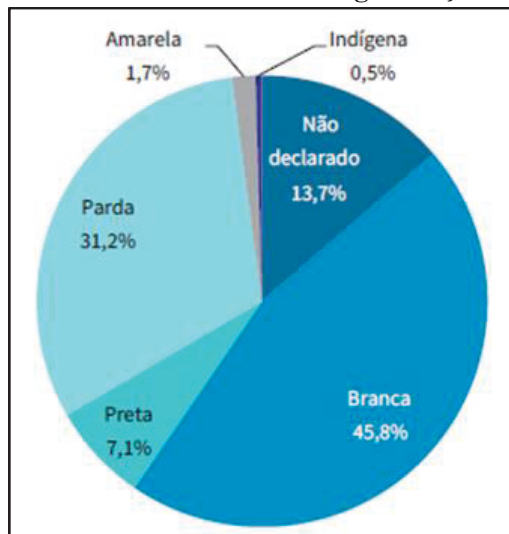
Nascimento (2019) destaca, na história do ensino de línguas no Brasil, o impacto das políticas educacionais da época da ditadura. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – de 1971 (Lei nº 5.692) deixava evidente que o inglês não fazia parte do plano nacional para a educação e terceirizava, para os Estados, a decisão de implementar a disciplina nos currículos. Por lei, o ensino de língua estrangeira não era obrigatório, todavia, “Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência” (Brasil, 1971). E que tipos de estabelecimento teriam tais condições? Não coincidentemente, esta foi a época em que o ensino de inglês ganhou grande relevância no cenário nacional, muitas escolas privadas se ergueram e se estabeleceram prometendo um padrão de qualidade, oferecendo algo mais, ao tempo em que cursos de inglês e professores particulares atraíam o interesse de quem desejava aprender o

idioma e arcar com o investimento (Paiva, 2024). Em outras palavras, a falta de uma política nacional que contemplasse as pessoas que dependiam de escolas públicas favoreceu as elites brasileiras, composta majoritariamente por pessoas brancas. Dessa forma, a Ditadura Militar se configura também, entre tantas atrocidades, como um projeto de exclusão que, na análise de Nascimento (2019, p. 16), “impõe aos negros e pobres precariedade e abandono (ao negar a eles aprendizado de uma língua estrangeira)”. E a falta de acesso de negros, enquanto estudantes, ao ensino de língua inglesa, é um dos indicadores que justifica a maior porcentagem de brancos atuando enquanto professores neste mesmo campo. Como professor de inglês, o autor e linguista citado também reconhece que o racismo interferiu em sua trajetória profissional.

Não bastassem as diversas interdições sofridas pelas pessoas negras, quando estas conseguem superar o sistema, ainda são desacreditadas. Há inclusive relatos de professores de inglês que dizem sentir e ouvir desconfiança de alunos, geralmente em primeiros dias de aula. Conheço professores de inglês que relataram ouvir de alunos: “Você tem certeza que entrou na sala certa? Estamos esperando o professor de inglês”, ou ainda “Mas você sabe mesmo inglês? Você sabe falar inglês de verdade? Fala aí”. Eles dizem ter tido a sensação de que não se tratava meramente de um jeito espontâneo ou curioso de adolescentes, mas como se algo, em seus íntimos, piscasse um alerta que sinalizava que a surpresa e as perguntas tinham relação com questões de cor/raça, como se somente pessoas brancas pudessem ser dignas ou intelectualmente preparadas para certas funções.

O acesso a programas de pós-graduação também expõe desigualdades raciais com uma disparidade gigantesca. Enquanto 90,1% dos professores são brancos, apenas 7,4% são negros e indígenas, de acordo com pesquisa (Apenas, 2024) realizada pelo Instituto Serrapilheira, em parceria com o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gemaa/UERJ). A averiguação teve como foco a atuação de docentes nas áreas das ciências exatas e naturais. E quando o recorte foi de gênero, constatou-se que, deste percentual de 7,4%, apenas 2,5% são mulheres negras. O levantamento de dados foi realizado em 2020. O olhar lançado para a pós-graduação se justifica pelo fato de ela responder por 80% da produção de conhecimento científico no Brasil.

Analizando a interseccionalidade entre raça e gênero, nos cursos de graduação, as mulheres são as que mais se matriculam no Brasil (Brasil, 2024). São elas também que mais concluem tais cursos. E na análise racial, estudantes que concluem a graduação são, em predominância, da raça branca (45,8%), seguida dos pardos (31,2%). Destaque para o alto índice de pessoas que preferem não fazer a autodeclaração (13,7%), número que supera inclusive quem se declara preto (7,1%), conforme gráfico 8, a seguir.

Gráfico 8 - Percentual de concluintes de graduação – por cor/ raça

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior. Brasil, 2024.

Entre as mulheres que se formam e se empregam como docentes de cursos de graduação em instituições públicas, a pesquisa sugere que alguma barreira surge em suas trajetórias acadêmicas/profissionais/pessoais que destoam dos números de ingresso e saída da graduação. Enquanto as mulheres são as que mais se matriculam em cursos superiores e as que mais concluem a graduação, são os homens que figuram entre a maioria (Supremacia, 2024) dos especialistas, mestres e doutores.

Privilégio do homem branco à parte, de maneira geral, pode-se dizer que a academia brasileira é branca. Além de considerar os números de ingressantes na graduação e dos que concluem os cursos, o número de docentes corrobora com esta afirmação.

O Censo da Educação Superior relativo à 2022 (Brasil, 2024) também expõe o privilégio branco, compreendido como

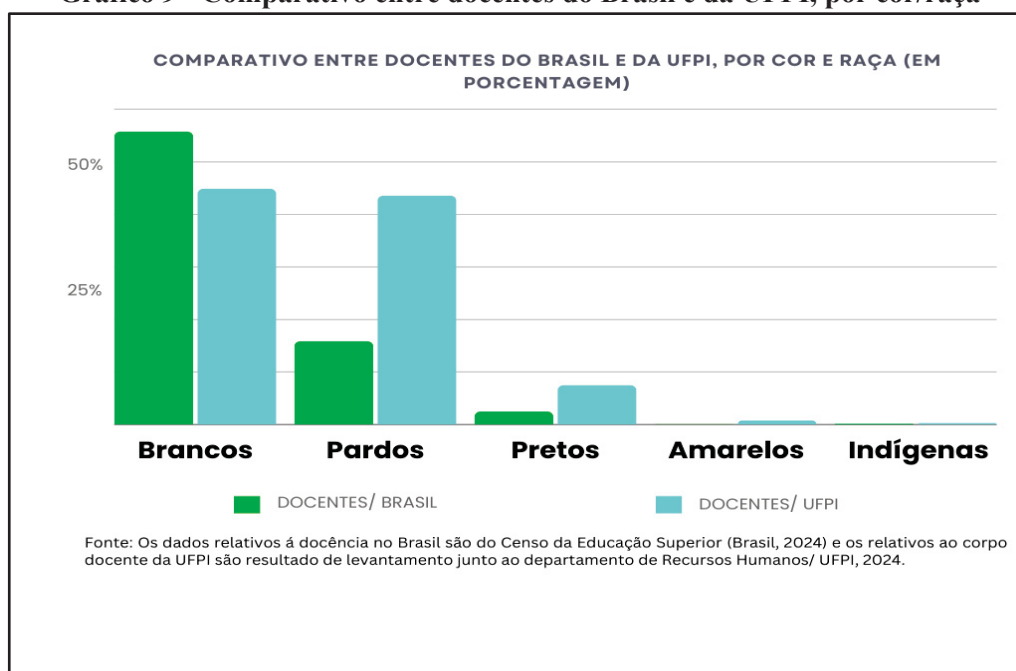
um estado passivo, uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não. Ou seja, a herança está presente na vida de todos os brancos, sejam eles pobres ou antirracistas. Há um lugar simbólico e concreto de privilégio construído socialmente para o grupo branco. Por sua vez, o conceito de prerrogativa branca diz respeito a uma posição ativa, na qual brancos buscam, exercitam e aproveitam a dominação racial e os privilégios da branquitude (Bento, 2022, p. 63-64).

É notadamente maior o número de pessoas que integram o corpo docente no ensino superior e se declaram brancas, o equivalente a 55,8%. A segunda maior categoria é do grupo dos não autodeclarados (24,6%), o que acena, em alguma instância, para incertezas ou

desconforto em relação às suas identidades raciais. Na sequência decrescente de porcentagem, 15,9% se declaram pardos, 2,5% se declaram pretos, 1,0% amarelos e 0,2%, indígenas.

O que demonstra que, em contexto nacional, os brancos dominam a academia. Mas curiosamente, a Universidade Federal do Piauí, instituição onde trabalho, apresenta um panorama diferente da média nacional. Em busca de dados sobre o corpo docente da UFPI, para ilustrar o nível de representatividade de negros (pardos e pretos), fiz uma pesquisa junto ao Departamento de Recursos Humanos da UFPI e obtive um quantitativo geral de professores ativos na instituição por titulação, sexo e cor (assim dizia o documento). A constatação, conforme gráfico 9, é que na UFPI a maioria dos professores são pardos.

Gráfico 9 - Comparativo entre docentes do Brasil e da UFPI, por cor/raça



Fonte: Adaptação de Brasil (2024) e pesquisa documental no Departamento de Recursos Humanos da UFPI, 2024.

Entre os 1580 professores ativos na UFPI, essa maioria de pardos equivale a 733 professores, apresentando uma sutil diferença em relação aos brancos, que são 710. Os autodeclarados pretos são 119, enquanto 13 são amarelos e 5 indígenas. Na UFPI, o servidor faz a autodeclaração quando da admissão ao serviço público, de acordo com as opções disponíveis no SIAPE (branca, amarela, parda, preta e indígena).

Embora eu trabalhe na Universidade Federal do Piauí, não atuo como professora de graduação, mas no ensino médio e técnico, como professora EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico). E mesmo tendo ingressado na instituição por meio de concurso público,

compreendo que essa conquista não foi fruto daquela tal da meritocracia, mas resultado de uma série de privilégios que tive, pois mesmo não pertencendo à família abastada, nasci de pele clara, estudei em escola particular, tive acesso à curso livre de inglês (não desconsidero os esforços de minha mãe para os respectivos pagamentos), à duas graduações em universidade pública, à oportunidade de trabalhar em uma escola de idiomas bem conceituada em minha cidade, tendo sido anos depois convidada a ser coordenadora pedagógica.

Enquanto trabalhava nesta escola, lá pelas tantas de 2004, em um desses momentos em que a gente se sente estagnada, querendo viver novas experiências e algo mais, eu decidi ir morar em Londres, com aproximadamente 30 anos de idade. Não tinha condições financeiras favoráveis, mas tinha um carro em sociedade com o irmão, que me permitiu vendê-lo para realizar o meu desejo. O dinheiro obtido arcaria apenas com o início dessa jornada cheia de inseguranças, mas com muita vontade de me desafiar, de conhecer outras culturas, de confirmar ou desaprender algo que eu tinha visto nos livros e de aperfeiçoar minha desenvoltura na língua inglesa. Digo assim porque nunca tive o sonho de, como dizem, falar como um nativo. Talvez já fosse um prenúncio de minha identificação com os estudos decoloniais.

E a história de uma brasileira no exterior foi mais uma entre tantas, emoldurada por descobertas, experiências enriquecedoras, paixões, saudades, muitas saudades, decepções, novas amizades, aquele frio insuportável que fica lindo nas fotos e, por alguns momentos, a gente até esquece um atentado terrorista no meio. No final das contas eu voltei para o Brasil porque o visto havia expirado e, como dizem, “já deu o que tinha que dar”. Lá, eu conciliava as aulas de inglês com trabalhos como garçonne e hostess de restaurantes. Não foi fácil conseguir um trabalho. Bem diferente da minha vida em Teresina, minha cidade natal, onde eu havia trabalhado como jornalista em redações de jornal e produtora e repórter de tv. Quando insatisfeita, eu saía dos empregos como se não tivesse dúvidas que não passaria muito tempo desempregada. Foi o que aconteceu todas as vezes. Eu tinha opções. E sentia que tinha opções. Sem mencionar quando deixava um emprego por ter recebido outro convite. E é decepcionante e revelador saber que nem sempre é sobre competência. Hoje, olhando para trás, vejo as questões de raça em diversas situações. Como quando minha chefe me pediu uma indicação de quem me substituisse em minha função (não direi qual e onde, para evitar exposições desnecessárias) e minha sugestão não foi acatada. Eu perguntei: “Por que não? Por ela ser negra?” Ela respondeu: “Não sei. Tem algo nela que eu não gosto”. Outra vez, em outro emprego, lembro de ter me questionado: “Fulana é tão inteligente, tão competente, tem carisma, fica tão bem no vídeo! Por que nunca a convidaram para ser repórter ou apresentar um programa, como fizeram comigo?” Depois de escrever isso, agora encafifei também com essa

expressão repetida por profissionais de tv: “fica bem no vídeo”, que às vezes era substituída por “tem boa tela”. Será que essa noção de quem fica bem no vídeo tem alguma relação com o conceito de beleza e padrão estético moldados pelo eurocentrismo?

Desde que comecei a trabalhar na área da comunicação social, posso dizer que nunca me faltou trabalho na minha cidade. Diferentemente de Londres, onde consegui muitos freelas (não com tanta facilidade) até ter um trabalho “fixo” em um hotel de alto padrão. Hoje consigo ver algumas camadas de preconceito associado à raça. Lembram do conceito de raça como algo construído socialmente? É como se lá, em Londres, minha pele não fosse suficientemente clara para me abrir oportunidades. Caso fosse, não faria muita diferença, pois minha imagem não estava de acordo com os padrões eurocêtricos e, ser brasileira, neste caso, sugeria uma classe inferior de gente. “Latina! Look at me, latina!”. Falava um rapaz que tentava chamar minha atenção na estação de metrô. E assim outros geralmente chamam a mim e minhas amigas brasileiras, usando “latina” como um marcador de diferença para diversos povos.

A discussão sobre a definição de “hispânico ou latino” é permeada por nuances que refletem como identidades de cultura e raça são percebidas nos Estados Unidos ou em parte da Europa. Enquanto para o Departamento do Censo dos Estados Unidos⁶⁵ a classificação de “Hispânico ou latino” diz respeito a pessoas de origem ou cultura espanhola, há um entendimento mais amplo, defendido por teóricos deste campo, que considera latino quem tem origem em países colonizados pela Espanha e Portugal e fala português, uma língua derivada do latim vulgar. Daí um motivo para esta associação (Brasil – latino), e não apenas pelo fato de o Brasil pertencer à América Latina. O que só reforça a complexidade que envolve a questão das identidades raciais e tal complexidade tem particular relevância no Brasil, um país marcado histórica e profundamente por desigualdades sociais e raciais.

Os dados coletados pelas pesquisas também apontam que quanto maior o nível de instrução, maiores os rendimentos do trabalhador. Mas como ter bons rendimentos com oportunidades desiguais de trabalho? No mercado de trabalho brasileiro, os negros também são os que mais sofrem desvantagens. Em pesquisa realizada em 2021, a taxa de desocupação era de 16,5% entre os pretos, 16,2% entre os pardos e 11,3% para brancos. Os dados são do mais recente estudo de Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (IBGE, 2022). Há ainda as taxas de subutilização, que inclui tanto os desocupados quanto pessoas que trabalham por um número insuficiente de horas e aquém do que sua força de trabalho sugere. Os números de subutilização registraram 33,4% para pessoas pardas, 32% para pessoas pretas e 22,5% para

⁶⁵ As categorias relativas à raça e etnia nos EUA são: American indian and Alaska native, Asian, Black ou african black, Hispanic or latino, native hawaiian or Other pacific islander, not hispanic or latino, some Other race, two or more race. Disponível em: <https://data.census.gov/table?t=Race%20and%20Ethnicity>. Acesso em: 20 jul 2024.

peças brancas. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (Made, 2024) também aponta para a vulnerabilidade socioeconômica de grupos específicos no relatório referente ao primeiro trimestre de 2024. Os resultados indicam que, nas categorias raça e gênero, “mulher negra” é a categoria que apresenta o maior índice de desempregados no Brasil (11,69%), ficando inclusive acima da média nacional de desemprego, que foi de 7,92%. E, para também refletir sobre privilégios de raça e gênero, a menor taxa de desocupação pertence ao “homem branco” (5,19%). A taxa de ocupação diz respeito às pessoas que têm força de trabalho, porém estão desempregadas. Esse panorama do mercado de trabalho afeta diretamente a distribuição desigual de renda, acessos e oportunidades.

Diante das estatísticas, cabe refletir quem são as pessoas, no Brasil, mais absorvidas pelo mercado de trabalho, e as que oferecem emprego em posição que torna as determinadas pessoas invisíveis, que perdem seus corpos, identidades e subjetividades aos olhos do outro. Não olhar para essas pessoas é ser conivente com o sistema que faz com que não se sintam reconhecidas como sujeitos. Pode parecer simples e tolo, mas “o homem só é humano na medida em que busca se impor a outro homem, a fim de ser reconhecido por ele [...]. É desse outro, do reconhecimento por parte desse outro, que dependem seu valor e sua realidade humanos”, como explica Fanon (2020, p. 227) sobre a importância do reconhecimento na vida social. A indiferença com que essas pessoas invisibilizadas são tratadas aniquila a possibilidade desse reconhecimento social, anula a autoestima e reduz as possibilidades de uma vida digna.

Ao trilhar por diversas leituras (de textos, de estatísticas e de mundo) e, considerando minhas experiências e de outros sujeitos mencionados, compreendo melhor que o estudo do racismo não deve se restringir apenas às discussões sobre a cor da pele, mas devemos também considerar as estruturas sociais, econômicas e políticas que fortalecem essa engrenagem e perpetuam um abismo cada vez maior entre as pessoas.

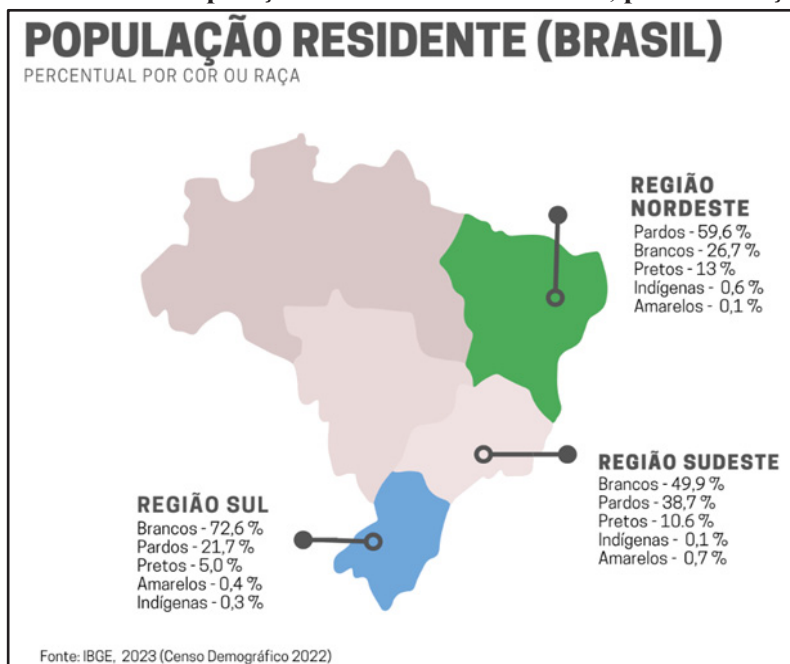
4.4 UM CADIM SOBRE O NORDESTE: RELAÇÕES ENTRE NORDESTE E RACISMO

De acordo com Telles (2003), a história dos estudos das relações raciais no Brasil se divide em duas gerações (Telles, 2003). A primeira, vendia a ideia da democracia racial, um sistema em que todas as raças oriundas da mestiçagem viviam em harmonia e tinham seu valor. E a segunda, atrelava as desigualdades sociais do Brasil ao sistema escravagista e também ao período pós-abolição, quando o negro ainda era rebaixado a uma classe social inferior. Nesta segunda geração, destaque para o sociólogo Florestan Fernandes, que afirmava que o negro, por não ter tido acessos culturais nem qualificações profissionais, foi impedido de exercer sua

cidadania, tendo sua mobilidade social comprometida e estendendo essa condição subalterna às gerações posteriores. A raça, enquanto construção histórica e social, continua sendo um fator determinante na construção das camadas que formam hierarquias ou classes sociais.

Para os que acreditam que os tempos da escravidão estão muito distantes para serem justificativa de exclusão dos negros, Hasenbalg (2022) nos traz dois outros fatores associados à estrutura desigual de oportunidades e a consequente dificuldade de ascensão da população negra: além dos brancos discriminarem racialmente os negros, também houve, no período pós-abolição, uma distribuição desproporcional de negros e brancos no solo brasileiro. Segundo o intelectual argentino que viveu quatro décadas no Brasil, geograficamente falando, não apenas a conjuntura do sistema escravista, como também um mercado de trabalho que favoreceu a imigração europeia por volta de 1930, fizeram da região sudeste uma terra com mais oportunidades econômicas e profissionais para a população branca. Ele notou, por volta da década de 1980, que “um número desproporcional de negros vive nas regiões predominantemente agrárias e menos desenvolvidas do Brasil” (Hasenbalg, 2022, p. 113). Entre tais regiões, o destaque é para o Nordeste, que ficou no imaginário nacional e em alguns indicativos estatísticos e geográficos (Gráfico 10), tal como descreveu o autor. Vejamos o resultado do último Censo Demográfico, em pesquisa realizada pelo IBGE (IBGE, 2023).

Gráfico 10 - População do Brasil/ Nordeste/ Sul, por cor e raça



Fonte: Adaptação da Fonte: IBGE, 2023⁶⁶. A autora, 2024.

No gráfico acima, evidencio apenas as regiões Nordeste, Sul e Sudeste para efeito de comparação, com o propósito de chamar atenção para um desequilíbrio nos números no que diz respeito à ocupação geográfica e à autoidentificação de cor ou raça. Ao analisar os dados coletados em agosto de 2022, considerando a população residente⁶⁷ em todas as regiões do país, percebemos que os pardos (59,6%) representam a maioria da população do Nordeste, enquanto o número de brancos, embora seja a segunda categoria em termos quantitativos na região (26,7%), representa um percentual menor que metade dos pardos. Ainda de acordo com o gráfico, ao contrário do Nordeste, os brancos são a maioria no Sudeste e, subjacente à noção de “oportunidades econômicas e profissionais para a população branca”, a tendência da maioria de brancos se estendeu para o Sul do Brasil, onde os brancos (72,6%) representam mais que o triplo da população parda (21,7%). Vale ressaltar que o Sul, além de apresentar a maior concentração de brancos, também traz a menor proporção de negros no país. São apenas 5% da população (o menor índice nacional), seguidos pelos amarelos (0,4) e indígenas (0,3).

O gráfico aponta que considerando o critério cor ou raça, a distribuição geográfica do Brasil, mencionada por Hasenbalg (2022), mostra ter resistido ao filtro dos anos. Nesse sentido, podemos considerar que não por acaso existe tanto preconceito e discriminação racial em relação aos nordestinos, como argumenta o historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior, autor do livro *A invenção do Nordeste*. Em entrevista ao Estadão (2022, *on-line*), ele chama a atenção para o fato de o preconceito contra o Nordeste estar relacionado ao racismo e à repulsa ao pobre. E pontua: “O nordestino no imaginário nacional é um pobre, é um retirante, é um migrante, é um trabalhador braçal, é um mestiço, um negro”. Ainda para o historiador, conforme consta na reportagem publicada dia 4 de outubro de 2022, um dia após o 1º turno das eleições, mesmo quando o candidato do PT venceu em estados de outras regiões do Brasil que não fossem o Nordeste, essa informação foi ignorada (por eleitores/ internautas) e as manifestações de ódio se viraram apenas contra o Nordeste, pois já existe o que ele chama de “preconceito nacional” com fundo racial. Nas palavras dele,

Já existe um preconceito contra o Nordeste nacionalmente. Uma visão que tem um fundo inclusive racial, racista. Porque as pessoas do Sul têm a ideia de que são brancos, que são descendentes de europeus, e os nordestinos são mestiços, são pardos, são negros, são indígenas, não houve pra cá o fenômeno da imigração estrangeira,

⁶⁶ IBGE, 2023. Censo demográfico 2022. Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade: Resultados do universo. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73105>. Acesso em: 10 jul. 2023.

⁶⁷ Local de residência habitual, e não apenas na data de referência da pesquisa.

então somos considerados racialmente inferiores. Isso se mostra no estereótipo do “cabeça chata”, no estereótipo do nordestino como pessoas que não têm inteligência, que estão destinadas ao trabalho braçal. Circula por exemplo que os nordestinos votam porque têm fome e têm os votos comprados, como se não existisse fome no Brasil inteiro. Houve falas inclusive no sentido de que se encontrassem nordestino na rua pedindo esmola atropelasse. O preconceito contra o nordestino é também preconceito contra o pobre (Estadão, 2022).

Reconhecer e compreender as conexões entre as categorias sociais de raça, classe e origem, como as mencionadas na citação, é fundamental para abordar questões de desigualdades e justiça social. Estas interseções revelam como múltiplas camadas de identidade afetam a vida de pessoas de formas complexas ou interdependentes, impactando também nas experiências e oportunidades das pessoas, influenciando o acesso a recursos, direitos e privilégios que moldam as dinâmicas sociais.

Durante o processo de qualificação, eu havia trazido um relato de uma situação ocorrida em sala de aula da UFPR, enquanto eu cursava uma disciplina para cumprimento de créditos. Recebi a sugestão de um membro da banca – não lembro bem as palavras – de que talvez fosse melhor deixar essa parte do Nordeste mais para o final da tese, talvez nos apêndices. Na hora em pensei: “Vixe! Não agradou muito. Ou será que não faz mesmo sentido esse relato aqui? Vou excluir”. Um ano depois de me aprofundar um pouco mais nos estudos da branquitude, no locus de enunciação tão valorizado na LA e na Autoetnografia, que amplia o olhar sobre as relações entre o “self”, o outro e a cultura, resolvi dedicar uma subdivisão do capítulo da Branquitude a esse tema. Coloquei tal relato aqui mesmo no corpo da tese, não para ser indisciplinar, mas porque concordo com Minayo (2007, p. 16) quando diz que nas pesquisas que envolvem questões sociais, “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo, 2007, p. 16).

Ao longo da vida, tenho testemunhado reações de deboche, desdém e outros aspectos negativos relacionados à nordestinidade, tanto comigo quanto com conterrâneos de diversas cores/raças. Falamos sobre isso nos corredores, nas mesas de bar, nas sessões de terapia, nas mais diversas conversas cotidianas, nos grupos de *WhatsApp*, e por que não nos escritos acadêmicos?

Primeiramente, que fique evidente que, ao mencionar alguns momentos de discriminação vivenciados por mim em Estados do Sul ou Sudeste do Brasil, não intenciono fazer alusão ao racismo reverso e dizer que, enquanto autodeclarada branca, também sofro racismo em algumas regiões do Brasil. Não. Sou ciente de que o racismo reverso não existe. Meu intuito é trazer relatos pessoais para reforçar as relações entre o racismo, o preconceito e as discriminações que o povo nordestino vivencia.

O conceito de raça está vinculado a, além de características físicas, marcadores étnico-culturais associados à origem geográfica, língua e outros costumes. E acionar o preconceito e a discriminação com base nesses marcadores, é o que Fanon conceitua como racismo cultural (Fanon, 1980, p. 36). Ele explica: “Este racismo que se pretende racional, individual, determinado, genotípico e fenotípico transforma-se em racismo cultural. O objecto do racismo já não é o homem particular, mas uma certa forma de existir”. E eu existo, geográfica e culturalmente falando, como nordestina. Neste caso, não importa que eu seja autodeclarada branca. Quer dizer, na verdade importa porque, quanto mais clara a pele, mais privilégios. No entanto, não esqueçamos que sou do Nordeste. Este é o lugar de quem fala e aqui escreve. É o lugar de onde eu parto como pesquisadora e sujeito da pesquisa. E este meu lugar faz com que eu seja vista e tratada de diferentes maneiras Brasil afora, por diferentes pessoas, em diferentes lugares.

Não entenda estes relatos como vitimismo. São apenas recortes das vivências de um povo que conhece a face perversa dos que se sentem à vontade para proferir ofensas, justificadas supostamente pelo simples lugar onde alguém nasceu. Segundo levantamento da SaferNet (2022, *on-line*), ONG brasileira especializada na proteção dos direitos humanos no ambiente digital, os chamados crimes de ódio crescem ainda mais em anos eleitorais como este, de 2024. Ao julgar os números apenas do 1º semestre de 2022, a xenofobia ficou em 2º lugar com maior número de denúncias, apresentando um aumento de 520% em relação ao mesmo período de 2021. Em 1º lugar, em denúncias, estava o crime de ódio relacionado à intolerância religiosa, o que é importante frisar, uma vez que as religiões de matriz africana têm sido o principal alvo desse tipo de discriminação desde os tempos da escravização. No primeiro semestre de 2022, houve um aumento de 654% de denúncias a este respeito.

Para ilustrar as estatísticas, selecionei algumas mensagens postadas nas redes sociais *twitter* e *instagram* na oportunidade das eleições de 2022. As mensagens partem de perfis anônimos e também de pessoas conhecidas. Entre as figuras que trago como exemplo, podemos ver (figura 19) a ex-BBB Jessilane Alves se queixar da onda de preconceito que inicia no *twitter* e um internauta deduzir que, pelo fato dela ser nordestina, entre os hábitos de uma vida supostamente miserável, ela comia calango porque não tinha acesso a outro tipo de carne. Outro exemplo é o perfil @GabiLabree (figura 20), que manifesta o desejo de separação do nordeste do restante do país e encontra muitos apoiadores. Na sequência, um *story* de Ângela Machado, então diretora de responsabilidade social do Flamengo e esposa do presidente do time. É a postagem da figura 21, que se refere aos nordestinos de maneira pejorativa como carrapatos, que vivem apenas a sugar o sangue do único povo que produz no Brasil. Finalmente, um usuário

do *twitter* (figura 22) sugere tortura semelhante às do campo de concentração do período do holocausto.

Figura 19 - Nordeste e fome



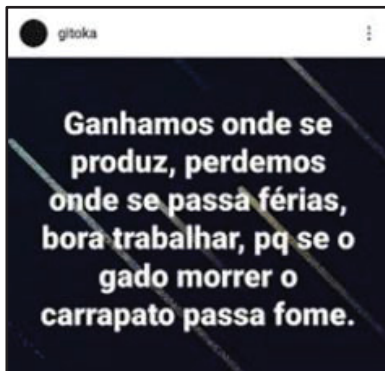
Fonte: Twitter (2022)⁶⁸.

Figura 20 - Nordeste dependente



Fonte: Twitter (2022)⁶⁹.

Figura 21 - Nordeste dependente 2



Fonte: Instagram (2022)⁷⁰.

Figura 22 - Nordeste merece tortura



Fonte: Twitter (2022)⁷¹.

No segundo turno das eleições de 2022, realizado em 30 de outubro, a hashtag #Nordeste transformou-se no assunto mais comentado no *twitter* do Brasil e do Mundo no final da tarde deste dia. Não bastasse toda a repercussão dos ataques xenofóbicos – novamente em

⁶⁸ ALVES, J. Perfil público. **Ataques ao Nordeste**. Disponível em: Twitter.com. 30 de outubro de 2022. Acesso em: 30 out. 2023.

⁶⁹ LEBRE, G. Perfil público. **Nordeste como país**. Disponível em: Twitter.com. acesso em: 30 de out. de 2022.

⁷⁰ **Nordeste dependente**. Instagram. 2022.

⁷¹ Nome do responsável pelo perfil do twitter deletado para fins de proteção da imagem da pessoa em questão. Disponível em: Twitter.com. 2022.

razão do expressivo número de votos no candidato Lula (PT) –, houve ainda as mensagens referentes às operações da Polícia Rodoviária Federal (PRF) em transportes públicos em diversos estados da região. O ministro Alexandre de Moraes, então presidente do Tribunal Superior Eleitoral, havia proibido as ações da PRF e da Polícia Federal (PF) envolvendo transportes públicos na véspera da eleição e, ainda assim, mais de 500 operações foram registradas, principalmente no Nordeste. Por esse motivo, houve uma massiva movimentação na internet de pessoas preocupadas com o fato de que essas operações pudessem comprometer o voto dos nordestinos que dependiam desses meios de transporte. E assim como no primeiro turno das eleições, o Nordeste mais uma vez estava na manchete dos principais veículos de comunicação e de mídias regionais, tendo como principal motivo, a xenofobia, como você poderá ver a seguir nas figuras 23 e 24.

Figura 23 - Ataque aos nordestinos



Fonte: Uol Eleições (2022)⁷².

Figura 24 - Analfabetismo e Nordeste



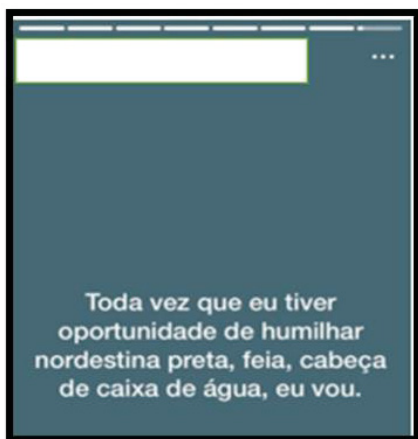
Fonte: O Globo (2022)⁷³.

No status do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* (Figuras 25 e 26), pude visualizar que pessoas de minhas relações, incluindo nordestinos, também publicaram postagens de teor ofensivo e discriminatório.

⁷² Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2022/10/02/apoiadores-de-bolsonaro-disparam-ofensas-a-nordestinos-por-votos-em-lula.htm>.

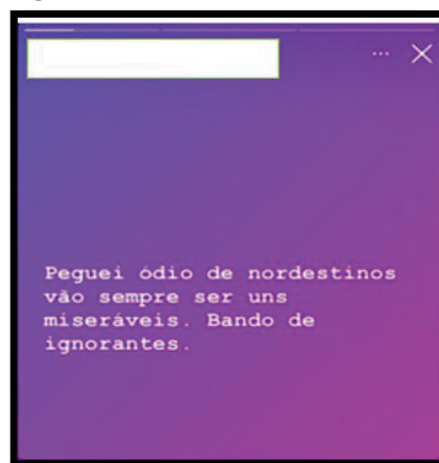
⁷³ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/eleicoes-2022/noticia/2022/10/bolsonaro-relaciona-analfabetismo-no-nordeste-com-melhor-desempenho-de-lula-na-regiao.ghtml>.

Figura 25 - Ofensa aos nordestinos 1



Fonte: *Status WhatsApp* (2022)⁷⁴.

Figura 26 – Ofensa aos nordestinos 2



Fonte: *Status WhatsApp* (2022)⁷⁵.

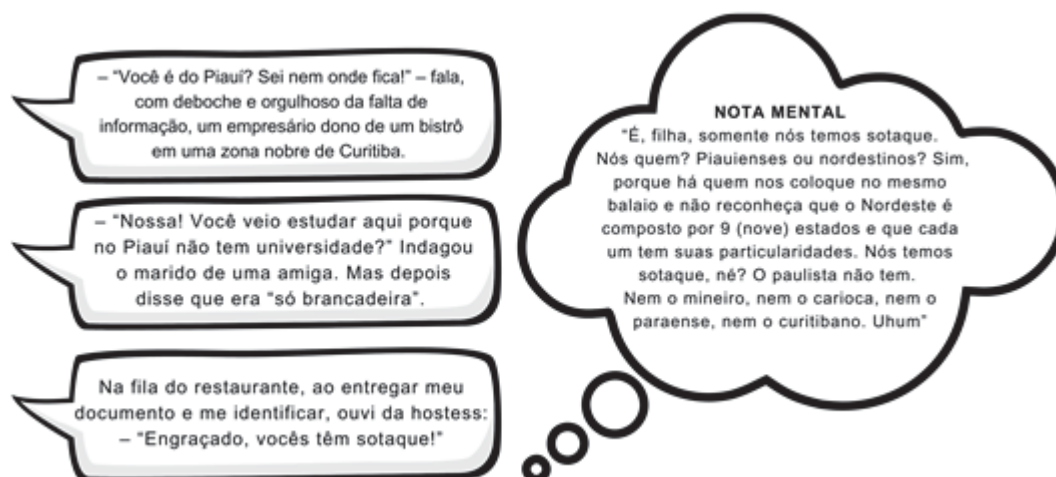
Saindo das redes sociais e indo para o cenário das interações presenciais, quando se sai do Nordeste enquanto seu habitat natural, é aconselhável saber que temos uma espécie de encontro marcado com as manifestações de preconceito e discriminação. Seria apenas uma questão de tempo. Tem para todos os gostos e desgostos. É à moda do freguês, ainda que o freguês não peça. Não é achismo, outro preconceito ou caso isolado. Esse emaranhado de crenças, posturas e ações que resultam em associar características negativas ou inferiores a indivíduos pertencentes a um grupo específico tem suas relações latentes com a ideia de raça. É o que revelam os estudiosos de relações étnico-raciais, como já vimos anteriormente, as estatísticas e inúmeras experiências pessoais. Inclusive a minha.

Devo dizer que, quando da banca de seleção da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, eu me senti bastante acolhida e respeitada. Depois de aprovada, bem recepcionada e com todas as demandas atendidas com prontidão e gentileza pela secretaria. Também me senti, a princípio, bem à vontade em meio ao multiculturalismo visível entre os colegas de sala de aula. A minha sensação era de orgulho ao andar pelos corredores daquele prédio da Reitoria, que exibiam informes, cartazes de cursos e lutas que me faziam reviver os tempos de estudante (como se eles tivessem fim!). Mas eis que um dia, ou em mais que um dia, escuto coisas do tipo que trago na figura 27.

⁷⁴ Nome deletado para fins de proteção da imagem da pessoa em questão. **Ofensa aos nordestinos.** *WhatsApp* (Perfil individual), 2022.

⁷⁵ Nome deletado para fins de proteção da imagem da pessoa em questão. **Ofensa aos nordestinos.** *WhatsApp* (Perfil individual), 2022.

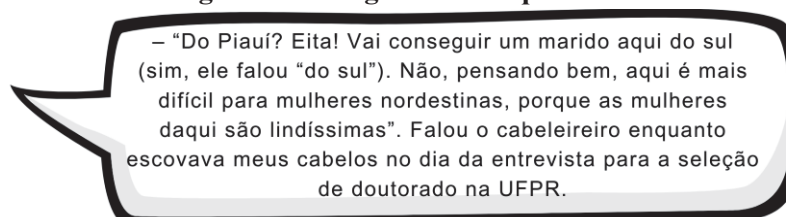
Figura 27 - Fragmentos do que ouvi 1



Fonte: A autora (2020).

Vasculhando minhas memórias, lembrei de outra abordagem ocorrida antes mesmo de minha aprovação na UFPR e a consequente decisão de residir em Curitiba.

Figura 28 - Fragmentos do que ouvi 2



Fonte: A autora (2020).

Segundo Deweyan (1938), quando estamos em estado de plena consciência, nossas experiências pessoais nos ajudam a compreender melhor alguns fenômenos e a perceber que, ao longo da vida, estamos sempre envolvidos em processos de investigação, cada um à sua maneira. Assim sendo, fragmentos de conversas que entendo como narrativas me levam a interpretações e construções de sentidos que reforçam os estereótipos negativos relacionados ao povo nordestino. E, antes que o leitor pense que estou exagerando, faço minhas as palavras de Greene (1995, p. 35) ao se referir às pesquisas com narrativas “um chamado para ser ativo, para estar engajado, para estar atento às experiências, tanto nossas quanto dos outros” (Greene, 1995, p. 35).

Seguindo a mesma linha, vejamos um diálogo (Figura 29) que protagonizei em sala de aula. Fiquei tão surpresa que, a exemplo das frases anteriores, anotei o ocorrido no bloco de

notas do telefone celular, como se já intuísse que, de alguma forma, ele poderia ser utilizado como um diário de campo.

Figura 29 - Você não é daqui!

12/03/2020	DIÁRIO DE CAMPO/VIDA
Albertina: – Você não é daqui! Nem você nem sua amiga ao lado.	
Eu: – Daqui de onde? Da Universidade, da cidade, do Estado...?	
Lembrando que a colega de classe havia faltado a aula anterior. repeti resumidamente parte do conteúdo da aula para ela, como quem tentava fazer um convite para outra forma de ver as coisas, os lugares, as pessoas. Na referida aula, os professores haviam discutido sobre a inexistência de fronteiras na pós-modernidade.	
Albertina: – Aaaaaah! Para mim, há fronteiras, sim. Sou muito conservadora.	
Uma amiga chamou sua atenção cutucando-lhe o joelho, como quem desaprovava o que ela havia dito. Todos se entreolharam. Estávamos em um círculo, um grupo de cinco ou seis estudantes.	
Albertina então tentou se expressar melhor e continuou: – Não. Espera! Você e sua amiga são do Norte, falam um português que é a variação do nosso, certo?	
Eu: Errado. Minha amiga é do Pará, no Norte. Eu sou do Piauí, que fica no Nordeste. E você está partindo de um referencial que torna o português da sua cidade como a língua oficial do país.	
A amiga de Albertina chamou sua atenção novamente, e desta vez verbalizou, dizendo: “Amiga, isso é preconceito”.	
Albertina não desistiu e emendou: – Mas é que vocês são diferentes! Por exemplo, como se chama mandioca na sua terra?	

Fonte: Acervo pessoal da autora (2020)⁷⁶.

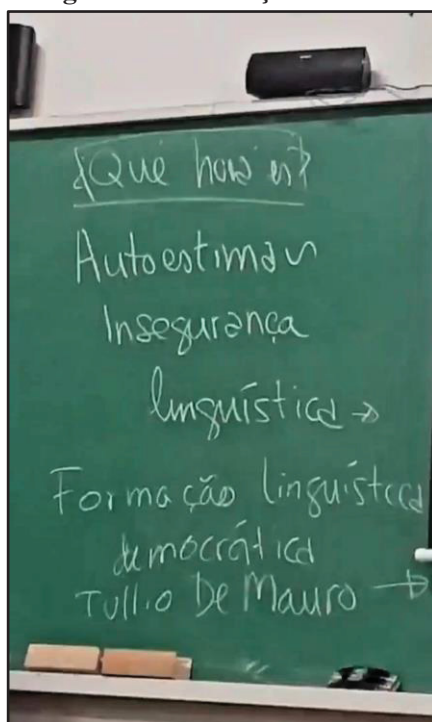
E a conversa logo se encerrou com a chegada da professora. No livro *Racismo linguístico* (Nascimento, 2019, p. 7), Lynn Mario inicia o prefácio certo de que “a humilhação é o objetivo de qualquer ato de racismo; porém, quando se trata de vergonha, não está tão claro se a vergonha é algo que a vítima de racismo é obrigada a sentir ou se é algo que o racista deve, eticamente, sentir”. Seria também a humilhação o objetivo das discriminações que levam em conta a origem geográfica das pessoas? Se era, a colega de sala não foi bem sucedida. Não senti vergonha, nem humilhação com esse episódio. Eu me senti constrangida por ela, minha interlocutora no diálogo, e por todo o contexto em que nos encontrávamos. O cenário, além do diálogo, é um motivo para que essa memória tenha se tornado uma das narrativas utilizadas nessa AE. Era uma disciplina ministrada em uma universidade pública brasileira, na cosmopolita cidade de Curitiba. Público alvo: dezenas de alunos de pós-graduação (Mestrado

⁷⁶ Albertina é um nome fictício em substituição ao nome verdadeiro da estudante que interagiu comigo. É também o nome da minha professora de português da 5ª série do ensino fundamental, época que representou um marco na minha trajetória como estudante.

e Doutorado) – também tínhamos aluno/a especial, vindos de diversas graduações – não somente licenciaturas em Letras, tendo distintas biografias linguísticas, sendo muitos/as descendentes de imigrantes, tendo consequentemente diferentes línguas maternas ou de herança, reunindo-se mais um dia para ouvir discussões que conceituavam e desenvolviam as competências plurilíngues. A disciplina, intitulada “Ensinar e Aprender Línguas numa perspectiva Plurilíngue”, era ministrada por dois professores estrangeiros.

A turma havia sido dividida em grupos, por isso estávamos juntas, em círculo. Os professores conduziam uma atividade curiosamente chamada de *Taboo*, um jogo de adivinhação de palavras. Uma colega do grupo sorteou uma determinada palavra, escrita em inglês. A palavra em questão, no momento em que a professora se aproximou do grupo era “*Othering*”. Nenhuma das integrantes do grupo sabia o significado da palavra no contexto da linguística aplicada e das abordagens multilíngues. Alguma dúvida? – a professora chegou e perguntou. Lembra que eu disse que ela interrompeu o diálogo? Foi assim. Ela perguntou qual era nossa palavra sorteada. Respondemos que era “*othering*”, mas não havíamos chegado a um consenso sobre seu significado. Ela nos respondeu: “*Othering* é uma palavra polêmica. Ela está relacionada a fazer o interlocutor se sentir o outro, promover um certo distanciamento e insegurança (Figura 30), o que dificulta a inclusão ou integração do aluno no contexto da sala de aula, por exemplo, fazendo alguém se sentir estrangeiro no próprio país”.

Figura 30 - Anotações da aula



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

E seguiu com a explicação: “Construímos o outro, na nossa mente, diferente dos demais, diferente dos nossos. Exemplos: Quando um aluno questiona o sotaque do outro ou pergunta “como se diz isso na sua cidade?”. Isso acontece principalmente com crianças, por não terem muita consciência das barreiras que a sociedade criou para separar os povos.” Nada como a articulação entre teoria e prática para uma boa aprendizagem. Para Briançon (2019), o termo *Otherness*, é um paradoxo que questiona os limites do conhecimento, da transmissão e da linguagem e tem origens históricas e filosóficas que datam do conceito de *not-being* (não ser). O que vai ao encontro da definição do pesquisador John Evans, da Universidade de Portland, *Othering*, como um

processo de divisão enraizado no mal que há dentro do nacionalismo. A criação do *otherness* e a exclusão referem-se ao processo no qual grupos ou seus indivíduos são definidos pela maioria social como diferentes, incompatíveis, indignos ou indesejados ou ostracizados. Esse ato resulta na formação dicotômica de um grupo-nós e um grupo-eles ou, em alguns lugares, um grupo interno e um grupo externo (Evans, s/d, p. 2)⁷⁷.

Vejo alguma relação dessa prática de *Otherness* com o epistemicídio de Boaventura de Sousa Santos (2010), pois ele não só coloca à margem os saberes e as vivências de povos não ocidentais e não brancos, bem como traz desdobramentos para grupos minoritários e culturalmente estigmatizados. Como é o caso do nordestino que tem constantemente seu conhecimento e seus modos de vida desqualificados em demonstrações de uma cultura que se sobrepõe à outra.

Eu já ouvi muito: “Relaxa, Dani, você dá muita importância às palavras” ou “Você leva o que a gente diz muito à sério”. Parece que não apenas eu. Mattos Brahim *et al* (2021, p. 14-15) pontuam: “somos linguistas aplicados [...] sempre preocupados com os impactos que a linguagem exerce sobre nossa forma de ver o mundo, sobre nossas ações e relações com outras pessoas e sobre nossas identidades”. Ora, eu vivo entre as palavras, sou professora da área de Letras, estudo sobre línguas e linguagem e faz parte do meu ofício difundir conhecimento a esse respeito. Sempre fiz questão de me posicionar, me expressar, de validar minha existência e eu faço isso por meio da língua e da linguagem. Como não levar a sério algo sem o que não viveríamos, pelo menos não como concebemos a vida hoje em dia? As palavras carregam

⁷⁷ No original: “Indeed, this process of division is the very root of evil within nationalism. Othering, otherness creation, and exclusion, all refer to the process in which groups or their individuals are defined by the social majority as different, incompatible, unworthy, or otherwise unwanted or ostracized. This act results in the dichotomist formation of an us-group and a them-group, or in some places an in-group and out-group”.

sentidos, assim como nossas ações, e são parte estruturantes do que nos moldam enquanto sujeitos. Como professora, eu espero não me reduzir ao papel de uma simples emissária de regras. E como cidadã e sujeito em construção, observo a língua como construção histórica e política, conduzida por uma teia de significados sociais e emocionais. Assisto, curiosa e atenta, às mudanças da contemporaneidade: a ressignificação das palavras/ expressões, ao surgimento de novas e ao questionamento e abandono de antigas. Entendo que novos tempos pedem novas práticas, que a língua vai mudando à medida que a sociedade passa por transformações significativas e que mudar a língua, a linguagem e as formas de comunicação fazem parte do processo de mudança do mundo.

5 “– É PRA ESCREVER?”: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DOS CURSISTAS

Quando ouço a palavra confluência ou a palavra compartilhamento pelo mundo, fico muito festivo. Quando ouço troca, entretanto, sempre digo: “Cuidado, não é troca, é compartilhamento”. Porque a troca significa um relógio por um relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende (Bispo dos Santos, 2023, p. 36).

A expressão “É pra escrever?” é utilizada no título deste capítulo em referência ao que muitas vezes o professor escuta em sala de aula ao escrever no quadro, apresentar slides ou propor alguma atividade. E, principalmente, para expor meu entendimento sobre narrativas, utilizadas aqui como dados e instrumentos de análise da metodologia escolhida (Autoetnografia). É pra escrever? Nem sempre! Pois considero narrativas as expressões orais ou escritas dos cursistas visto que, em ambos os casos, suas falas narram eventos cotidianos, suas vivências, processos e histórias associadas às suas percepções sobre identidades raciais (incluindo as suas), relações-étnico raciais, desigualdades sociais e demais questões relacionadas à perspectiva da raça e do racismo. Tais narrativas enriquecem a dimensão qualitativa desta tese que não é sustentada apenas por dados científicos. São ainda narrativas autobiográficas, pois por meio delas, os sujeitos da pesquisa narram eventos cotidianos, processos e histórias associadas às suas percepções sobre identidades raciais (incluindo as suas), relações-étnico raciais, desigualdades sociais e demais questões relacionadas à perspectiva da raça e do racismo. Relatos como os que serão apresentados são reconhecidos como “conhecimento empírico credível” pela Teoria Crítica Racial (Milner, 2008) e, por este motivo, as narrativas se destacam não apenas como fundamentação teórica deste estudo, mas, de acordo com Milner (2013), também como ferramenta de análise em práticas educacionais. A análise das narrativas⁷⁸ é inspirada a) nos trabalhos de Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2015) que utiliza o 5º princípio da Teoria Crítica Racial, o que versa sobre a “centralidade do conhecimento experiencial” com a valorização de vozes que contribuem com a construção de conhecimento “a partir das perspectivas da palavra falada e de padrões de discurso” (*op. cit.*) e b) na redefinição de letramento crítico (Menezes Souza, 2011), que considera o fato de que “o aprendiz (e aqui me incluo) pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores

⁷⁸ Ver Apêndice F (Atividades reflexivas através de narrativas autobiográficas produzidas no curso de extensão).

e seus significados – se originam na coletividade sócio histórica na qual nasceu e à qual pertence.

As narrativas autobiográficas presentes neste capítulo foram geradas por meio de interações orais e propostas de textos escritos durante o curso de extensão “Linguagem, questões de identidade, racismo e lugar de escuta”, realizado no segundo semestre de 2022 no Colégio Técnico de Floriano, da Universidade Federal do Piauí. Os participantes do curso, estudantes e professores do ensino médio, são participantes e sujeitos desta pesquisa e aqui chamados de “cursistas”.

Dessa forma, suas vozes integram o *corpus* desta autoetnografia escrita pela pesquisadora em parceria com outras vozes e perspectivas. A partir deste capítulo, opto por me referir “às participantes” e “às cursistas” assim, no feminino mesmo, pois entre todos os inscritos no referido curso, a maioria era formada por mulheres (havia apenas 1 homem inscrito) e apenas mulheres permaneceram até o último encontro e todas as narrativas selecionadas para a coconstrução desta tese são de mulheres.

É em concordância com os pesquisadores e teóricos mencionados que coloco no centro das análises as vivências, subjetividades, percepções e reflexões dos então sujeitos da pesquisa, com lentes ampliadas para as questões raciais. É importante salientar que, com esta análise de caráter interpretativo e reflexivo, não pretendo trazer verdades absolutas, mas negociar e construir sentidos possíveis. Estou ciente de que minhas interpretações são parte de quem sou e como me constituí como sujeito, bem como uma amostra de como leio palavras e como leio o mundo (Freire, 1987), sujeita obviamente a questionamentos.

Sobre as narrativas das cursistas, julgo importante informar que: a) elas não foram transcritas na íntegra, pois decidi selecionar apenas trechos que são pertinentes para a discussão deste estudo a fim de promover letramento racial crítico; b) ao selecioná-las, considereí quais histórias contar a partir do objetivo geral desta pesquisa (promover práticas de letramento racial crítico construindo sentidos a partir de narrativas autobiográficas); e c) as transcrições das narrativas faladas não consideram as convenções de transcrição, a saber, descrição de atividade não verbal, entonação ou velocidade, falas não compreendidas, sobreposição de fala, entre outras. Dado que o foco é análise de conteúdo, editei as transcrições adicionando algumas convenções de escrita, como pontuação, por razões de melhor fluidez no processo de leitura.

Considerando o fato de as narrativas das cursistas terem sido geradas em momentos diversos do curso de extensão, apresento um quadro (quadro 4) para que os leitores identifiquem o contexto de tais narrativas.

Quadro 4 - Momentos de geração das narrativas durante curso de extensão

Lugar de escuta	Narrativas extraídas do momento de apresentação dos cursistas.
Aqui e acolá	Trechos selecionados ao longo dos diversos encontros do curso, durante as interações.
“É pra escrever?”	Narrativas escritas com o tema “Eu e o Racismo”. Resultado de uma proposta de atividade com o objetivo de produzir uma narrativa autobiográfica em que a cursista trouxesse alguma situação de racismo vivenciada ou testemunhada e que foi, de alguma forma, marcante.

Fonte: A autora (2024).

E para complementar, o quadro 5, que apresenta os principais recursos utilizados para a transcrição das narrativas

Quadro 5 - Outros recursos utilizados na transcrição das narrativas

[Diálogo - momento]	Diálogos transcritos a partir das gravações dos encontros do curso de extensão com o respectivo momento em que a narrativa foi gerada (ver Quadro 4).
[Excerto - momento]	Para trechos de narrativas individuais mais longas sem interações rápidas como no Diálogo com o respectivo o momento em que a narrativa foi gerada (ver Quadro 4).
[...]	Omissão de palavras ou parte do texto transcrito suprimido.
()	Adiciono parênteses nas narrativas dos/das cursistas para indicar pausas, choro ou outro comportamento que me chame atenção.
Profa.	Fala da professora-pesquisadora durante interação com os cursistas.
Nome fictício dos cursistas	Identificação dos cursistas enquanto autores das narrativas.

Fonte: A autora (2024).

Para melhor organização, as narrativas orais e escritas selecionadas foram agrupadas em categorias de análise, por meio das quais trago discussões conceituais sobre os temas que mais se fizeram presentes nos relatos dos adolescentes e das duas professoras inscritas no curso de extensão. São elas as categorias: 5.1. Algumas palavras sobre lugar de escuta; 5.2. Percepções sobre o racismo e sobre si; 5. 3. Raça e cor entre (des)afetos e auto-ódio e 5.4. A indústria (do apagamento) da beleza. Mas antes de compartilhar as narrativas, apresento uma tabulação (Tabela 1) com um recorte do perfil dos cursistas considerando diversas vias identitárias, obtido por meio de aplicação de questionário no primeiro encontro, que solicitava

os seguintes dados: Nome⁷⁹, Idade (Questão 2), Autodeclaração de raça/cor/etnia (Questão 3)⁸⁰, Gênero (Questão 4), Orientação sexual (Questão 5) e Orientação Religiosa (Questão 6).

Tabela 1 - Perfil dos sujeitos da pesquisa (cursistas)

Nome	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6
Esperança	de 18 a 22 anos	parda	feminino	heterossexual	Católica
Viola	de 30 a 40 anos	preta	feminino	heterossexual	Católica
Mãe Menininha	de 15 a 17 anos	indígena	feminino	bissexual	matriz africana/espírita
Rosa Parks	acima de 40 anos	preta	feminino	heterossexual	Católica
Elza Soares	de 15 a 17 anos	parda	feminino	heterossexual	Católica
Nina Simone	de 18 a 22 anos	prefiro não informar	feminino	heterossexual	prefiro não informar
Dandara	de 18 a 22 anos	amarela	feminino	bissexual	não tem, mas crê em um Deus
Antonieta de Barros	de 18 a 22 anos	preta	feminino	heterossexual	Católica
Palmares	de 18 a 22 anos	parda	feminino	heterossexual	Evangélica

Fonte: A autora (2023).

⁷⁹ Para preservar a identidade e manter o anonimato dos/das cursistas, os nomes de identificação foram substituídos por pseudônimos que fazem referência a brasileiras e estrangeiras que se destacaram ao longo dos séculos de luta do povo negro ou como representatividade. São elas: Esperança Garcia, Viola Davis, Mãe Menininha do Gantois, Rosa Parks, Elza Soares, Nina Simone, Dandara, Antonieta de Barros e Palmares.

⁸⁰ Sobre pertencimento de raça/cor/etnia, o questionário aplicado (Apêndice D) continha as mesmas terminologias adotadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), com as opções de preto/a, branco/a, pardo/a, amarelo/a e indígena.

A partir da tabela acima, é possível observar que a maior parte das participantes do curso, são meninas entre 15 e 22 anos. A maioria (6 - seis) se declarou preta ou parda, uma se considera amarela, uma não quis informar e uma se autodeclarou indígena. A respeito da orientação sexual, a maioria manifestou ser heterossexual e apenas duas declararam ser bissexuais. Quanto à religiosidade, 5 (cinco) consideram-se católicas; uma evangélica; uma de religião de matriz africana; uma disse que não tem religião, mas acredita em um Deus; e uma não quis informar.

5.1 ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O LUGAR DE ESCUTA

Conforme explicado previamente, dividi os diferentes momentos de geração de narrativas no curso de extensão em 3 (três) e os nomeei de “Lugar de Escuta”, “Aqui e Acolá” e “É pra escrever?” e trouxe, conforme Quadro 4, o porquê de cada termo adotado. Acredito que as nomenclaturas e explicações já sejam suficientes para uma melhor localização de onde cada narrativa se deu, mas sinto a necessidade de dizer algumas palavras sobre este lugar que por vezes ocupamos, de maneira intencional ou não: o “Lugar de Escuta”. Lembrando que para Boshner (2012) o autoetnógrafo está entre quem conta e quem ouve histórias. Foi a partir daqui que decidi iniciar o compartilhamento das “escritas de si” dos cursistas, abrindo exceção para expor uma narrativa que, contrariando o que era esperado ao considerar a proposta de apresentações, não menciona questões de raça, mas de sofrimento psíquico, algo que não poderia ser desprezado. O que confirma a necessidade desse lugar de escuta no ambiente educacional – não apenas para propósito de pesquisas acadêmicas – considerando que as estatísticas revelaram um aumento significativo de casos de ansiedade e depressão entre estudantes do ensino médio no Brasil, ao retorno das aulas presenciais em 2022, época em que o curso de extensão foi realizado. Com o excerto apresentado a seguir, poderemos constatar que, mesmo em conversas em que o tema é sugerido (no caso, identidades raciais), “quando há um clima de estímulo e de aceitação mútua, (outras) informações fluirão de maneira natural e autêntica” (Lüdke; André, 2015, p. 39), nos provando que a vida, assim como a pesquisa, pode assumir diversos caminhos possíveis, não apenas o previsível ou o desejado.

[Excerto - Lugar de Escuta]

Dandara: Se eu começar a chorar a senhora apaga o áudio, está bom? [...] Bom, acho que o começo da minha vida foi (pausa) a gente teve um pouco de dificuldade. Eu morei um tempo com a minha vó também. O meu pai, ele era alcoólatra (voz embargada). Ele teve um relacionamento muito conturbado com a minha mãe e... (pausa) e eu tinha o meu avô também como referência de pai. Os meus dois avôs. O

meu avô materno morreu, se eu não me engano, em 2010, e o paterno, em 2011. Enfim. Eu não superei a morte deles ainda (voz embargada) [...] Eu não tive uma boa relação com a minha mãe, nem com meu pai, mas agora melhorou um pouco. Durante a pandemia (pausa para chorar e respirar fundo)... Durante a pandemia, eu desenvolvi ansiedade generalizada e eu melhorei esse ano porque eu voltei pra escola. Enfim.

Em um texto sobre escuta, sofrimento e educação, Todd (2002, p. 410)⁸¹ afirma que “ouvir é uma extrema atenção à alteridade do outro, ao “eco do outro” [...] é um movimento ético de, ao receber o presente do outro, o ouvinte dá a si mesmo, o risco do próprio sofrimento”. No primeiro momento do curso de extensão, para apresentar meu lócus de enunciação (também necessário para esta tese), falei de algumas experiências de vida incluindo aspectos familiares, pessoais e profissionais, bem como relatei alguns momentos deste despertar para um olhar mais crítico e reflexivo sobre as questões raciais. Expus pontos específicos de minha trajetória como quem costura uma colcha de retalhos. Falei sobre mim, sedenta por escutar sobre as histórias dos cursistas, suas origens, suas perspectivas de futuro, seus percursos até chegar ao Colégio Técnico de Floriano. Propus uma atividade em que eu esperava doação e, portanto, me doe primeiro.

Solicitei aos cursistas que falassem sobre eles, incluindo as declarações de cor/raça ou etnia, não só para que eu os conhecesse, mas para que olhassem uns para os outros sob um novo ponto de vista. Afinal de contas, os estudantes já estavam no 3º ano do ensino médio e havia, no mínimo, três anos que estudavam juntos e conviviam com os/as professores/as da instituição (entre estes, duas se inscreveram no referido curso de extensão), mas certamente havia informações desconhecidas para alguns. Como parte natural do percurso, ouvi sobre realidades distintas e, através delas, criamos as primeiras conexões. Eu não os conhecia porque, embora eu fosse e ainda seja a professora efetiva de inglês da instituição onde o curso foi realizado (CTF/ UFPI), eu estava afastada havia 3 (três) anos. Também havia a possibilidade de lembrarem de mim (por favor, né?) de uma curta experiência de ensino remoto que tive com eles (três ou quatro semanas), no início de 2022, quando tive que retornar para sala de aula em razão de problemas burocráticos com meu afastamento. Já eu, dessa experiência on-line, lembrava dos poucos que abriam a câmera e se identificavam com seus primeiros nomes ou apenas com as iniciais do nome e sobrenome que destacavam. As professoras inscritas, eu já conhecia.

⁸¹ No original: “Listening as saying is an acute attentiveness to otherness of the other, to the “echo of the otherwise”. Listening, then, is an ethical movement where in receiving the gift of the other, the listener gives of herself, risking her own suffering.”

Confesso que eu já tinha lidado com uma variedade de emoções desde o início do curso de doutorado, que coincidiu com o início da pandemia de Covid-19 com os registros dos primeiros casos no Brasil, nos primeiros meses de 2020. Nos meses seguintes, para alguns mais que outros e, aparentemente mais que nunca, era uma época de montanha-russa de sentimentos como angústia, alívio, frustração, realização, inseguranças, ansiedade, entre outros. Até que, no curso de extensão, eu me deparei com a emoção dos cursistas.

Para Jordão (2019), a emoção é algo inerente aos caminhos dos letramentos críticos, pois

a criticidade se estabelece conforme associações vão se construindo de maneira processual, contingente, relativa, localizada – não apenas de forma racional, mas orientadas também por afetividades que colocam cada indivíduo num contínuo de relações que se constroem processualmente e infinitamente de maneira não ordenada, não linear. Tais relações associativas podem se dar pela razão, mas também pela emoção ou melhor, como diria Humberto Maturana, será sempre pela emoção, uma vez que a razão é mais uma de nossas emoções (Jordão, 2019, p. 62).

E é inegável que as emoções fazem parte de qualquer movimento que chacoalha visões de mundo e geram processos de mudança, construção ou transformação. É disso também que se trata o LRC, pois assim como os outros letramentos, pode ser definido como um “constructo” (Masny, 2012, p. 115), afinal, “letramentos consistem em palavras, gestos, atitudes e modos de ouvir, falar, escrever, o humano e o não-humano: modos de se tornar com o mundo”. E como conceito chave desse pensamento, a autora traz o que ela chama de *Becoming*, que traduzo para “Tornar-se”, reforçando a ideia de estarmos em contínuo movimento, aprendizado, a consciência do inacabado, da incompletude.

Tornar-se é sobre o extemporâneo e implica algo indefinido. Tornar-se é um produto produzindo continuamente, enquanto os letramentos são processos que formam e moldam o tornar-se. Tornar-se é o poder de afetar e ser afetado; o poder da vida de formar novos afetos e conexões [...]. Tornar-se é o efeito de experiências que se ligam e se cruzam. As transformações são contínuas. O que já foi uma vez não poderia mais ser. É diferente (Masny, 2012, p. 116).

Diante de algumas mudanças vividas, sobretudo as relacionadas ao letramento racial, tenho ponderado sobre como ser críticos diante da palavra (escrita ou falada) e como construir significados, estar no mundo ou com o mundo, se ainda não resolvemos tantos emaranhados do eu.

Não foi fácil, muito menos confortável ouvir aqueles relatos de adolescentes que envolviam conflitos familiares relacionados à orientação sexual, a perda de entes queridos, ao

bullying como uma forma de violência, ao sofrimento com doenças psiquiátricas, entre tantos outros. No decorrer das falas, alguns se emocionaram, pararam, choraram, como se estivessem em catarse. Reforço que ouvir histórias de sofrimento pode ser doloroso e até traumático mas, ainda segundo a pesquisadora Todd (2001, 2002) para além dos aspectos morais que envolvem confrontar o sofrimento de estudantes, é o que devemos fazer, pois esta maneira de encontrar o outro na educação é um ponto central para projetos educacionais que envolvem justiça social.

Ouvir o outro não somente para tentar conectar as narrativas pessoais às teorias, mas para exercitar nossos afetos. Acostumados com a miséria, desgraça, injustiças e toda a sorte de absurdos nos noticiários, o que ainda nos afeta? Habitados a ouvir relatos tristes e desesperançosos dentro e fora das telas, o que ainda nos emociona? De que forma nos impactamos com a vida de pessoas em situação de vulnerabilidade social, invisibilizadas ou em sofrimento psíquico? Como o sofrimento do outro pode ser um reforço pedagógico para encorajar estudantes a assumirem responsabilidade social? Foram alguns dos questionamentos que me fiz, junto a outros que trago adiante, ao tempo que compreendi que tal responsabilidade também é exigida da professora/pesquisadora, porque eu trago minhas vivências e me utilizo delas para atingir outros espaços. A propósito, chegar em determinados lugares/emoções da vida dos alunos requer cuidados, traz inquietações e conflitos para os quais, acredito, não estava pronta. Devo ir mais adiante ou parar por aqui? Será que estimular a fala vai doer mais ou aliviar? De que forma fazer isso? E ainda: isso é mais importante para os sujeitos ou para a pesquisa? E para mim, pesquisadora e também sujeito, é possível se distanciar? Eu quero, de fato, me distanciar? Já não somos todos uma coisa só: pesquisa, pesquisadora e sujeitos da pesquisa?

5.2 PERCEPÇÕES SOBRE O RACISMO E SOBRE SI

Em 2023, o IPEC (Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica) realizou uma pesquisa sobre “Percepções sobre o racismo no Brasil” e, para a coleta de dados, entrevistou 2000 pessoas das cinco regiões do país. O levantamento, uma iniciativa do Peregum – Instituto de Referência Negra e do Projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista), traz resultados que apontam para a necessidade de promover ações de letramento racial crítico e, consequentemente, de combate ao racismo.

Para Bonilla-Silva (2018, p. 20), o racismo é estrutural e estruturante e envolve “uma rede de relações nos níveis sociais, econômico, político e ideológico que molda as oportunidades de vida de várias raças”. E a raça, enquanto construção histórica e social,

continua a ser um dos principais critérios de hierarquização de pessoas. É toda essa estrutura que produz e reproduz as desigualdades sociais ao adotar estratégias e procedimentos que mantêm as pessoas pertencentes a minorias em “seus lugares” (Bonilla-Silva, 2018, p. 20).

E para o povo brasileiro, o racismo existe por aqui? De acordo com a pesquisa do IPEP (Nganga, 2023), não só existe como o fator cor/raça/etnia é o principal determinante para as desigualdades sociais no Brasil. Um dado curioso é que a maioria da população (81%) acredita que o Brasil é um país racista, mas apenas 5% dos entrevistados se declara como alguém que já teve pensamentos e práticas racistas. Onde estão os racistas entre nós ou dentro de nós? Perguntados se conhecem alguém racista, as cursistas responderam:

[Diálogo - Aqui e acolá]

Elza: Todo mundo conhece, eu acho.

Dandara: O presidente, ou a senhora fala de alguém próximo?

Profa: Todo mundo. Vocês elencam quem vocês quiserem. Ela falou o presidente, ela foi bem longe, né?

Elza: Na nossa sala....

Profa.: Vamos tentar organizar, vamos falar um por um, vamos lá, o presidente...

Elza: E também pessoas assim da minha família mesmo.

Profa.: Mas só assim não se justifica, quero provas.

Elza: Ah, tipo assim, o presidente tem falas dele falando, eu não vou lembrar, mas teve uma apresentação de história na aula do professor Aristides, que tinha algumas falas dele bem polêmicas. Aí em uma delas, ele foi falando várias coisas racistas, homofóbicas e xenofóbicas, não vou lembrar, mas sei da minha família, que é uma avó minha, que assim... a bicha é ruim! Aí às vezes aparece uma pessoa assim negra, até fazendo uma coisa boa, aí ela fala: “ah, esse negro aí, esse não sei o quê aí. Aí eu corto, porque isso é bem feio. Até porque o marido dela, o meu avô, é assim, negro, né? Não é bem retinto mas chega a ser, tem outros parentes meus também. É bem feio.

Antonieta: A minha tia por parte de pai... é porque somos quatro irmãos lá em casa. Aí tem eu e meu irmão, que somos um pouco mais clarinhos e tem meus outros dois irmãos que são mais escuros, e ela sempre fala isso, fica falando umas coisas...

Profa.: O quê ela fala?

Antonieta: Ela fala: “é que vocês dois saíram mais claros, e não sei porque eles saíram mais pretos”, coisas assim.

Profa.: Mas ela sugere que vocês têm menos valor, que eles

Antonieta: Sim, que os dois têm menos [...]

Ela até demonstra mais carinho com meu irmão que é mais branco... Do que os outros.

Elza: Posso falar de uma coisa que lembrei agora?

Profa.: Pode.

Elza: Uma fala da minha avó, que foi assim, acho que estava passando alguma coisa no jornal, e o cara era negro. Não sei se ele cometeu algum crime, sei que ela falou assim: “tinha que ser negro”, tinha que ser assim, e então isso é bem comum e não só com minha avó. Já vi muita gente falando desse jeito na internet, até em vídeos, youtube, essas coisas. É assim, a pessoa não fez nada de errado e foi incriminado.

Profa.: Esperança, você conhece alguém com ações racistas?

Esperança: Conheço, mas eu acho melhor não especificar.

Na sequência, outra pergunta: E quem daqui se considera racista? A resposta foi silêncio. E logo alguém perguntou algo do tipo: “Professora, se você vier andando na rua, passam dois caras negros e você acha que são bandidos?”

Há quem entenda como racismo apenas xingamentos agressivos, como os que o jogador de futebol brasileiro Vini Júnior tem escutado com frequência nos estádios quando chamado de “macaco”. Mas para Bonilla-Silva (2018, p. 20), o racismo se reinventou ao longo do tempo e, o que o autor chama de novo racismo, “envolve práticas mais sofisticadas e sutis que as da época das leis estadunidenses Jim Crow” (ver capítulo 3). Nesse sentido, surgiu o *colorblind racism*, aquela ideologia que promove uma “cegueira de cor” e faz com que muitas pessoas repitam “não vejo cores, somos todos iguais”. Se a pessoa diz que não vê cores, como provar que ela vê, sim, e justamente por este motivo, discrimina e exclui pessoas negras? O *colorblind* é considerado uma das máscaras que o racismo utiliza.

Ainda segundo pesquisa do IPEP, as formas mais recorrentes de manifestações de racismo no Brasil são:

- 66% é a violência verbal, como xingamentos e ofensas;
 - 42% é o tratamento desigual;
 - 39% é a violência física, como agressões;
 - 28% é a negação de oportunidades;
 - 23% é a intolerância religiosa;
 - 22% é a exclusão, isolamento e desprezo de um grupo de pessoas;
 - 15% é pressionar ou constranger alguém para mudar a sua aparência;
 - 11% é ignorar a existência de determinado grupo de pessoas.
- (Nganga, 2023, p. 13)

Esperança mostrou-se ainda em dúvida sobre o que pode ser considerado racismo.

[Diálogo - Aqui e acolá]

Esperança: Professora, eu vou lhe perguntar uma coisa. Eu posso considerar uma pessoa racista a partir de um tipo de brincadeira que ela faz? Lá na minha sala acontece alguma coisa que não vem ao caso eu dizer aqui.

Profa.: Inclusive é o que as pessoas dizem, né? “Não sou racista, isso foi só uma brincadeira”. Como se o fato de ser uma brincadeira para ele significasse não ser racista. Mas nas brincadeiras a gente expressa o nosso racismo.

Esperança: Tem uma pessoa lá na sala que é negra. Aí tem uma pessoa que é branca. Só que ele diz que leva no lugar de brincadeira e ela também diz que é uma brincadeira. Só que em vários momentos ela chega a dizer assim: “Ô menino enjoado, ô nego enjoado! Ô bicho preto! Sorri aí pra eu te ver!” E tipo, pra mim, isso me incomoda. Mas ele não se importa, ele leva como brincadeira, e aquilo ali pra mim é ruim, porque do jeito que eu sou eu acho que se eu tivesse na pele dele, se fosse eu, eu não gostaria.

Profa.: Você acha que ele realmente não se incomoda? Porque tem aquela pessoa que não fala, mas ela se incomoda. Ela não fala porque é a maneira dela aguentar a dor.

Esperança: Professora, eu acho que no fundo, no fundo, ele se incomoda.

Nesse ponto há uma situação interessante para se pensar. Para Kilomba (2019, p. 235), a negação é um dos “mecanismos de defesa do ego que o sujeito negro atravessa para se

conscientizar de sua negritude e de sua realidade vivida com o racismo” e tal negação o protege dos conflitos com o mundo.

Bom, como vimos anteriormente, a pesquisa revelou que a maioria dos brasileiros acreditava que o Brasil é um país racista. Por outro lado, 11% discordam totalmente dessa afirmação (Nganga, 2023). E qual será o perfil das pessoas que não acreditam haver racismo no Brasil? Entre elas: “18% são pessoas com 60 anos ou mais; 14% são homens; 15% são homens brancos; 15% são pessoas com alinhamento político mais à direita” (Nganga, 2023, p. 11).

[Narrativa autobiográfica - É pra escrever?]

Elza: Desde pequena eu sempre soube o que era o racismo mas só me liguei na gravidade disso quando eu tinha uns 8 anos e vivia brincando com a minha vizinha, que é negra, e com os meus primos, e certo dia tinha acontecido uma confusão, não me lembro ao certo mas acho que alguém tinha quebrado alguma coisa da minha vó (que morava na mesma rua), o culpado tinha sido o meu primo mas a minha tia colocou a culpa na minha vizinha, alegando que ela era preta e etc. "Isso foi coisa daquela nega preta", eu ouvia isso dela, da minha vó e de outras pessoas, nunca questionei, mas sempre tive a consciência que era muito errado, e guardava os pensamentos pra mim. [...]. Não sou negra e nem tenho traços de alguma raça, na minha concepção sou parda então não sei como é ser julgada pela cor ou tipo de cabelo, mas entendo a dor de ser e de se sentir excluída devido a aparência.

Essa tendência de negação reflete um paradoxo no qual a tentativa de evitar os estigmas associados à negritude, acaba por reforçar os mesmos preconceitos que se desejava evitar. Como afirma Schucman, quando se nega a cor, nega-se

todo o significado racista que recairá sobre o outro ao nomeá-lo como negro. E temos, portanto, o paradoxo da negação, pois o que parece solução contra o racismo acaba por reafirmá-lo. Em outras palavras, para ficar longe do significado racista sobre “ser” negro, estas pessoas negam a negritude e perdem a possibilidade de desconstruir os estereótipos negativos atrelados ao “signo” negro (Schucman, 2018, p. 59).

[Narrativa autobiográfica - É pra escrever?]

Esperança: Eu nunca tive problemas raciais com relação a minha família, pois todos somos negros e alguns são retintos. Entretanto, toda a minha infância eu cresci achando que era parda e que parda não fazia parte do grupo de negros, foi com o passar dos anos que eu fui percebendo que fazia parte, mais sempre fiquei com dúvida. Pois eu sempre achei que era diferente, pois nem tinha o cabelo crespo demais e nem liso demais. Nem minha pele era preta demais e nem branca, a única certeza que eu tinha era de que eu não era branca.

Só que com o passar do tempo, comecei a perceber preconceitos sobre meu cabelo principalmente quando eu usava ele amarrado, pois ele não ficava assentado e quando tava solto ficava muito armado. Foi aí que em uma aula do curso eu consegui me identificar como uma mulher preta.

Ao compartilhar suas dúvidas em relação à identidade racial, **Esperança** trilha um caminho vivenciado por muitas pessoas que atualmente se veem como pardas. Ao declarar “nem tinha o cabelo crespo demais e nem liso demais. Nem minha pele era preta demais e nem

branca, a única certeza que eu tinha era de que eu não era branca”, ela reforça a ideia de que vivia em um limbo, uma zona de fronteiras entre o branco e o preto.

Enquanto branco e preto se referem às extremidades do *continuum* [de cores], a categoria “pardo” do censo brasileiro serve como um termo guarda-chuva que compreende os vários termos relacionados à mistura de raças usados no discurso popular. Pardo, que se traduz como marrom, na verdade se refere à uma cor marrom acinzentada. Embora frequentemente usado como um substituto para mulatos ou pessoas provenientes da mistura de brancos e negros, também pode incluir outras categorias como caboclos, ou seja, pessoas com ascendência predominantemente indígena” (Telles, 2006, p. 81).

Carneiro (2023) parece não estar muito de acordo com esse entendimento sobre pardos. Ao se declarar negra, a intelectual diz que essa categoria é “uma juntada de pretos e pardos”. E faz a observação: “Ora, não me peça explicações sobre coisas que tu inventaste, como esse ‘pardo’. Só sei que a cada dia que passa, ele fica mais negro” (p. 11). Mas ao mesmo tempo em que questiona quem inventou o termo, diz que “adota tais definições por estar com elas de acordo e pela certeza de que vão facilitar tua compreensão”. Esse “tu” que inventaste o pardo, ela se refere a mais uma nomenclatura para se referir aos negros, mas que não foi criada pelos negros. E quando a autora diz que o pardo, a cada dia que passa, fica mais negro, ela se nega a explicar, mas talvez se refira ao aumento significado de pretos autodeclarados no Brasil, se considerarmos os números do Censo de 1991 e 2022. O pardo parece ter facilitado mesmo a compreensão para a cursista **Viola**. Pelo fator “mestiçagem” e por exclusão, ela já sabia que não era branca, conforme conversa a seguir.

[Excerto - Lugar de escuta]

Viola: Quando criança, eu não tinha muito essa percepção com relação à cor ou à raça, porque como meu pai é negro, ele é preto retinto e a minha mãe é branca, o estereótipo mesmo do branco, nariz grande, lábios finos, então eu acho que eu sempre entendi que branco eu não era. Por causa da minha origem mesmo. A família do meu pai é toda de pretos retintos, a família da minha mãe, de brancos.

[Excerto - Lugar de escuta]

Nina: [...] na minha percepção todas as pessoas são iguais e uma cor não me faz melhor, nem pior do que ninguém. Eu particularmente prefiro não declarar minha cor porque eu não acho esse sistema correto, entende? Eu acho que as pessoas têm que ser avaliadas pelo que elas têm por dentro e não por um simples tom de pele.

Em razão desse contexto de família inter-racial mencionado por **Viola**, ela sempre se entendeu como fruto de uma “mestiçagem” e se declara como negra. Em alguns ambientes, se diz preta. Mesmo ciente que não é retinta, ela usa “preta” para enfatizar seu orgulho de pertencer à raça negra. Mas ela sabe que é negra de pele mais clara e é ciente do “desequilíbrio visível entre negros claros e escuros”. E não é de hoje. De acordo com Devulsky (2021, p. 53), tem

sido assim por séculos, do continente africano, após o contato com o homem branco até o Brasil-colônia e pós-republicano, “a pele negra mais clara ficou submetida ao critério etnocêntrico daquilo que, embora não branco, é considerado mais palatável, mais próximo da bondade ou da graça”. E mesmo com tanta diversidade de cores de pele que ditam acessos e privilégios para seres humanos, **Nina** diz que as pessoas são todas iguais.

Nina tinha 18 anos quando da realização do curso de extensão. Dizia passar por tempos conturbados, sobrecarregada com os estudos do ensino médio e as demandas do Enem, o curso técnico em informática e a participação em dois projetos de extensão. **Nina** é a filha mais velha de 3 irmãs. É lida socialmente como branca. Ela se descreve como uma pessoa de muitos defeitos, entre eles, destaca: “sou muito rancorosa, mas ao mesmo tempo sou uma pessoa boa com as pessoas que eu quero ser, sabe?”. No questionário que incluía a autodeclaração de cor/raça/etnia, ela preferiu não declarar. Um posicionamento também adotado nesta narrativa. A pesquisa de Nganga (2023) revela que, diferentemente de **Nina** e em concordância com esta pesquisadora, a maioria dos brasileiros (52%) consideram muito importante a autodeclaração de raça/cor/etnia. Mas **Nina** não está sozinha. Para 28% da população investigada, a autodeclaração de nada importa. E o perfil dessas pessoas que consideram a autodeclaração algo inútil é composto por:

39% dos homens brancos;
37% das mulheres brancas; 37% das pessoas com renda familiar acima de cinco salários mínimos; 34% das pessoas com idade entre 45 e 59 anos;
33% das pessoas com ensino superior.
(Nganga, 2023, p. 10)

Mãe Menininha reconhece a importância da autodeclaração. Inclusive enfatiza que só recentemente passou a se autodeclarar indígena, considerando a condição de muitos familiares e observando melhor seus traços físicos, diz. Mas sente muito em relação à sua avó. Para **Mãe Menininha**, a avó é negra. E embora diga respeitar os negros, não se considera pertencente a este grupo. Talvez porque a colonização tenha disseminado a noção de inferioridade (e seres sem alma, como pregava a igreja) ao povo negro, atribuindo tudo de ruim que pudesse existir.

[Diálogo - Aqui e acolá]

Mãe Menininha: [...] ela não se aceita negra, mesmo sendo claro que ela é negra. Mas ela respeita, ela abriu mais a mente, com as pessoas ao redor mostrando que não é assim que o mundo funciona, eu até entendo, porque ela vem de uma época em que as pessoas eram julgadas pela cor, né? Pelo jeito que nasce, essas coisas.

Profa.: O que ela faz para você acreditar que ela não se aceita negra?

Mãe Menininha: Uma vez eu era criança...

Profa.: Mas se Sabe Negra?

Mãe Menininha: Não

Profa.: Você falou que ela é de uma época em que as pessoas eram julgadas pela cor da pele. Hoje não somos mais?

Mãe Menininha: Sim, mas, não tão assiduamente como antigamente.

Profa.: E você tentou de alguma forma dizer para ela que ela é negra?

Mãe Menininha: Sim

Profa.: Como foi?

Mãe Menininha: Quando eu tinha 8 anos, cheguei da escola e a gente tinha estudado sobre tonalidade de pele, e eu falei: “vó, a senhora já percebeu que a senhora é negra?” Aí ela falou: “Não, eu não sou. Sou parda, sou clara”. Aí eu falei: “não, mas aqui no livro tá dizendo que a sua cor é dita como negra, aí ela disse: “Mas eu não sou”.

Embora a autodeclaração seja importante e respeitada no Brasil, é preciso estar atento às possíveis discriminações raciais que, de acordo com Telles (2006, p. 88), dependem de “como os outros são classificados em primeiro lugar. A autoidentidade de uma pessoa que pode não refletir necessariamente a classificação pelos outros, não determina se alguém será ou não discriminado”. Em sociedades em que o preconceito racial é latente, o estigma em relação à aparência influencia até mesmo a percepção de si.

Neusa Souza entende a complexidade que envolve os entendimentos a este respeito. Psiquiatra, escritora e militante antirracista, ela explica que “saber-se negra é “viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas [...] sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades” (Souza, 2021, p. 46). Afinal, cada um tem suas próprias descobertas, cada descoberta é movida por uma bagagem pessoal. O problema é que a bagagem é mais pesada para a maioria da população brasileira. Vejamos mais um exemplo a seguir.

Esperança revelou sentir o peso da relação entre os preconceitos de raça, classe e origem. Para enriquecer as reflexões sobre a interseccionalidade (já abordada no Capítulo 2), trago uma história da referida compartilhada em uma aula em que ela era a única cursista presente. Talvez por isso tenha se sentido mais à vontade para falar. Depois da proposta de leitura do capítulo “Uma revolução de valores” do livro *Ensinando a Transgredir*, **Esperança** destacou algumas partes do texto que haviam chamado sua atenção: 1) “Nós é que tínhamos que viajar para fazer da dessegregação uma realidade. Tínhamos que renunciar ao que conhecíamos e entrar em um mundo que parecia frio e estranho” e 2) “Tínhamos de sentar no ginásio e esperar. Acreditava-se que essa prática impediria episódios de violência e hostilidade, pois eliminava a possibilidade de contato social antes de a aula começar” (hooks, 2017, p. 38). Esses trechos dizem respeito às observações da autora sobre sua escola. hooks contava que, mesmo com a dessegregação na escola em que estudava, ainda era possível ver segregação no

pátio, na cantina e outros dois trechos. **Esperança** selecionou esses trechos porque, de alguma forma, esses relatos estavam associados a como ela se sente no CTF.

[Excerto - Aqui e acolá]

Esperança: Aqui no CTF acontece uma coisa parecida. Só que é com relação às pessoas que estudaram em escola particular e pessoas que estudaram em escola pública. [...]

Ao notar que os trechos destacados por **Esperança** se referiam à segregação e como os estudantes da escola de hooks se sentiam em relação a isso, insisti com a cursista para saber mais sobre essa percepção dela. Perguntei se a cursista se sentia, de alguma forma, à margem, diferente, discriminada, para sondar se havia outros motivos para que ela tivesse tal sensação. Ela respondeu:

[Excerto - Aqui e acolá]

Esperança: Sim. Eu vim de escola pública e querendo ou não o ensino de escola pública é muito crucificado. Porque querendo ou não ele é um pouco diferente do ensino de escola particular. E também o fato de eu vir de uma cidade pequena, teoricamente pequena com relação aqui à Floriano. Eu também me sinto diferente porque tem muita coisa aqui em Floriano que lá na minha cidade não tem. E tipo, no caso estrutural [...]. Às vezes me perguntam: “Ai, Esperança, o que é que nós vamos falar sobre tua cidade? O que é que tem lá? Uma cidade de 5 (cinco) mil habitantes? O que é que tem lá? Tem alguma coisa lá? Tem algum ponto turístico? Pra onde é que as pessoas vão?” [...].

Profa.: Então você se sente à margem tanto no âmbito escolar quanto no contexto social por causa dessas questões da sua cidade, por ser uma cidade menor?

Esperança: Não só seus colegas daqui que comentam, mas os colegas de fora também comentam, os vizinhos, todo mundo, né? [...] Principalmente quando eu vejo uma coisa que eu digo: “Nossa, aqui tem isso!” Eu me lembro que quando eu fui na praia, que eu fui pra praia a primeira vez ano passado. Aí eu nunca tinha ido em Teresina (a capital). Por incrível que pareça, eu nunca tinha ido em Teresina. E aí quando eu cheguei lá que eu vi aqueles prediozão grandão, eu nunca tinha ido lá, né? Nunca tinha visto prédio maior do que os que tem aqui em Floriano. [...] E quando eu fui na escada rolante, que eu nunca tinha andado? E as pessoas que estavam comigo e já tinham costume de ver isso: “Nossa! Tu tá admirada com isso? Nossa! Tu tá com medo de andar nisso?”

Esperança se queixa do que tem que ouvir por ser de uma cidade muito pequena e não ter muitos recursos e possibilidades, inclusive de conhecer a capital. Ela entrou no CTF pelo sistema de cotas. E relata ter se admirado quando um dia

[Excerto - Aqui e Acolá]

Esperança: Eu e uns colegas meus estávamos comentando sobre a questão de cotas. Falando que tinham visto um vídeo dum negro falando que achava errado existir cotas. Aí eu fiquei: “Como assim um negro achar que acha errado existir cotas? Aí eu fiquei no meu pensamento: “Deve ser uma pessoa que o pai dele foi ajudado por cotas, hoje é rico e tem o pensamento de que como ele é rico ele não precisa mais de cotas, porque ele consegue entrar em qualquer lugar porque ele tem dinheiro”. Porque eu penso

muito na questão de cota como uma forma de deixar igual a forma de competir com alguém. Porque eu mesma, particularmente, eu não me garanto de competir com uma pessoa que tá fazendo um “prézinho”, que faz o ENEM, que tá fazendo um pré-zinho ou um cursinho pra se preparar pro Enem. Por quê? Porque eu estou aqui estudando apenas ... [...] E tipo, eu fico pensando: “Como assim uma pessoa acha que as costas não ajudam?” Uma pessoa que provavelmente precisa, achar que isso não ajuda... Porque uma pessoa que estuda em escola pública, que tem a ideia de que ampla concorrência é melhor, é uma pessoa que nunca passou pela necessidade de ver que não passou em alguma coisa, porque se colocou na cota errada ou porque o ensino que ela teve não bate com o ensino que outras pessoas tiveram.

Ainda sobre interseccionalidade, **Viola** compartilhou conosco experiências em que, segundo ela, “preconceitos se cruzam”. Dessa vez, raça e classe e raça e gêneros/questões de sexualidade:

[Narrativa autobiográfica - É pra escrever?]

Viola: Outra vez, eu estava na Ilha de Paquetá, no Rio de Janeiro, e a gente estava andando à margem da Baía de Guanabara e tinha uma pessoa trans e era negra e passou um homem do outro lado da rua e ficou falando coisas com ela. A pessoa não tinha feito ou falado nada, era só a existência da pessoa. O homem lá do outro lado ficou falando coisas e ali também eu acredito que, além da transfobia, acredito que também teve a questão racial, com certeza. Às vezes os preconceitos se cruzam tanto que a gente pode não conseguir diferenciar, mas eu enxergo que aquela situação foi uma situação de preconceito não só com relação ao gênero mas também com relação à cor também.

[...]

Eu acredito que, muitas vezes, a gente passa por situações de preconceito, especialmente quando você é a vítima e não se dá conta daquilo, você não percebe as nuances. Outra situação: eu estava num teatro lá na Argentina, visitei o teatro. Eu estava com uma moça também negra, eu não sei se ela tem o mesmo tom de pele que eu. A gente foi perguntar sobre um evento de gala que ia ter, porque nesses teatros assim mais tradicionais tem esses eventos e realmente a pessoa tem que ir com roupa de gala. A gente estava com roupa bem despojada, bem turista mesmo. Fomos perguntar para o rapaz da bilheteria e na resposta dele ficou claro que ele achava que a gente não podia comprar (o ingresso). Na época, eu só ignorei. Fiquei falando para ela que essas coisas eu nem respondo porque nem vou me trocar com a pessoa porque se eu fosse dizer algo, eu diria: “você está nesse seu trabalho e você vai morrer aí, na bilheteria”. Com o tempo, percebi o quanto os argentinos são racistas. Os preconceitos, às vezes, estão tão juntos que você não consegue separar que a questão muito possivelmente não era só econômica, ele não julgou por nós estarmos usando uma roupa despojada. Muito provavelmente teve a questão da cor também.

Ambas as situações demonstram como indivíduos que pertencem a múltiplas minorias enfrentam camadas adicionais de preconceitos e discriminação. No primeiro exemplo, uma pessoa trans e negra é alvo de ofensas, ilustrando como transfobia e racismo podem se sobrepor. No segundo exemplo, ela acredita que a atitude do funcionário foi baseada em um julgamento baseado não apenas na aparência econômica, mas racial. O relato de **Viola** expõe as complexas interseções entre raça, classe e sexualidade, destacando como preconceitos e discriminações se manifestam de maneira interconectada e, por vezes, difícil de separar. Outras vezes, de

perceber, pois como conclui Katya D'Angelles (Pillar, 2022), “entender episódios racistas nunca é de uma hora pra outra, não é?”. Mas quem é Katya? Continue a leitura e saberá.

Motivada por um comentário no corredor da escola, decidi levar para discussão no curso de extensão uma situação que havia acontecido algumas semanas atrás, envolvendo acusação de racismo ao médico Sílvio Mendes, então candidato ao governo do estado do Piauí. Durante entrevista concedida à TV Meio Norte, dia 13 de agosto de 2022, ao ser questionado pela jornalista Katya D'Angelles sobre mulheres e demais minorias, ele respondeu conforme transcrito abaixo. O vídeo com este trecho da entrevista pode ser conferido por meio do QR Code que representa a figura 31 ou na reportagem de Valença (2022)⁸²:

Jornalista: [...] Qual vai ser o olhar de um futuro governo Sílvio Mendes pra questão da mulher, não é? Dessa estrutura que a mulher necessita e também para as minorias? Há uma preocupação, há um plano, um projeto pra oferecer pra essa parcela da população?

Candidato: Katya, eu imagino... Eu que te conheço há tantos anos, desde o *Diário do Povo*⁸³, eu imagino quantas discriminações você não sofreu. Você que é quase negra, na pele, mas você é uma pessoa inteligente, teve a oportunidade que a maioria não teve e aproveitou, então é em nome dessas mulheres, que é a maioria da população, seja do mundo, do Brasil ou do Piauí, que precisa ser visto, ser olhado, mais efetivamente.

Figura 31 - Trecho da entrevista/acusação de racismo



Fonte: Valença (2022)

E, na minha sala de aula, como esse caso repercutiu? A cursista **Viola** balançava tristemente a cabeça, depois de assistir ao trecho da entrevista. Perguntei se ela acreditava que aquilo era racismo. E seguiu-se uma conversa com os/as cursistas, transcrita a seguir.

[Diálogo - Aqui e acolá]

Viola: Sim.

Profa.: O que vocês acham desse termo “meio negra” que ele usou?

⁸² Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2022/08/31/candidato-ao-governo-do-piaui-silvio-mendes-gera-polemica-apos-comentario-sobre-jornalista-em-entrevista-voce-e-quase-negra-na-pele-mas-e-inteligente.ghtml>. Acesso: 20 out. 2022.

⁸³ *Diário do Povo* foi um jornal impresso piauiense, fundado em 1987 e hoje não mais em atividade.

Palmares: Só que você tem certo receio de falar e aquela pessoa se sentir ofendida pela forma como você fala. Não sei, eu acho que ele meio que achou que estaria ofendendo ela chamando ela de negra e tentou contornar.

Profa.: E esse “mas é inteligente”?

Viola: Foi automático, porque a pessoa já tá acostumada a julgar assim.

Profa.: Nina, sua opinião?

Nina: Acho que ele não quis ofender. Ele pode não saber que isso é racismo.

Profa.: Na sua opinião, quando a gente não sabe que é racismo, deixa de ser racismo?

Nina: Não sei.

Schucman (2018) talvez ajude a responder **Nina** e a muitos de nós. Segundo ela, o racismo nem sempre é o resultado de uma intenção, portanto, mesmo “sem querer” ofender, ele acontece, visto que “cor e raça não são objetividades possíveis de serem classificadas por um olhar externo, mas manifestações expressivas do emaranhado de relações conscientes e inconscientes” e a cor é um dos principais marcadores em “um contexto social historicamente marcado, no caso brasileiro, pela desigualdade racial e por um sistema de privilégios” (2018, p. 18). O racismo, enquanto estrutural, responsável por moldar historicamente nossas mentes, faz com que a discriminação racial seja “uma relação de poder que se impõe à revelia da vontade consciente dos indivíduos” (Schucman, 2018, p. 14). Fato é que, conscientemente ou não, a naturalização e tolerância de práticas de discriminação na sociedade colaboram com a reprodução das hierarquias de poder, da estratificação de grupos sociais e da perpetuação das desvantagens sociais.

Palmares cogitou sobre a possibilidade da jornalista se ofender, caso fosse descrita como negra. Muitas pessoas racistas, mas acreditando que não o são, tendem a evitar dizer que as pessoas são negras por associar essa condição a algo ruim. Acreditando que isso possa soar como uma ofensa, em vez de dizer que a pessoa é negra de pele clara, dizem “morena”, “marrom-bombom” para atenuar a negritude. Por que atenuar ou esconder a negritude? Por que a jornalista se ofenderia? A palavra negro é derivada originalmente de *niger*, usada para a cor preta no latim. Nos EUA, a palavra negro é um taboo, cuja pronúncia deve ser evitada. E, de acordo com Grada Kilomba, para evitar recorrer a terminologias coloniais, ao se referir às pessoas negras, o ideal é usar o termo Black, que tem origem no movimento de conscientização e resistência do povo negro daquele país. Segundo Kilomba (2019, p. 16), “comumente este termo [Black] é escrito com B maiúsculo, para sublinhar o fato de que não se trata de uma cor, mas de uma identidade política”. Mas isso é nos EUA e cada sociedade se organiza de sua forma.

No Brasil, o movimento negro ajudou a ressignificar a palavra negro e o que antes era considerado pejorativo, e hoje é um termo associado à resistência, orgulho e luta (Nascimento, 2022). Mas como para Nascimento as línguas são a base do racismo e a palavra não é neutra, é

importante considerar os contextos das menções à palavra negro e suas variações, pois muitos enunciados ilustram o que ele chama de racismo linguístico. Por exemplo, é racismo linguístico (Nascimento, 2019) associar à palavra negro algum atributo negativo, como em “lista negra”, “mercado negro”, “serviço de preto” ou ainda quando se usa a palavra negro como ofensa, como quando uma pessoa se recusa a ser atendido por um médico negro ou diz: “Não encoste no meu carro, seu neguinho!” Por outro lado, como o autor considera que as palavras têm sentidos situados e provisórios, ele também nos traz exemplos de situações em que o uso de negro, preto, nego ou neguinho não é considerado racista. Selecionei dois exemplos mencionados pelo pesquisador baiano: 1) No caso da Bahia, com população negra, quando um negro chama o outro por “nego”, ele não se submete à estrutura racista, mas a ressignifica para si, e para a forma de se nomear e nomear seus iguais com os quais guarda correspondência de sobrevivência e resistência (Nascimento, 2019, p. 22); e 2) “O termo negrinho, na boca de uma pessoa negra ou em uma situação de intimidade, pode não ser racista” (Nascimento, 2022).

Sobre o entrevistado usar “mas é inteligente”, ele acena para o racismo científico, reforçando um grande equívoco histórico e racista de relacionar raça e capacidade intelectual, algo que foi propagado pelo racismo científico, que teve origem em uma pseudociência surgida no século XIX com o objetivo de validar hierarquias raciais. O racismo científico foi amplamente desacreditado pelas ciências modernas, mas como podemos ver, suas ideias persistem e continuam a influenciar percepções distorcidas. O episódio mostra que “a raça é dissociada dela porque ela é inteligente. Ela é negra, mas é inteligente. O ‘mas’ é o elemento dissociativo. Ele desvincula a inteligência da negritude, tornando-as categorias que se contradizem” (Kilomba, 2019, p. 176), ao mesmo tempo em que faz “um jogo de palavras doces e amargas que dificulta a identificação do racismo” (Kilomba, 2019, p. 155). Naquele momento da entrevista, pensei: “Mas ela não falou nada? Com certeza ela percebeu”. Eu conheço a jornalista. Ela é consciente de sua negritude que o candidato tentou apagar e orgulhosa por sua trajetória e conquistas. No mesmo instante em que me perguntei sobre o silêncio dela, eu o compreendi. Como branca, eu não consigo imaginar o que seja vivenciar essas situações. Os demais jornalistas que participavam da sabatina com ela também silenciaram. Havia 2 (duas) outras jornalistas mulheres e 1 (um) homem no estúdio, os três brancos. Ninguém se manifestou a respeito e minha mente pensava em diversos motivos possíveis que vão desde a não percepção da fala como racismo, passando por “prefiro não me envolver” a “Que horror! Mas melhor ficar calado, porque não sabemos das consequências de minha fala para a emissora ou para meu futuro profissional da emissora”. Fiquei apenas nas suposições sobre o silêncio diante da

imoralidade e o peso daquela fala de cunho racista que, junto a tantas outras, alimentam um mecanismo de moer gente, tanto psíquica como fisicamente.

Sobre a jornalista Katya D'Angelles, procurada por diversos profissionais de imprensa locais e nacionais à época, ela rompeu o silêncio seis dias depois do episódio, em depoimento à jornalista Luana Pilar, do site *O Estado do Piauí*. Abaixo, temos a Figura 32, que reproduz o slide como apresentado em sala de aula.

Figura 32 - Resposta da jornalista Katya D'Angelles



“Os espaços não são reduzidos, eles têm sido escolhidos e destinados. Não por falta de competência, até porque, uma mulher negra muitas vezes precisa trabalhar mais horas e mais duro. Aprendi muito cedo com meu pai que não existem oportunidades para o trabalhador preto. A gente que faz, corre atrás e até mesmo quando chegamos lá é preciso trabalhar dobrado, mais que qualquer branco que ocupe a mesma função. É preciso provar todo dia que tem competência para ocupar o lugar em que está. Entender episódios racistas nunca é de uma hora para outra, não é? Porque nunca é aquele momento ali, é a sua vida inteira. E, ao mesmo tempo que ele não representa nada, ele também representa muitas coisas, pois quanto mais conscientes somos, mais doloroso é. Porém, sempre fiz questão de lembrar que sou bem mais que isso. O racismo, seja ele direto, intencional ou não intencional, velado ou estrutural, pode até me reduzir naquele momento, mas não diz quem eu sou. Sou uma mulher negra com uma história. Eu sempre fui, sou e quero continuar sendo maior do que qualquer situação que tente me reduzir”.

Fonte: oestadodopiauui.com

Fonte: Pilar (2022)⁸⁴.

Além dos fragmentos de histórias aos quais retornamos com frequência, como postulam os teóricos da Autoetnografia, há também alguns personagens que se repetem quando ativamos nossas memórias. Em outra oportunidade, discutindo sobre a relação entre o racismo e as palavras, **Viola** lembrou de outra fala considerada de teor racista do mesmo entrevistado apresentado na situação anterior. O que fez com que outra cursista também reconhecesse a força e o perigo dos discursos de pessoas com visibilidade e poder de influência, como é o caso de políticos.

[Diálogo - Aqui e acolá]

Viola: Me lembrou a fala do Silvio, quando o Felipe Pereira perguntou no jornal sobre o episódio de racismo contra a jornalista e ele falou que éramos todos iguais... e não é! Historicamente nós não somos todos iguais, né? Porque teve a escravidão, aí aqui no Brasil depois teve as leis abolicionistas, que na prática não foram assim. Então toda uma questão histórica, social, que mostra que não somos todos iguais, né? Sim, todos nós pertencemos à raça humana, né? Mas existe racismo, sim. E discursos políticos também infelizmente fortalecem, né (o racismo)? A gente acha que o discurso não tem força, mas ele tem muita força.

⁸⁴ PILAR, Vitória. Longe de tudo que me reduz. Edição: Luana Sena. *O estado do Piauí*. 5 set. 2022. Disponível em: <https://oestadodopiauui.com/longe-de-tudo-que-me-reduz/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

Rosa: Tem, sim. Principalmente de pessoas muito conhecidas, né? Isso a gente vê com essa questão da era Bolsonaro, né? Porque as pessoas se sentem representadas pelo discurso dele, ele também tem esse discurso, né?

Viola havia lembrado de uma outra fala do candidato Sílvio Mendes, semanas depois dele ter se desculpado pelo “erro” que ele disse ter entendido. Vejamos o trecho da outra entrevista à qual a cursista **Viola** se refere. É quando o repórter Felipe Pereira (TV Clube) o questiona sobre a ausência de um plano de governo com políticas públicas direcionadas para os negros e outras camadas da população que sofrem muito com violência e preconceito como gays, lésbicas e travestis. Leia um trecho da entrevista que pode ser assistida no site *GI Piauí* (2022)⁸⁵.

Repórter: Mesmo não tendo no plano de governo, o que é que o senhor dedicaria, por exemplo, de política pública para o negro?

Candidato: Rapaz, eu acho tão igual! *Tão igual!* (grifo meu)

Repórter: Mas não é, Dr. Sílvio. As pessoas ainda sofrem muito.

Candidato: Vem cá, deixa eu te dizer. A comunidade Mimbó⁸⁶, lá de Amarante, que é usada vez por outra politicamente pelo governo, é indecente, eles não têm nada, são miseráveis. Não é o fato de ser negro ou branco. Não interessa. Eles precisam de ajuda. [...]

Repórter: Eu diria que boa parte da população piauiense, nós temos aí uma maior parte negra e que sofre. Não só a comunidade Mimbó, que sofre também.

Candidato: Mas sofre o branco, sofre o negro, não é esse o caso. Não é a pele que vai definir isso ou aquilo.

Além da declaração preconceituosa e ofensiva à comunidade Mimbó, podemos destacar que o “candidato” ignora a existência de bagagens mais pesadas para um determinado grupo populacional, pois como ele afirma: “eu acho tão igual”, afinal, “sofre o branco, sofre o negro, não é esse o caso. Não é a pele que vai definir isso ou aquilo”. Como já vimos anteriormente, negar ou ignorar situações específicas em que grupos minoritários vivem é também um tipo de discriminação que se impõe sobre os falsos pressupostos da “neutralidade racial”. E a suposta neutralidade tem estreita ligação com o termo *colorblindness*. Curiosamente, essa ideia de que a raça não existe ou não tem importância, é também racista. E essa ideologia racial que culpa a vítima de uma maneira indireta é sustentada por quatro pilares, segundo discorre Bonilla-Silva (2018, p. 40-41). São eles:

⁸⁵ MENDES, S. Propostas políticas. Entrevista concedida ao Bom Dia Piauí. Portal G1. 19 nov. 2022. Disponível em <https://g1.globo.com/pi/piaui/eleicoes/2022/noticia/2022/09/19/candidato-ao-governo-do-piaui-silvio-mendes-uniao-fala-sobre-suas-propostas-no-bom-dia-piaui.ghtml>.

⁸⁶ A Comunidade Mimbó foi certificada como remanescente de Quilombo pela Fundação Cultural Palmares, em 2006. Está localizada na zona rural de Amarante, cidade a 89 km de Floriano. Patrimônio cultural brasileiro, a comunidade Mimbó tem mais de 203 anos e hoje abriga mais de 600 pessoas.

* O Liberalismo abstrato: envolve o uso de ideias associadas ao liberalismo político (por exemplo, “oportunidades iguais”, a ideia de que a força não deve ser usada para alcançar a política social) e liberalismo econômico (por exemplo, escolha, individualismo) em uma maneira abstrata de explicar questões raciais;

* A naturalização, que permite aos brancos explicarem os fenômenos raciais sugerindo que são ocorrências naturais;

* O racismo cultural, que se baseia em argumentos de base cultural, como “os mexicanos não dão muita ênfase à educação” ou “os negros têm muitos filhos” para explicar a posição das minorias na sociedade;

* A minimização do racismo, que sugere que a discriminação não é mais um fator central que afeta as chances de vida das minorias (“Está melhor agora do que no passado” ou “Há discriminação, mas há muitos empregos por aí”).

Fechar os olhos para esta realidade de uma sociedade pautada por hierarquia de raça e cor é uma das manifestações dos “delírios que a modernidade produziu”

o Negro ser aquele (ou ainda aquele) que vemos quando nada se vê, quando nada compreendemos é, sobretudo, quando nada queremos compreender. Em qualquer lado onde apareça, o Negro liberta dinâmicas passionais e provoca uma exuberância irracional, que tem abalado o próprio sistema racional (Mbembe, 2014, p. 11).

As declarações dos estudiosos sobre racismo e as justificativas apresentadas por aqueles que alegam se tratar de um mero “mal entendido” ou “só um jeito de falar” estão interligadas de maneira significativa, não é mera coincidência. Ao ampliarmos nossa análise podemos observar que as percepções dos brasileiros e das cursistas sobre racismo e identidades raciais trazem um retrato da complexidade e profundidade desse fenômeno social no Brasil. Tanto as estatísticas quanto as vivências das cursistas demonstraram que o racismo é percebido de maneiras diversas. Nesse contexto, a maneira como nos vemos e vemos o outro emerge como um fator relevante na dinâmica das relações raciais, enquanto a negação do racismo e das identidades raciais persiste como um desafio a ser enfrentado.

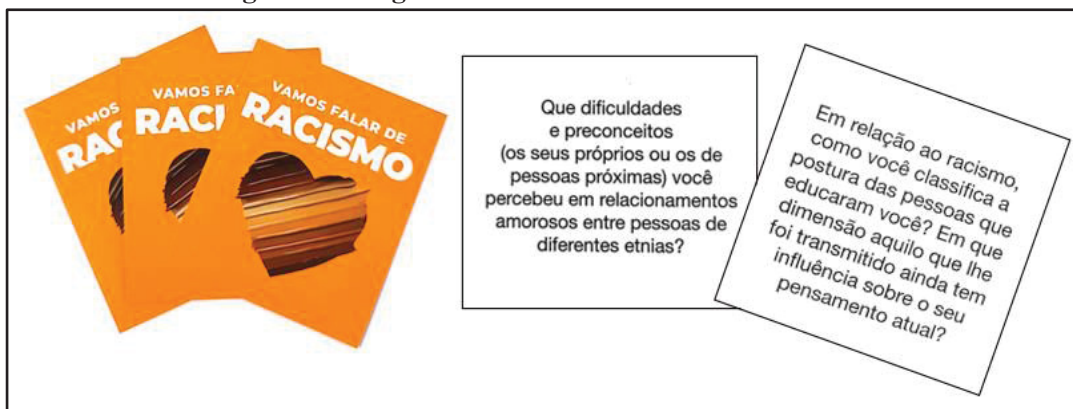
5.3 A RAÇA E COR ENTRE (DES)AFETOS E AUTO-ÓDIO

No livro *Famílias inter-raciais: tensões entre amor e cor*, Schucman (2018) fala sobre como o fator cor/raça/etnia também são determinantes para as relações afetivas mesmo entre a família. O que para muitos é considerado abrigo e, via de regra, a morada garantida do amor,

infelizmente, em outros contextos familiares, o amor só se faz possível diante da negação da negritude daquele que se ama.

Outro dia, no curso de extensão, tivemos uma atividade de jogo de cartas “Vamos falar de racismo”, conforme figura 33 apresentada a seguir:

Figura 33 - Jogo de cartas “Vamos falar de racismo”



Fonte: Adaptação de Loras (2021)⁸⁷.

Uma das cartas escolhidas pelas cursistas trazia a seguinte pergunta: “Que dificuldades ou preconceitos (os seus próprios ou os de pessoas próximas) você percebeu em relacionamentos amorosos entre pessoas de diferentes etnias?” **Rosa, Viola e Esperança** compartilharam conosco, em momentos diferentes, suas experiências e o que pensam a respeito. O que demonstra ser uma questão que é revisitada por elas, enquanto mulheres negras.

[Excerto - Aqui e acolá]

Rosa: Eu já tive um namoro que de certa forma acabou por conta disso, porque a minha candidata a sogra não me suportava pelo fato de eu ser negra e pobre e ela vir a dizer isso dentro da casa dela. De forma muito clara. O filho dela era um branco loiro de cabelo liso grande e ela dizia: Vou ter que suportar essa negrinha pobre dentro da minha casa, não saio para receber. E eu estava na sala. Eu vi isso muito claramente. [...] Não chorei, não. Ela achou que não estava ouvindo. Não acho que ela se importou. Maldito! Estava no mesmo cômodo que ela. [...] ela disse isso aos berros pro marido e pro filho que não ia sair, que não ia conversar lá com negrinha pobre. E eu fingi que não ouvi. [...] De certa forma, nosso namoro acabou por conta disso.

[Narrativa autobiográfica - É pra escrever?]

Viola: Com relação à solidão da mulher negra, é um fato. Eu tenho uma amiga que conversa às vezes sobre isso, ela falava e eu percebia muito superficialmente que os homens olhavam, mas como aquela questão mesmo sexual e aí ela comentava que não aparecia uma pessoa para querer um relacionamento, as experiências que ela teve foram para esse sentido mesmo, só algo físico, os homens não queriam engatar um relacionamento, não era uma pessoa para se apresentar, para sair.

⁸⁷ LORAS, Alexandra. Jogo de cartas “Vamos falar de racismo: 100 perguntas para discutir preconceito e gerar conscientização” (Loras, 2021).

[Excerto - Aqui e acolá]

Esperança: Professora, eu acho que a gente que é de pele um pouco escura e com cabelo cacheado e crespo acaba fazendo racismo consigo mesmo, no sentido de pensar que as pessoas não vão querer se relacionar com você, porque você não tá completamente nos padrões que a sociedade bem quer. Por exemplo, uma pessoa que se vê negra, de pele escura, de cabelo cacheado... vai ser difícil eu namorar porque não estou nos padrões.

Nessa passagem da aula/encontro descrita acima, **Esperança** confessa se sentir preterida para relações amorosas em razão de ter a pele escura e o cabelo cacheado. E acrescenta que estar “fora dos padrões” a deixa para baixo. Ela fala em um tom de quem, de alguma forma, acredita que seus pretendentes têm razão em não a escolher. Questionei ela sobre isso e ela disse concordar, em certa medida. Lembrei do primeiro dia de aula, quando algumas cursistas falaram que elas são “ensinadas a se odiarem”. E então, sempre surge alguém para dizer: “mas os próprios negros são racistas”, “os negros são racistas porque preferem as mulheres loiras”. Pinheiro (2023, p. 57) nos aconselha a não reproduzir essas frases, pois as “pessoas brancas são racistas, e pessoas negras reproduzem o racismo – inevitavelmente internalizado contra elas mesmas”. E complementa que o auto-ódio do negro surge e é alimentado em razão do ódio dos outros.

Rosa não tem dúvidas de que o racismo alimenta o auto-ódio. É ele que impede as pessoas de serem elas mesmas, de não se verem como negras ou, caso se vejam, de desejar ser de outra forma, pois se assumir negra é trazer para si todo o significado e a carga negativa que o racismo atribuiu à negritude. Por isso a negação como autodefesa e também o auto-ódio, alimentado desde a infância.

[Excerto - Aqui e acolá]

Rosa: As pessoas negras não se declaram negras. Eu acho que a cultura do lugar em que as pessoas vivem ensina as pessoas a se rejeitarem, a se odiarem. Eu tiro por mim mesma, eu tava dizendo isso outro dia para o meu filho, né? [...] Meu marido é branco. Ele disse: Ah, mas às vezes o negro é racista. Mas eu disse: Nem sempre ele é racista, ele é ensinado a ser racista, ele é ensinado a se odiar. Eu lembro que quando criança as pessoas me ensinaram a odiar o meu nariz e eu fui me libertar disso depois de muito tempo, porque assim, eram vários nomes para o meu nariz. Depois de um tempo foi que eu fui entender que não, que meu nariz era um símbolo da minha raça e tá tudo bem. Mas eu lembro do quanto eu fui ensinada a detestá-lo, o quanto ele foi chacota minha vida inteira, às vezes por pessoas muito próximas, que eram para acolher, mas faziam chacota disso. A criança é ensinada que o cabelo dela é ruim, que o cabelo é duro, que tem que alisar pra ser bonita. Como tirar o racismo dela, se ela a vida inteira foi criada assim? É complicado.

As falas das cursistas sobre se sentirem preteridas para relações amorosas têm reverberado em vários estudos sobre a denominada “solidão da mulher negra”. Mizael, Barrozo e Hunziker (2021) realizaram um estudo nas bases de dados Portal de Periódicos CAPES, Banco

de Teses e Dissertações da CAPES e plataforma BVS, buscando entender os significados atribuídos a essa terminologia. De acordo com o levantamento das pesquisadoras Mizael, Barrozo e Hunziker (2021, p. 232), a solidão dessas mulheres se relaciona principalmente:

à falta de um parceiro (Goés, 2019), mas também ao abandono parental (Carrera; Carvalho, 2019; Ferreira, 2018; Gregório, 2017) ou do próprio parceiro (Carrera; Carvalho, 2019; Ferreira, 2018; Souza, 2018), a ausência de interação com outras pessoas negras (Barbosa; Souza, 2018) ou não-negras (Gregório, 2017), ao preterimento afetivo-sexual (Gregório, 2017), a ser considerada irrelevante do ponto de vista afetivo (e.g., “não importar para ninguém” – Carrera; Carvalho, 2019), e a não se sentir amada (Fernandes, 2018).

Um ponto bastante abordado nos estudos consultados, conforme as autoras, foi o relato, pelas mulheres negras, de que os homens negros preferem quase sempre mulheres brancas para relacionamentos afetivo-sexuais duradouros. Segundo a pesquisa, para lidar com essa solidão as estratégias mais empregadas são: a religião e a militância negra. A militância negra é algo importante por permitir a interação com outras pessoas negras com histórias semelhantes, e também instrumentaliza essas mulheres em assuntos sobre as relações raciais e as práticas machistas (Mizael; Barrozo; Hunziker, 2021).

Outra carta sorteada na sequência, trazia a pergunta: “Em relação ao racismo, como você classifica a postura das pessoas que educaram você? Em que dimensão aquilo que lhe foi transmitido ainda tem influência sobre o seu pensamento atual? “Eu mesma lembrei das falas de minha avó materna (ver capítulo 4) e do que **Rosa** havia mencionado sobre sua infância e as falas que ela considerava racistas, ditas por sua avó.

[Diálogo - Aqui e acolá]

Rosa: Eu não lembro a idade que eu tinha, mas eu era bem pequena. A minha avó também era racista, mas gostava muito de mim. Eu era a neta preferida. Eu lembro de ter visto meu registro por algum motivo e eu indaguei porque que tinha pardo lá. Eu lembro até que eu dizia “mas eu não sou filho de pardal, por que tem pardo aqui?”. Eu já me sentia negra, mas ela dizia: “não, você não é negra, você é parda”. É como se para ter o amor dela eu não pudesse ser negra.

O que a avó de **Rosa** talvez não soubesse é que ser pardo/a é ser negro/a no Brasil, pelo menos de acordo com as denominações atuais do IBGE. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística reconhece como pardos os negros de pele mais clara que correspondem a 45,3% da população residente e os pretos, negros retintos que são 10,2% da mesma. Em termos metodológicos, o IBGE traça um elo racial e político entre negros e pardos, indicando a sua oposição àquilo que se convencionou chamar de branco”. Ou talvez a avó de **Rosa** estivesse ciente da classificação considerada pelo IBGE e apenas não concordasse. Pode ser que ela já

defendesse os ideais desse movimento dos pardos que tem ganhado fôlego nos últimos anos (ver capítulo 4 - 4.1 Autodeclaração). Mas há que se reconhecer a importância da raça no Brasil do século XXI ter passado a “ser um aglutinador de grupos em luta pela garantia de oportunidades e direitos” (Rios, 2024, p. 6).

E mesmo que os pardos não estivessem, na perspectiva adotada pelo IBGE, incluídos no grupo dos negros, é importante observar que a afirmação “você não é “negra” parte do mesmo lugar de outras frases como “você é mulata” ou “você é só moreninha”. A mesma língua que é usada como instrumento de dominação e controle, aqui se destaca como um “espaço de negação da raça” (Nascimento, 2019, p. 29), rejeitando a identidade negra que, para ela, está associada a algo negativo. Para o autor, a negação dessa identidade começa na língua e é executada não apenas pelo interlocutor, mas pelo próprio negro. Ao dizer “eu não sou negro, sou moreno”, por exemplo, o sujeito atende às imposições da branquitude ao ser “forçado a adquirir os valores brancos para receber como recompensa a vantagem de não ser exterminado logo diretamente [...] silenciando os usos linguísticos sobre sua identidade” (Nascimento, 2019, p. 29). E é ainda, a língua, que alimenta o que o autor chama de “auto-ódio” (2019, p. 30), representado na fala da cursista **Rosa** sobre seu nariz. Isso me remete também à Teoria da Identificação, criada por Piera Aulagnier (*apud* Sousa, 2021b, p. 30), que sugere que “o futuro identificatório do sujeito depende desta possibilidade de ‘inocentar’ o corpo. Um corpo que não consegue ser absolvido do sofrimento que inflige ao sujeito torna-se um corpo perseguidor, odiado, visto como foco permanente de ameaça de morte e dor” (Souza, 2021b, p. 30). Nessa perspectiva, interpreto que **Rosa** inocentou seu corpo.

Ainda sobre negação da identidade, Ferreira acrescenta que

o que ocorre é que, em vez de fazer referência a si próprios como negros, afro-brasileiros ou afrodescendentes, a tendência manifestada pelas pessoas é a de tentar retratar a si próprios com diferentes tonalidades de pele, usando tonalidades mais claras, o que sugeriria o embranquecimento. O processo de negação da sua origem étnica é aceito pela sociedade e certas tonalidades de cor de pele (mais claras) estão associadas a *status* dentro da sociedade brasileira [...] isso mostra, de acordo com d’Adesky, “Desejos de ser (branco), desejos de não ser (negro), desejos de aparentar (branco)” (Ferreira, 2017, p. 92-93).

A pesquisadora Neusa Santos Souza (2021), com estudos acadêmicos direcionados à vida emocional de negros e negras, relata que, uma vez que o racismo é identificado, “o sujeito vai controlar, observar, vigiar esse corpo que se opõe à construção da identidade branca que ele foi coagido a desejar. A amargura, o desespero ou a revolta resultante da diferença em relação ao branco vai traduzir-se em ódio ao corpo negro” (p. 31). Como psicanalista e psiquiatra, Souza

(*op. cit.*) lamenta que experiências de dor e sofrimento causados pelo preconceito e pela discriminação racial sejam ignorados e deslegitimada pela psicanálise, uma de suas áreas de atuação. Em seu livro *Tornar-se Negro, ou As vicissitudes da identidade do negro em ascensão social*, com primeira publicação datada de 1983, ela constata a inconsistência de estudos no Brasil sobre a vida emocional dos negros e a absoluta ausência de um discurso, nesse nível, elaborado pelo negro acerca de si mesmo.

Em suma, o preconceito enfrentado por pessoas negras em seus relacionamentos amorosos e familiares é uma manifestação dolorosa e persistente do racismo enraizado na sociedade. A rejeição de mulheres negras por homens brancos e a incapacidade de familiares racistas admitirem sentimentos por filhos ou netos negros evidenciam um ciclo prejudicial de desvalorização e exclusão. Para romper esse ciclo, é necessário colocar cada vez mais em pauta discussões sobre raça, seja no âmbito escolar ou na vida social. Educar para a diversidade não somente promove uma maior compreensão e empatia, mas também assegura que as pessoas possam se reconhecer e assumir quem e como são, sem medo ou vergonha. Fortalecer a autoestima e o respeito à diversidade é um passo fundamental na construção de uma sociedade mais justa e acolhedora.

5.4 A INDÚSTRIA (DO APAGAMENTO) DA BELEZA

Se sua estética não leva você a receber um baculejo semanal da polícia, se ela não faz você ser seguido no shopping, se ela não faz você perder emprego “pela ausência de boa aparência”, se ela não eleva à décima potência o seu risco de ser encarcerado ou morto, se ela não faz as pessoas durante a sua vida o reconhecerem como alguém menos bonito e inteligente: você não é uma pessoa lida como negra no Brasil (Pinheiro, 2023, p. 41).

A citação acima é apenas um recorte da realidade de pessoas negras no Brasil, cuja estética involuntariamente as submete à processos de discriminação. Esse é um cenário relevante para iniciar a discussão sobre como a indústria da beleza/moda/estética ainda colabora com o racismo. Apesar dos avanços em diversidade e inclusão, muitas práticas (impossíveis de enumerar aqui) continuam a enfatizar padrões de beleza eurocêtricos, desconsiderando e desvalorizando características típicas de corpos negros.

As questões do corpo e da estética negra também estão no bojo dos estudos raciais e, há séculos, na boca do povo que tem sido vítima de tanta regulação e opressão. No entanto, nos últimos anos, temos testemunhado processos significativos de emancipação e libertação que desafiam as opressões e regulações históricas. Para Gomes (2017), o corpo negro enfrenta uma dualidade constante entre a regulação e a emancipação. Essa regulamentação transcende o

contexto do corpo escravizado, abrangendo também o corpo estereotipado, o corpo objetificado (inclusive, sexualmente) e mercantilizado, o que é especialmente evidente nos corpos negros das mulheres.

Por este motivo, tratamos de padrões estéticos, representatividade e negação em outras várias oportunidades ao longo do curso de extensão e percebi que a construção da autoestima, os julgamentos alheios, a percepção e o orgulho da própria negritude estavam relacionados também à indústria da beleza/moda/estética. A conexão entre esse segmento e questões de identidade racial é também considerada pela perspectiva de Gomes (2017, p. 18), para quem o Movimento Negro Educador, entre tantas conquistas, é também “responsável por trazer a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade.

As narrativas das cursistas evidenciam essa dualidade, revelando momentos em que sentem seus corpos controlados, oprimidos ou até descartados e outros momentos em que experimentam sensações de liberdade e autoafirmação. Na seção anterior (5.3 *Raça e cor entre (des)afetos e auto-ódio*), **Esperança** associou características da mulher à dificuldade para construir relacionamentos amorosos. Repito aqui um trecho: “uma pessoa que se vê negra, de pele escura, de cabelo cacheado vai ser difícil eu namorar porque não estou nos padrões”.

Em um país em que a classificação racial é feita considerando sobretudo a aparência, e não a origem/ascendência, o preconceito racial no Brasil é o que Nogueira chama de preconceito racial de marca, o que “toma por pretexto para suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque” (Nogueira, 1979, p. 79). E para evitar o preconceito e a discriminação, muitas pessoas negras negam a negritude não apenas por meio das palavras, mas também tentando mudar a fisionomia com procedimentos como alisar cabelos, clarear a pele, afinar o nariz e tentar assimilar outros sotaques. E isso não é algo observado apenas no Brasil. No livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, ao falar das mulheres da sua terra de origem, Fanon ([1963] 2020, p. 59) diz que “é fato corriqueiro na Martinica⁸⁸ sonhar com um tipo de salvação que consiste em se branquear magicamente”. E o embranquecimento ao qual o autor se refere nesse trecho não se tratava apenas de questões estéticas. Ele se referia a sentimentos de inferioridade que poderiam ser minimizados diante de algumas possibilidades como: o casamento de uma mulher negra com um homem branco (que daria para essa mulher,

⁸⁸ Martinica é descrita por Grada Kilomba como “a terceira maior ilha das Pequenas Antilhas, no Caribe, não longe do Brasil, e ainda hoje um departamento ultramarino francês”. FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, [1963] 2020, p. 13.

antes discriminada, novo *status* social e novos acessos) e a aquisição de bens materiais de alto valor. Para os que acreditam que “você é o que você tem”, o *status* financeiro da pessoa negra também interfere na maneira como ela é vista e tratada. Mas já que o foco da discussão é beleza/moda/estética, na contramão do tal embranquecimento, **Esperança** observa a regulação através de padrões impostos, ao tempo em que também demonstra ter percebido processos de emancipação das mulheres negras, quando o assunto é cabelo.

[Excerto - Aqui e acolá]

Esperança: É devido aos padrões, sei lá. A mulher tem que ser magrinha, de olho claro, cabelo liso, as pessoas negras com cabelo crespo, cabelo cacheado, acaba se colocando lá embaixo e não é pra ser desse jeito agora é um pouco que está se colocando em evidência mulheres negras.

Esperança: Acho assim que foi imposto também que cabelo cacheado é nojento é uma coisa suja, e acabam alisando, essas coisas...

Esperança: Agora eu já vi, pelo menos no meu tik tok, né? Aparece muita menina passando por transição.

Muita gente fazendo transição. [...] Tem um reality, tipo uma casa de vidro eu acho que com 72 horas, e só tinha pessoas cacheadas nesse local, e elas estavam fazendo finalizações, gravando (vídeos para) tik tok entre elas e o prêmio seria um dia de spa com essa vencedora que fosse cacheada.

Como já vimos em algumas narrativas anteriores, “o cabelo” é um assunto que se repete, principalmente nos relatos sobre a infância. E, sendo a criança negra “mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca”, ela começa a construir sentidos sobre a realidade em que estão inseridas bem mais cedo. Para Carneiro (2021), considerando que a percepção das mulheres negras sobre seus cabelos está pautada na cosmovisão colonialista e embranquecedora de beleza, as terminologias pejorativas que foram sendo conferidas ao cabelo afro não são mais que “uma projeção negativa, um reflexo abjeto, uma imagem virtual ‘aterrorizante’, cuja referência é o padrão caucasiano” (Carneiro, 2021, p. 98). Como consequência disso, as crianças desejam mudar suas peles e cabelos.

Segundo Gomes (2019, p. 138), “o processo tenso e conflituoso de rejeição/aceitação do ser negro é construído social e historicamente e permeia a vida desse sujeito em todos os seus ciclos de desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude e vida adulta”. O que exige de nós, enquanto sociedade, mudar as estruturas em que crianças não tenham suas infâncias e a percepção de si afetadas por preconceitos e exclusão, o que traz sérios danos para este ser em formação em todas as fases da vida. Uma forma de problematizar e combater esse conflito, conforme Gomes (2019), ocorre por meio da circulação de pessoas negras em outros espaços sociais, como é o caso dos salões étnicos. De acordo com a autora: “Os salões étnicos apresentam a oposição à rejeição/aceitação como uma característica fundamental do seu fazer

cotidiano. Os termos dessa relação, apesar de opostos, encontram-se extremamente imbricados num movimento dialético” (Gomes, 2019, p. 139).

É importante ressaltar que o cabelo desempenha um papel crucial na identidade negra e se configura como um símbolo poderoso de cultura, história e resistência. Como expressão cultural e histórica, o cabelo negro tem laços profundos com a cultura africana. Em algumas sociedades, estilos diferentes de cabelos são usados para indicar a comunidade à qual se pertence, estado civil, posição social e até religião. Manter determinados estilos após a diáspora africana é uma maneira de honrar e preservar essa herança cultural, o que pode trazer mais senso de comunidade e conexão.

Para essa discussão, adiciono relatos de outro contexto durante o curso de extensão, quando assistimos a alguns trailers e filmes curtas-metragens. Após a exibição do curta *Dudú e o lápis cor da pele* (Figura 34), partimos para algumas problematizações. Dudú, o personagem central deste curta, é um menino negro que, durante a aula de artes, ao ouvir da professora que utilizasse o lápis “cor da pele”, passa a refletir e fazer questionamentos sobre o assunto. Ele pergunta à mãe, mostrando o lápis cor da pele: “Tem alguém da nossa família que é assim?”. Indignada, a mãe de Dudú vai até a escola, conversa com o diretor, que diz que pede e acha que “isso tudo é um mal entendido”. Ao que a mãe responde: “um mal entendido de mais de 500 anos” e aguarda a professora para conversar sobre racismo.

Figura 34 - Cartaz do Filme *Dudú e o lápis cor da pele*⁸⁹



Fonte: Divulgação.

⁸⁹ Disponível em: <http://www.takeatakefilms.com/portfolio-view/curta-dudu-e-o-lapis-cor-da-pele/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Questionadas se ouviam essa expressão “cor da pele” durante a infância e como se sentiam, destacamos algumas respostas das cursistas no trecho a seguir.

[Excerto - Aqui e Acolá]

Mãe Menininha: Tinha. Era um tom rosado assim claro.

Profa.: E vocês nunca problematizam isso?

Cursistas: Não. Naquele tempo, não. Era ok (vozes sobrepostas, não identificadas).

Mãe Menininha: É porque foi ensinado que aquilo era cor da pele, era um lápis que tinha esse nome “cor de pele”, então era o que a gente pintava os bonequinhos.

Viola: Eu sempre fui mais escura do que o lápis cor de pele. Mas a gente nunca problematizou.

Profa.: Vocês veem alguma relação entre essa discussão sobre o lápis cor de pele e as sapatilhas de bailarinas?

Esperança: Eu acho que a sapatilha das bailarinas elas utilizam aquela cor no pensamento de pensar que a pessoa está flutuando, sem os pés aparentes, seguindo os padrões daquelas bonequinhas.

Mãe Menininha: Uma coisa que eu percebi fazendo balé é que era uma forma de embranquecer, né? Era uma forma de clarear. Tipo, eu sou escura e eu usava tons claros. Eu fiz o Lago dos Cisnes e o cisne é uma coisa branca, e eles queriam embranquecer, botar como algo divino. Como se a cor mais clara fosse mais divina.

Rosa: Eu percebia que as sapatilhas se misturavam à cor da bailarina branca, mas ela não se misturava à cor da bailarina negra. Eu tinha uma colega que sempre reclamava da sapatilha dela. Ela era uma menina negra, bem negra mesmo. E ela sempre dizia que a sapatilha não combinava com ela. Eu lembro muito, muito dela dizendo isso.

Profa.: Ela tinha quantos anos? Era profissional? Pergunto porque ela já tinha essa percepção que a sapatilha era extensão do corpo dela.

Rosa: Sem contar que essa minha amiga era uma das melhores, mas ela era sempre colocada atrás. Na frente sempre as meninas boas, que nem eram tão boas.

Esperança: No tempo de desfiles, em cidade pequena sempre tem. Eu fui colocada para ser a baliza lá na minha antiga escola. E aí foi pedido para comprar um meião cor de pele. Lá na minha cidade eu rodei, rodei a cidade inteira [...] todas as lojas possíveis de eu encontrar um meião e ficar de acordo com o que a escola queria e eu vim achar aqui em Floriano, numa lojinha onde era o antigo calçadão.

Viola diz que embora tenha percebido que era mais escura que o lápis cor da pele, nunca problematizou, ao contrário de Dudú, personagem do curta-metragem. **Mãe Menininha** disse que aprendeu daquela forma, então pintava todos os bonequinhos com o mesmo lápis “cor da pele”, como se só houvesse pessoas brancas no planeta. Pelo menos, era o que havia nos desenhos. Eu tentei fazer essa associação do lápis cor da pele com a realidade das bailarinas porque, naquela semana, havia lido uma matéria sobre a inexistência, até dia desses, de sapatilhas de balé em cores que se assemelhavam às de peles negras. Mesmo que a sapatilha fosse vista como a extensão do corpo da bailarina, dando a sensação visual de que ela está descalça, a indústria de calçados não considerava a existência de bailarinas negras. Duzentos anos depois da invenção da sapatilha branca é que vieram as sapatilhas marrons. Antes disso, enquanto o mercado não estava com os passos em harmonia na dança da diversidade, bailarinas negras customizavam seus próprios calçados, usando tinta ou bases de maquiagem, em um

processo conhecido no mundo da dança como “pancaking” (Winship, 2019). Segundo as narrativas, era o que também fazia a amiga de **Rosa** que, na percepção da cursista, também era posicionada entre as dançarinas de trás no palco, por ser negra. Seria a única justificativa plausível, já que a amiga bailarina se destacava como uma das melhores da turma. Da infância de **Rosa** até hoje passaram décadas e, ainda assim, a população negra ainda não se vê totalmente contemplada em suas demandas nesse mercado. **Esperança**, inclusive, lembrou de sua saga recente em busca de uma meia calça cor da pele, de forma que a cor da meia parecesse com a sua.

Ainda na seara de beleza/moda/estética, vou me ater à questões associadas ao universo da mulher, tendo em vista que as cursistas são todas do sexo feminino. Na obra *Palette: the beauty bible for woman of colour*, a jornalista Funmi Fetto questiona essa tendência que se estende por toda a indústria da moda e faz mulheres negras como ela se sentirem de fora das tendências, com dificuldades para encontrar a base ideal para o rosto ou uma calcinha cuja cor não se revelasse ao vestir uma calça comprida branca. “Depois de anos a ser torturada pela palavra nude – meias nude, batons nude, sutiãs nude – denotando uma cor que não se parece em nada com o meu tom de pele, acho a palavra aterroradora”, confessa ela em entrevista à Vogue de Portugal em Moreira, 2020. Para Fetto, a adoção da palavra “nude” ainda deixa a desejar por insensibilidade racial ao privilegiar as peles claras. Será?

Dia desses fui à manicure e pedi um esmalte nude. Só havia duas opções (ver Figura 35 - Foto 1). Coincidência ou a força do privilégio branco, ambas as cores dialogam com meu tom de pele. Pensei: E o nude para as negras? Não tinha.

Figura 35 - Opções de “Nude”



Fonte: Adaptação de acervo pessoal da autora; e Moreira (2020)⁹⁰.

⁹⁰ Foto 1 (esquerda): opções de esmaltes “nude” no salão que frequento; Foto 2: tons de “nude”. Disponível em: <https://www.vogue.pt/infinitos-tons-de-nude>. Acesso em: 14 ago. 2024.

Havia vários esmaltes com cores que pareciam os tons de peles negras, mas não tinham nomes que remetiam à cor de peles ou nude. Eram nomes de bebidas e comidas, como: “Cappuccino”, “Café”, “Meio amargo” e “Bolo de chocolate”, sem falar nos nomes que sugerem a sexualização do corpo negro, como “terracota que provoca”. Ao chegar em casa, fiz um levantamento por meio da internet, considerando grandes marcas da esmalteria nacional. Lembrando que “nude” não é uma cor, é um conceito que remete à nudez, portanto, o melhor tom de nude é o que mais se aproxima ao tom das peles das pessoas. Atente às nomenclaturas, pois a esmalteria nacional tem se esforçado ao batizar as cores dos esmaltes com nomes criativos, inusitados, esdrúxulos e até bizarros.

Ao visitar o site da marca “Vult”, clicar no espaço destinado à busca e digitar a palavra “nude”, as cores encontradas são: “Abraçar” (ele é rosa), “Panqueca doce” (também rosa), “Puro nude” (entre o branco e o rosa, perolado) e, diretamente da Coleção “Raízes” vem o esmalte chamado “Origens”. Eu pensei: “Essa vai ser uma cor diferente, né?” Ledo engano. Mais um rosa claríssimo perolado. Mas encontrei tons de marrom nessa marca. Entre eles, destaco o que se chama “Nosso momento”. Fiquei em dúvida se essa nomenclatura se refere ao momento das mulheres negras, que passam a ser mais vistas pela indústria da moda/beleza/estética ou se está relacionado a um momento mais íntimo entre amantes em busca de privacidade.

Em uma foto de divulgação da coleção “Nude” da marca “Risqué”⁹¹, o esmalte de nome “Nude” tem a cor clara, como um bege. O chamado de “Gota de anjo” é um tom rosado, o “Grão de arroz” é meio rosé e o que se aproxima da pele negra foi batizado de “Linda, leve e nude”.

A marca “Impala” lançou recentemente uma coleção chamada “Bailarina”, com 5 esmaltes que contemplam diversos tons de pele, incluindo os tons de pele negra.

Da “Colorama”, encontrei a Coleção “Nudes Reais” de 2017, que traz uma variação de cores, sendo a mais clara denominada de “Plena” e, entre as cores mais escuras, destaco os esmaltes de nomes: “Nua e Crua”, “Explícita” e “Assumida”.

A “Colorama” apresenta ainda uma coleção mais recente, que pode ser vista na aba de Novidades no site oficial da marca. “Nude da sua cor”⁹² é o nome da coleção que apresenta 9 (nove) cores diferentes. No entanto, desta vez, a marca optou por não nomear as cores, mas

⁹¹ Site Oficial da Risqué. Disponível em: <https://www.risque.com.br/produtos/>. Acesso em: 28 set. 2024.

⁹² Site Oficial da Colorama. Disponível em: <https://www.coloramaesmaltes.com.br/esmaltes/novidades>. Acesso em: 28 set. 2024.

numerá-las, sendo os esmaltes 6.0, 7.0, 8.0 e 9.0 os de tonalidades que correspondem às variações de peles negras. Sobre usar números e não nomes para as cores dos esmaltes, interpreto como uma tentativa da marca de comunicar um novo entendimento sobre "classificação" de tons de pele.

Por que se ater a, além de cores, nomes de esmaltes? O racismo é sobre palavras? Sim, também. Para Nascimento (2019, 2021b, 2023), a língua é a base do racismo. E não se trata apenas de palavras trocadas entre seres humanos. No caso da embalagem dos esmaltes, a palavra está ali, estática, mas os sentidos atribuídos estão em movimento. Os nomes de produtos podem ser vistos como problemáticos quando utilizam termos que reforçam estereótipos raciais negativos ou ainda objetificam e hipersexualizam pessoas negras, o que tem raízes em narrativas racistas históricas. É importante que as marcas celebrem a diversidade sem recorrer a clichês ou conotações prejudiciais, pois “a palavra não é uma unidade isolada de seu contexto” e “a língua não para de produzir racialização” (Nascimento, 2021b, p. 9). A interpretação pode variar e, mesmo que a intenção dos criadores não seja maliciosa, o impacto e a percepção dos consumidores devem ser sempre considerados.

Diante do que foi apresentado, reitero a necessidade urgente de problematizar os padrões estéticos dominantes que impulsionam a engrenagem do racismo estrutural na sociedade brasileira. Com um olhar mais crítico para as práticas e produtos da indústria da beleza/moda/estética, é possível observar que, apesar de certos avanços rumo à diversidade, a hegemonia eurocêntrica ainda marginaliza características tipicamente negras, infringindo, assim, significativas barreiras psicológicas e sociais aos corpos negros. As narrativas compartilhadas ao longo do curso de extensão evidenciam a dualidade vivida pelas mulheres negras, que oscilam entre momentos de opressão estética e uma crescente emancipação. Este contraste entre regulação e libertação expõe a persistência de normas sociais prejudiciais, mas também destaca o papel crucial de resistência e reinvenção que estas mulheres encarnam. Como educadores, consumidores e agentes transformadores, devemos nos comprometer com a promoção de um ambiente onde todas as manifestações de beleza possam ser reconhecidas, celebradas e integradas de maneira equitativa, promovendo a verdadeira diversidade e igualdade também no discurso estético.

6 CAMINHOS ABERTOS: CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

Autoetnografia aborda o processo de conclusão de uma forma que pode diferir das abordagens mais tradicionais da pesquisa, o que permite conclusões mais reflexivas e abertas sem afirmações definitivas ou que generalizam, com o objetivo de fomentar empatia e compreensão, encorajando o leitor a refletir sobre suas próprias experiências e perspectivas.

Reforço meu contentamento com a escolha da Autoetnografia por ser um método de pesquisa que mistura autorreflexão e análise cultural e me apresentou um espaço livre das restritivas normas e regras da escrita acadêmica tradicional. Essa estrutura tradicional muitas vezes impõe um jeito "correto" de escrever, sugerindo que desobedecer a essas normas implicam ser considerado incivilizado ou inapropriado para vivências e escritas acadêmicas. No entanto, a autoetnografia não deve ser vista apenas como um método para escapar das convenções acadêmicas tradicionais, mas como uma escolha metodológica válida por si só. Neste sentido, trago aqui algumas breves reflexões acerca do percurso e em forma de conclusão sobre o trabalho realizado.

Primeiramente, é importante retomar o objetivo que orientou a construção deste estudo: promover práticas de letramento racial crítico construindo sentidos a partir de narrativas autobiográficas. Para conseguir concretizar esse propósito, elaboramos objetivos específicos que direcionaram a geração de dados e nos possibilitaram ricas reflexões. Esses objetivos foram: 1) Investigar, a partir de minhas experiências pessoais como pesquisadora e de dados estatísticos, de que forma a branquitude e seus privilégios me atravessam; 2) Analisar as narrativas autobiográficas geradas durante um curso de extensão ofertado para alunos e professores do ensino médio do Colégio Técnico de Floriano; e 3) Caracterizar a população discente do cenário da pesquisa, referente ao curso de extensão, com foco na interseccionalidade entre raça e classe social.

Um dos grandes desafios para construção desse trabalho foi sentir que eu partia do ponto zero ao enveredar pelos estudos sobre letramento racial crítico, embora já tivesse contato, de alguma forma, com algumas nomenclaturas, práticas e princípios que fundamentam o tema. Confesso que a insegurança, falta de experiência e o envolvimento com a tal branquitude me paralisaram por muito tempo. A cada episódio de racismo escandaloso e com grande repercussão nacional, ao mesmo tempo em que eu me sentia indignada e instigada a escrever, eu também me sentia mais travada e insegura ao ler comentários nas redes sociais do tipo: “Lá se vem o branco querendo falar de racismo” ou “Sempre um branco”. Mas e não é? Sempre um branco a protagonizar crimes de racismo e cenas vexatórias! E ao lembrar dos comentários de

professores de cursos que abordavam questões raciais com frases como “que bom ter cada vez mais pessoas brancas interessadas nessa discussão”, eu pensava: Afinal, é bom ou é ruim o fato de eu estar interessada em tentar enveredar pelas questões raciais? Fiz a escolha certa ou estou equivocada ao escolher letramento racial crítico para meus estudos? Esse meu medo e insegurança teriam mais relação com minha conscientização sobre a importância do tema ou com a dita fragilidade branca (DiAngelo, 2018), que não aguenta uns solavancos e questionamentos? O que eu faço com a resistência? Decidi não deixá-la de lado, mas prestar atenção em de onde e porque havia resistência. E continuei o caminho acreditando que, de alguma forma, esta tese pode trazer contribuições, inclusive nas discussões sobre branquitude. Porque a resistência não é sobre mim, pessoalmente, mas sobre a problemática da branquitude e tudo que ela simboliza. O que se combate na luta antirracista não é o sujeito branco, mas a branquitude (Pinheiro, 2023).

Na trajetória de descobertas e construção de sentidos, observei que as lutas sociais, mesmo se orquestrando como ações coletivas em busca de equidade de direitos e garantia de justiça social e democrática, existem implicações que são inerentes à nossa própria vida. Assim, foi importante pensar como a branquitude e seus privilégios me atravessam e, assim, responder o segundo objetivo específico do trabalho. Meus relatos pessoais são inspirados nos principais dos estudos da Branquitude, que passam por revisitar nossa história, nos reconhecer como pessoas que também têm raça e reconhecer nossos privilégios. Aparecida Ferreira (2015) e Cida Bento (2022), por exemplo, compreenderam que é preciso envolver todas as identidades raciais (incluindo a branca), para discutir sobre racismo. Por tudo isso, dediquei um capítulo de análise à Branquitude com meus entendimentos de como ela me atravessa e impacta o entorno em que vivo.

O Curso de extensão “Linguagem, questões de identidade, racismo e lugar de escuta” realizado no CTF foi outro ponto importante da construção desta tese. Por meio dele, foram geradas as narrativas autobiográficas dos cursistas em meio a discussões relevantes para o debate contemporâneo sobre racismo e, na oportunidade, utilizando como referência bibliográfica a produção intelectual de autores em sua maioria negros. Ao levar o racismo para o debate escolar, espero ter contribuído com o surgimento de novas posturas, inclusive no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, dessa forma, ter empreendido mudanças significativas no contexto educacional em que atuo.

Como mencionei no capítulo 2, o curso foi realizado com carga horária de 30h, ministrado em 15 encontros, sendo cada um de 2 horas-aula. Foram 15 inscritos (13 estudantes e 2 professoras), mas apenas 9 foram até o final, entre estes 7 estudantes. Os encontros

mostraram que o processo de formação continuada não necessita de grandes formalidades e pode se dar dentro da própria escola onde atuamos, mesmo com pequenos grupos. A escola, com toda sua variedade de discursos, formas de exclusão e preconceitos – que reflete características da própria sociedade – é também um lugar de (in)formação de novas gerações e pode nos (professores/as) conduzir à construção de conhecimentos e sentidos, considerando também que estudantes são mensageiros de informações e conhecimentos relevantes.

O processo de escuta dos cursistas não foi exatamente confortável. É uma posição delicada a de ouvir relatos de conflitos familiares ligados à orientação sexual, perda de pessoas importantes, bullying, sofrimento com doenças psiquiátricas, entre outros aspectos. No decorrer das falas, alguns se emocionaram, pararam, choraram e parecem ter se libertado de emoções/tensões reprimidas. Não posso negar que a escuta também me emocionou, e em alguns momentos, causou também mudanças internas em mim, pois acredito que nessas situações a transformação é mútua. Ouvir histórias de sofrimento pode ser muitas vezes doloroso e até traumático, contudo, esse tipo de atividade faz com que encontremos o outro na educação e isso ajuda a promover uma educação transformadora.

As narrativas autobiográficas geradas durante os encontros levaram-nos à construção das seguintes categorias para melhor organização dos dados: a) Algumas palavras sobre o lugar de escuta; b) percepções sobre o racismo e sobre si; c) a raça e cor entre (des)afetos e auto-ódio; d) a indústria (do apagamento) da beleza.

No que tange às percepções sobre o racismo, conseguimos observar que as participantes no geral conseguem enxergar o racismo no cotidiano, especialmente, na escola entre os colegas, e principalmente, na família. E muitas delas já conseguiam identificar/incomodar-se com situações de racismo desde muito pequenas. Entretanto, essa percepção ainda está muito enraizada em uma ideia de episódios de racismo e não no processo estrutural ou institucional do problema. Isso é importante para que haja o entendimento de que a estrutura da sociedade brasileira está alicerçada em percepções racistas que levam a que as pessoas negras tenham mais dificuldade de ascensão social. Isso ajudará a provocar mudanças mais profundas, como as realizadas pelas cotas raciais.

Na categoria “raça e cor entre (des)afetos e auto-ódio” um dos aspectos que mais chamou a minha atenção nos dados são os relatos de algumas participantes sobre se sentirem preteridas em relações amorosas por conta do tom escuro da pele e o cabelo cacheado. Como mencionamos em nossa análise, essa informação se relaciona com que algumas pesquisadoras (ex. Mizaël; Barrozo; Hunziker, 2021; Ribeiro, 2022; Ferreira, 2018; Pacheco, 2013) chamam de “solidão da mulher negra”.

O estudo realizado por Mizael; Barrozo; Hunziker (2021) (mencionada no capítulo 5) destaca que a solidão das mulheres negras está intimamente relacionada a ausência de parceria afetivo-sexual duradoura, sendo algo frequente o menosprezo tanto por homens negros quanto brancos. “Esse preterimento é visto como uma das consequências do racismo intersectado ao machismo: o estereótipo de “mulata fogosa” – a visão de que mulheres negras são objetos sexuais, passíveis de desejo sexual, mas não de carinho e amor (...)” (Mizael; Barrozo; Hunziker, 2021, p. 231).

Segundo Gomes (2017), o corpo negro está sempre enfrentando a dualidade entre regulação e emancipação. Essa determinação abrange tanto o corpo estereotipado, quanto o objetificado e o mercantilizado. Nesse sentido, tratamos também durante o curso de extensão questões ligadas a padrões estéticos, representatividade e negação e fui percebendo que a autoestima, os julgamentos, a percepção e o orgulho da própria negritude se relacionavam à indústria da beleza/moda/estética. Sobre esse aspecto o que mais me chamou atenção foi que mesmo com a valorização recente da identidade e beleza negra, ainda faltam muitos produtos direcionados a esse público. Como mencionou **Rosa** a respeito da falta de sapatilhas com a cor da pele negra para as bailarinas ou falta de meias calça cor da pele para a **Esperança**. Algumas pessoas podem até considerar essas observações coisas pequenas. Por que se importar se a sapatilha ou uma meia calça é no tom de pele branco ou não? A pouca importância a situações como essas mascaram o problema da baixa representação da população negra em um setor que lida diretamente com a autoestima das mulheres. Não ter um produto direcionado para o segmento a que você pertence representa em outras palavras que você não existe para essa indústria. Ou seja, inclui todo mundo no “bolo” de “somos todos iguais” quando sabemos que não é assim que funciona.

Ao longo do desenvolvimento desta tese, observando a relação entre as teorias e as práticas sociais, os diferentes pontos de vista dos cursistas, as manifestações das redes sociais e as possíveis identificações com alguns relatos pude perceber melhor, por ter vivido essa experiência, a importância de se tratar dessa temática no ambiente escolar. As pesquisas devem transcender a formação acadêmica, ou seja, os estudos e as investigações científicas devem ir além do acúmulo de conhecimento teórico que acontece em ambientes educacionais formais e tradicionais. Isso sugere que a pesquisa deve ter impacto prático e relevância no mundo real, influenciando aspectos sociais, culturais, econômicos e éticos. Acredito que esse trabalho, direta ou indiretamente, fez isso tanto com as pessoas que participaram como cursistas quanto comigo enquanto pesquisadora.

Considero, ainda, que a pesquisa deve promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos, encorajando a ampliação de conhecimento, integrando teoria, saberes diversos e prática para abordar problemas complexos de nossa sociedade. Por este motivo, enquanto professora de língua inglesa que também compreende o ensino desta língua como uma forma de garantir os privilégios dos brancos, sinto-me cada vez mais convocada a participar do que Alcoff (2006) chama de desnudar a branquitude. Tendo, no curso de extensão, duas de nossas cursistas também professores de línguas hegemônicas, acredito que é possível trabalhar juntas “em favor de uma melhor compreensão de como o racismo é construído, para que mais professores estejam mais conscientes das formas como eles podem perpetuar, ainda sem intenção, o racismo e o preconceito na sala de aula”, como sugere Ferreira (2017, p. 55), em um processo de letramento racial crítico que discute não apenas a identidade racial dos negros, mas a dos brancos.

Nessa mesma perspectiva, também me amparo por Tatum (2001) e Ladson-Billings (2002), que insistem na construção de consciências críticas na escola porque acreditam ser por meio dela que conseguiremos lidar com questões de classe, cultura, linguagem e tantas outras diferenças. Mas, para ajudar na construção de consciências críticas, primeiro é preciso que o/a professor/a seja crítico/a. E, segundo Ladson-Billings, pesquisadora da Teoria Racial Crítica, “Se o professorado não tem vida intelectual, não é capaz de ser crítico. Devo enfatizar que não entendo intelectual, aqui, como aquele que lê muitos livros. Intelectual para mim é quem é capaz de engajar-se em um diálogo crítico com o mundo” (Gandin *et al*, 2002, p. 286). Esse diálogo pode começar com as pessoas mais próximas de nós e passar por um exercício de olhar mais apurado que questione o conhecimento, o comportamento e os padrões de normalidade e inspirem um reposicionamento no mundo.

Através das atividades realizadas e das temáticas discutidas durante o curso de extensão, podemos perceber que as questões que envolvem raça, identidade e linguagem são ricas, desafiadoras e repletas de camadas e que, mesmo com a base de toda a discussão já documentada, o aprendizado nunca será completo. Para mim, quanto mais estivermos conscientes de nossas identidades e engajados em discussões a esse respeito, mais propensos estaremos a participar de debates que possibilitem a criação de políticas públicas para parcelas da população desfavorecidas. E o papel da escola, assim como o da família e do estado, é contribuir para a construção de identidades positivas, desfazendo estereótipos negativos relacionados à população negra.

E como mais um momento de reflexão e autocrítica, admito que esta tese não foi concluída. Ela foi apenas entregue, posto que havia um prazo, em meio aos desafios pessoais,

incluindo um profundo adoecimento mental. O que me conforta é saber que, mesmo que eu tivesse mais tempo, saúde plena e um maior repertório, ainda assim a tese não estaria pronta. Pois hoje, também em razão desta pesquisa, tenho uma maior consciência sobre o inacabamento. Considerado por Freire (2020, p. 50) como um dos saberes necessários à prática educativa [e à vida], “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. E nesta tese há vida. Há vidas.

E para finalizar, melhor dizendo, para não concluir, evoco a filosofia africana Ubuntu, que pode ser traduzida como “Eu sou porque nós somos” (Kashindi, 2015), e enfatiza a interconexão entre o eu e o outro e a continuidade do ser. Trazendo essa filosofia para o letramento racial crítico, fica mais evidente que o mesmo não se limita apenas à conscientização individual sobre as questões raciais, mas também envolve o reconhecimento das conexões humanas e o compromisso com a justiça social, o que beneficia toda uma comunidade. Assim, é possível dizer que os seres humanos nunca terminam de se desenvolver e se tornar, pois nosso crescimento é contínuo e está vinculado ao bem-estar e ao desenvolvimento dos outros.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T.; JONES, S. H.; ELLIS, C. **Autoethnography**. Oxford University Press: New York, 2015.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- ALCOFF, L. M. **Visible identities: race, gender, and the self**. New York: Oxford University Press, 2006.
- ANDERSON, L.; GLASS-COFFIN, B. I learn by going: autoethnographic modes of inquiry. In: JONES, S. H; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Eds.). **Handbook of autoethnography**. New York: Routledge. 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- APENAS 7,4% dos professores de pós-graduação de cursos de STEM são negros ou indígenas. **Jornal da Ciência**. Edição 7309. 14 nov. 2023. Disponível em: <https://jcnoticias.jornaldaciencia.org.br/6- apenas-74-dos-professores-de-pos-graduacao-de-cursos-de-stem-sao-negros-ou-indigenas/> Acesso em: 10 jul. 2024.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. The problem of content, material, and form in verbal art. In: **Art answerability: early philosophical essays** by M. M. Bakhtin, 1924, p. 257-325.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BENTO, M. A. S. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020a.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020b.
- BERGNER, D. White fragility is everywhere. But does antiracism training work? **New York Times**. New York. 15 jul. 2020. Atualizado em: 6 ago. 2021. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/07/15/magazine/white-fragility-robin-diangelo.html>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- BISPO, A. B. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília. INCTI/UnB. 2015.
- BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.
- BONILLA-SILVA, E. **Racism without racists: color-blind racism and the persistence of racial inequality in America**. Maryland, EUA. Published by Rowman & Littlefield, 2018.

BOCHNER, A. P. (2012). On first-person narrative scholarship: autoethnography as acts of meaning. **Narrative Inquiry**, 22, p. 156–164.

BOCHNER, A. P. Putting meanings into motion: autoethnography's existential calling. *In*: JONES, S. H; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Eds.). **Handbook of autoethnography**. New York: Routledge. 2013.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu avec L  c Wacquant**: réponses. Paris: Seuil, 1992.

BOYD, W. D. The American colonization society and the slave recaptives of 1860-61: an early example of United States-African relations, **Journal of Negro History**, 47, n. 2. 1962.

BRAHIM, A. C. S. de M. et al. **A linguagem na vida**. *In*: FERNANDES, Alessandra Coutinho; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; JORDÃO, Clarissa Menezes; FIGUEIREDO, Eduardo Henrique Diniz de; MARTINEZ, Juliana Zeggio. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

BRASIL. **Censo Escolar da Educa  o Básica 2023**. Resumo Técnico. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). INEP. Ministério da Educa  o. Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Resumo Técnico do Censo da Educa  o Superior 2022. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). INEP. Ministério da Educa  o. [recurso eletr  nico]. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Resolução n   8/1971, de 1   de dezembro de 1971, do CFE. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1   e 2   graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. *In*: **Documenta n   133**, Rio de Janeiro, dez. 1971. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao_n._8-1971fixa_o_nucleo_comum.pdf. Acesso: 28 jul. 2024.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Centro de Estudios Avanzados en Ni  ez y Juventud Manizales, vol. 8, n. 1, p. 607-630, Colombia, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315079028>. Acesso em: 11 out. 2022.

CARDOSO, L. A branquitude acrítica revisitada e a branquidade. **Revista da Associa  o Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, p. 88-106. 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/152>. Acesso em: 4 abr. 2023.

CARNEIRO, Jessica. Mulheres negras de raiz: experiências racializadas e generificadas no processo da transição capilar. 2021. 119f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - Ceará, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/64074>. Acesso em 30 set. 2024.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS;

TAKANO CIDADANIA (Orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. [Coleção valores e atitudes, série Valores; n. 1. Não discriminação].

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CÉSAIRE, A. **L'étudiant noir**: journal de l'association des étudiantes Martiniquais en France. n. 1, Mars 1935. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9785762s/f3.item#>. Acesso em: 4 abr. 2024.

CLANDININ, J.; CAINE, V.; LESSARD, S.; HUBER, J. **Engaging in narrative inquiries with children and youth**. Series: Developing Qualitative Inquiry. Routledge: New York, 2016.

CLANDININ, J. D.; HUBER, J. Narrative inquiry: toward understanding life's artistry. *In: Curriculum Inquiry*, vol. 32, n. 2, p. 161-169, 2002.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *In: Feminism in the law: theory, practice, and criticism*. Chicago: University of Chicago Legal Forum, 1989. 139-67. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

CUNHA, P. J. **Grande enciclopédia internacional de Piauí**. 4. ed. Teresina: Oficina da Palavra, 2008.

DELGADO, R.; STEFANCIC, J. **Critical race theory**: an introduction. 3. ed. New York University Press. 2017.

DENZIN, N. **Interpretive ethnography**. Thousand Oaks, CA: Sage Press, 1997.

DEVULSKY, A. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra. 2021.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Collier Books and Macmillan, 1938.

DIANGELO, R. J. **White fragility**: why it's so hard for white people to talk about racism. Beacon Press Boston. 2018. Disponível em: <https://libgen.is/book/index.php?md5=1D385881925F2684C0FC95483AA1F315>. Acesso em: 10 nov. 2022.

DU BOIS, W. E. B. The souls of white folk. *In: Darkwater*: voices from within the veil. Disponível em: https://www.gutenberg.org/files/15210/15210-h/15210-h.htm#Chapter_II. Acesso: 20 abr. 2024.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: research as subject. *In: NORMAN, D.; LINCOLN, Y. Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2000.

FANON, F. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de: Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, [1963] 2020.

EVANS, J. **The use of othering in the formation of a nationalist society**. Portland State University, s/d. Disponível em: https://www.academia.edu/1338990/The_Use_of_Othering_in_the_Formation_of_a_Nationalist_Society. Acesso em: 19 out. 2022.

FARACO, C. A. Bakhtin e filosofia. **Bakhtiniana**, São Paulo, 12(2): 45-56, maio/ago. 2017.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAZ, D. de M.; CASOTTI, J. B. C. (Orgs.). **Letramentos, políticas linguísticas e educação linguística em contexto capixaba**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019a.

FERRAZ, D. de M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019b.

FERREIRA, A. de J. **Identidades sociais de raça em estudos da linguagem com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017. (Série Referência).

FERREIRA, A. de J. Letramento Racial Crítico. In: MATOS, D. C. V. da S.; SOUSA, C. M. C. L. L. de (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

FERREIRA, A. de J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, A. de J. **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015a.

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

FERREIRA, Lorena Ribeiro. “Engravidei, pari cavalos e aprendi a voar sem asas”: Reflexões acerca da afetividade e solidão da mulher negra. **Darandina**, v. 11, n. 2, p. 1-18, dez. 2018.

FETTO, F. **Palette**: the beauty bible for women of colour. Quercus, 2020.

FRANKENBERG, R. **White women, race matters**: the social construction of whiteness. USA: University of Minnesota. Taylor & Francis e-Library. 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **L'éducation**: domestication ou libération. ed. France: [s. n.], 1972.

FREIRE, P., & MACEDO, D. **Literacy**: reading the word and the world. London: Routledge and Kegan Paul, 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o Cotidiano do Professor. Tradução: Adriana Lopes. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 28. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1992] 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo, Editora UNESP, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, [1974] 2020.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FOGEL, R.; ENGERMAN, S. **Time on the cross**: the economics of American negro slavery, Nova York: Norton, 1989.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da etnografia e autoetnografia para a pesquisa qualitativa em práticas artísticas. Tradução de Helena Maria Mello. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 7, 2009. p. 77-88.

GANDIN, L. A.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; HYPOLITO, A. M. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente: entrevista com a Professora Gloria Ladson-Billings. **Lume Repositório Digital UFRGS**. 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/135096>. Acesso em: 15 nov. 2022.

GAYLE, L.; LINNING, S. Doria's double! Royal fans gush over Meghan's resemblance to her 'beautiful' mother Doria at Trooping the Colour. **Daily Mail online**, 10 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.dailymail.co.uk/femail/article-7123813/Meghan-looks-JUST-like-beautiful-mother-Doria-Trooping-Colour-photos.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GREENE, M. **Releasing the imagination**: essays on education, the arts, and social change. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1995.

GOLDSCHMIDT, W. "Anthropology and the coming crisis: an autoethnographic appraisal," **American Anthropologist Journal**. Wiley on behalf of the American Anthropological Association. v. 79, n. 2, p. 293-308, 1997. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/673841>. Acesso em: 16 set. 2024.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10. 639/03/ SECAD: Brasília: 2005. p. 39-61.

GOMES, N. L. Negro, corpo e cabelo: rejeição, aceitação e ressignificação. *In: Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos de identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L.; ARAÚJO, M. **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In: Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GONZALEZ, L. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Coletânea editada e organizada pela UCPA, União dos Coletivos Pan-Africanistas. 2018.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GUINIER, L. From racial liberalism to racial literacy: Brown v. Board of education and the interest-divergence Dilemma. **The Journal of American History**. v. 91, n. 1. Oxford University: 2004.

GUTIÉRREZ, K. D. Developing a sociocritical literacy in the third space. **Reading Research Quarterly**, v. 43, n. 2, p. 148–64. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228658404_Developing_Sociocritical_Literacy_in_the_Third_Space. Acesso em: 1 abr. 2024.

HASENBALG, C. Racismo e desigualdades raciais no Brasil. *In: GONZALEZ, L; HASENBALG, C. Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

HEIDER, K. G. **The Dungun Dani**: a papuan culture in the highlands of West New Guinea. Viking Fund Publications in Anthropology, n. 49. Wenner-Gren Foundation: Nova Iorque, 1970.

HEIDER, K. G. “What do people do? Dani auto-ethnography”. **Journal of Anthropological Research**, v. 31, n. 1, p. 3-17, 1975.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, [2013] 2017.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

HORNE, G. **O sul mais distante**: os Estados Unidos, o Brasil e o tráfico de escravos africanos. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em: 8 ago. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022**: identificação étnico-racial da população, por sexo e idade: resultados do universo. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73105>. Acesso em: 28 jul. 2024.

IBGE. Educação 2023 / IBGE. Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102068>. Acesso em: 10 ago. 2024.

INIKORI, J. E. The struggle against the trans-atlantic slave trade. *In*: SYLVIANE, A. D. (ed.). **Fighting the slave trade**: West African strategies. Athens: Ohio University Press, 2003.

JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Eds.). **Handbook of autoethnography**. New York: Routledge. 2013.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; FIGUEIREDO, E. H. D. de. Narratives of Invisibility: racism and anti-racism in academic spaces in Brazil. *In*: **The Anti-Racism Linguist**: a book of readings, edited by Patricia Friedrich, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2023, p. 85-105.

JORDÃO, C. M. O lugar da emoção na criticidade do letramento. *In*: FERRAZ, D. de M; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 69-78.

KASHINDI, J. B. K. Ubuntu: filosofia africana confronta poder autodestrutivo do pensamento ocidental, avalia filósofo. **Site Uol**. Entrevista concedida a Ricardo Machado. Opera mundi Uol. Publicado em: 13 de novembro de 2015. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/samuel/ubuntu-filosofia-africana-confronta-poder-autodestrutivo-do-pensamento-ocidental-avalia-filosofo/>. Acesso em: 28 set. 2024.

KAUFMAN, R. F. M. Modelo de política racial americano não serve ao Brasil. **Consultor Jurídico**. 10 jul. 2007. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2007-jul-10/modelo_politica_racial_americano_nao_serve_brasil?pagina=9. Acesso em: 20 ago. 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOCK, K. F.; GODOI, C. K.; LENZI, F. C. Discussão e prática da autoetnografia: um estudo sobre aprendizagem organizacional em uma situação de catástrofe. **Revista Gestão Organizacional**. v. 5, n. 1, p. 93-106, jan./jun., 2012.

LADSON-BILLINGS, G. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 11, n. 1, p. 7-24. [1998] 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/095183998236863>. Acesso em: 23 nov. 2022.

LADSON-BILLINGS, G. The evolving role of critical race theory in educational scholarship. *In*: Race, Ethnicity and Education. v. 8, p. 115-119. [2005] 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/1361332052000341024>. Acesso em: 23 nov. 2022.

LAMOTTE, S. Como a ‘fragilidade branca’ apoia o racismo e como os brancos podem impedi-la. **CNN**. 8 jun. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/como-a-fragilidade-branca-apoia-o-racismo-e-como-os-brancos-podem-impedi-la/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

LAUGHLIN, H. H. **Eugenical sterilization in the United States**. Psychopathic Laboratory Of The Municipal Court Of Chicago, Dec. 1922.

LORAS, Alexandra. **Vamos falar de racismo**: 100 perguntas para discutir preconceito e gerar conscientização. São Paulo: Matrix, 2021.

LORDE, A. **Irmã outsider**: ensaios e conferências. Autêntica Editora, 2019.

LÜDKE, M.; MARLI, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MADE. Made Centro de pesquisa em macroeconomia das desigualdades. **Relatório Trimestral PNAD** - primeiro trimestre de 2024. Versão resumida. São Paulo: Made Usp, 2024. Disponível em: https://madeusp.com.br/wp-content/uploads/2024/05/resumido_PNAD_01_2024.pdf. Acesso em: 8 ago. 2024.

MASNY, D. Multiple Literacies Theory: Discourse, sensation, resonance and becoming. **Discourse**: Studies in the Cultural Politics of Education, v. 33, n. 1, 2012, 113-128. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2012.632172>. Acesso em: 10 out. 2022.

MATTOS BRAHIM, A. C. S. de; HIBARINO, D. A.; CERDEIRA, P. de L. Decolonialidade na formação em línguas adicionais: dos desafios na ‘encruzilhada’ ao caminho outro de um ‘mosaico’ para uma linguística aplicada rizomática. **Raído**, Dourados, v. 14. n. 36, p. 80-102, set./dez. 2020.

MBEMBE, A. **Necropolitics**. Translated by Steve Corcoran. Duke University Press, 2019.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução: Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MELO, G. C. V. O lugar da raça na sala de aula de inglês. **Revista ABPN**, v. 7, n. 17, jul.-out. 2015, p. 65-81.

MENDES, S. Propostas políticas. Entrevista concedida ao Bom Dia Piauí. **Portal G1**. 19 nov. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/eleicoes/2022/noticia/2022/09/19/candidato-ao-governo-do-piaui-silvio-mendes-uniao-fala-sobre-suas-propostas-no-bom-dia-piaui.ghtml>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MENEZES DE SOUZA, L. M. **Para uma redefinição de letramento crítico**: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F; ARAÚJO, V. A. (Orgs.) Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Glocal languages, coloniality and globalization from below. In: GUILHERME, M.; SOUZA, L. M. T. (Orgs.). **Glocal languages and Critical Intercultural Awareness**. Nova Iorque: Routledge, 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Algumas palavras de preâmbulo. *In: NASCIMENTO, G. Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo.* Belo Horizonte: Letramento, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. *Gragoatá*, Niterói, v. 26, n. 56, p. 876-911, set.-dez. 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Decolonialidade e(m) linguística aplicada: uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. Entrevista concedida para Simone Hashiguti Universidade (UNICAMP). *Polifonia*, Cuiabá-MT, vol. 29, n. 53, p. 01 a 262, jan. - mar., 2022.

MILNER, H. R.; HOWARD, T. C. Counter-narrative as method: race, policy and research for teacher education. *In: Race Ethnicity and Education*, 16:4, p. 536-561, 2013.

MILNER, H. R. Critical race theory and interest convergence as analytic tools in teacher education policies and practices. *Journal of Teacher Education*, vol. 59, n. 4. setembro/outubro, p. 332-346. Sage Publications, 2008.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. *In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Orgs.). 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIZAEEL, Tâhcita Medrado; BARROZO, Sarah Carolinne Vasconcelos; HUNZIKER, Maria Helena Leite. Solidão da mulher negra: uma revisão da literatur. *Revista da ABPN*, v. 13, n. 38, p.212-239, 2021.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São. Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTEIRO, D. R. Perspectivas freireanas no livro didático de língua inglesa. *In: Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e Ana Paula Marques Beato-Canato. (Orgs.). Pedagogia freireana, educação linguística e linguística aplicada.* 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, v. 1, p. 14-296.

MOREIRA, J. Infinitos tons de nude. **Site Vogue Portugal**. 18 fev. 2020. Disponível em: <https://www.vogue.pt/infinitos-tons-de-nude>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MOURA, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MÜLLER, T. M.; P, CARDOSO, L. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. Série Princípios. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. Resgate: **Revista de Cultura**, n. 6, p. 17-24, 1996. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_IdentidadeCidadaniaEDemocraciaAlgumaReflexoesSobreOsDiscursosAntiRacistasNoBrasil.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.

NASCIMENTO, G. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. (60.1): 58-68, jan./abr. 2021a.

NASCIMENTO, G. Racismo Linguístico é sobre Palavras? *Língu@ Nostr@*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 3-15, jan/jul. 2021b.

NASCIMENTO, G. As línguas são a base do racismo. **Site Brasil de Fato**. Entrevista concedida a Edison Veiga. 13 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/05/13/as-linguas-sao-a-base-do-racismo-afirma-pesquisador>. Acesso em: 10 ago. 2024.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NASCIMENTO, G. A linguagem como zona do não-ser na vida de pessoas negras no sul global. **Gragoatá**, Niterói, v. 28, n. 60, e-53299, jan.-abr. 2023a.

NASCIMENTO, G.; Windle, J. A. Nexos de raça e classe no ensino de língua inglesa: das ordens de interação às ordens do ser. **ABATIRÁ – Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XVIII, v. 1, n. 2, jul./ dez., p. 681-707, 2020.

NASCIMENTO, R. **Por uma ética coletiva**: os cursos preparatórios para Pós-Graduação e o tensionamento do dispositivo meritocrático na Universidade. 2023. 264f. Tese (Doutorado em Comunicação). Curso de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Centro de Educação e Humanidades, Rio de Janeiro, 2023b. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/20710>. Acesso em: 30 set. de 2024.

NATIONAL MUSEUM OF AFRICAN AMERICAN HISTORY & CULTURE. Disponível em: <https://www.searchablemuseum.com/19th-century-antebellum-laws>. Acesso em: 20 out. 2022.

NETO, T. **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Seleção e organização Ítalo Moriconi. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 269.

NETO, T. **Os últimos dias de paupéria**. São Paulo: Max Limonad, 1982.

NGANGA, J. G. do Nascimento. Percepções sobre o racismo no Brasil. Iniciativa: Instituto de Referência Negra PEREGRUM e SETA - Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista. Julho, 2023. Disponível em: <https://percepcaosobreracismo.org.br>. Acesso em: 5 jan. 2024.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

NORTON, B. Researcher identity, narrative inquiry, and language teaching research. **Tesol Quarterly**, v. 45, n. 3, p. 415-439, 2011.

NORTON, B. **Identity and language learning**: gender, ethnicity and educational change. Essex: Pearson, 2020.

OBSERVATÓRIO para o ensino da língua inglesa. Professoras e Professores de Inglês no Brasil: Retratos de uma Profissão a partir do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior. São Paulo: British Council, 2021. Disponível em: www.inglesnasescolas.org. Acesso em: 10 jul. 2024.

ONO, F. T. P. **A formação do formador de professores**: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. 2017. 157f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra**: afetividade e solidão. Salvador: EDUFBA, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PAVLENKO, A. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. **Applied Linguistics**, volume 28, issue 2, pages 163-188, <https://doi.org/10.1093/applin/amm008>, Oxford University Press, 2007.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84, 2006.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in applied linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 33, n. 2. Monash University Press, 2010.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2021.

PILAR, V. Longe de tudo que me reduz. Edição: Luana Sena. **O estado do Piauí**. 5 set. 2022. Disponível em: <https://oestadodopiauui.com/longe-de-tudo-que-me-reduz/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

- PIZA, E. Porta de vidro: entrada para a branquitude. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- REED-DANAHAY, D. Anthropologists, education, and autoethnography. **Reviews in Anthropology**, v. 38, n. 1, 2009.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- RIOS, F (Org.). A Questão do Pardo no Brasil. Dossiê Digital. **Revista Cult**. Ano 27. Julho 2024. edição 307. Disponível em: www.revistacult.com.br. Acesso em: 10 ago. 2024.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTIAGO, S. O fraseado e o ouvido do leitor. *In*: SOVIK, L. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2009.
- SATO, L.; SOUZA, M. P. R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. **Psicologia USP**, vol. 12, n. 2, p. 29-47, 2001.
- SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. (Tese). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2012, 160p. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- SCHUCMAN, L. V. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. Salvador: EDUFBA, 2018.
- SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Veneta, 2020.
- SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. dos S. **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SOLÓRZANO, D; VILLALPANDO, O. Critical race theory, marginality, and the experiences of students of color in higher education. *In*: **Sociology of Education: comparative perspectives**. Edited by C. Torres and T. Mitchell. New York, NY: State University of New York Press, 1988.
- SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021a.
- SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Zahar, 2021b.
- SOVIK, L. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2009.

SUPREMACIA BRANCA: a branquitude organizada. **Site Observatório da Branquitude**. 2 de julho de 2024. Disponível em: <https://observatoriobranquitude.com.br/branquitude-supremacia-branca/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SWEET, F. W. Encyclopedia of Arkansas. **Backintyme publishing**. Última atualização: 11 abr. de 2022. Disponível em: <https://encyclopediaofarkansas.net/entries/one-drop-rule-5365/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

TATUM, B. D. Professional development: An important partner in antiracist teacher education. In: S.H. King & L.A. Castenell (Eds.). **Racism and racial inequality: implications for teacher education**. Washington, DC: AACTE Publications, p. 51-58, 2001.

TATUM, B. D. **Why are all the black kids sitting together in the cafeteria?** and other conversations about race. New York: Basic Books, 1997.

TELLES, E. E. **Race in another America: the significance of skin color in Brazil**. Princeton University Press: Oxfordshire, 2006.

THE ROYAL Wedding: Prince Harry and Meghan Markle. **BBC**, Londres, 19 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.bbc.co.uk/programmes/p065fd5g>. Acesso em: 9 ago. 2022.

TISCHAUSER, Leslie Vincent. 1942 – Jim Crow laws. **Landmarks of the American mosaic**. Greenwood, an imprint of ABC-CLIO, LLC, Santa Barbara, Calif., 2012.

TODD, S. Guilt, suffering and responsibility. **Journal of Philosophy of Education**, 35 (4), p. 597-614, 2001.

TODD, S. Listening as attending to the “echo of the otherwise”: on suffering, justice, and education. **Philosophy of Education**, Yearbook, p. 405-412, 2002.

TWINE, France Winddance. A white side of black Britain: the concept of racial literacy. **Ethnic and racial studies**, v. 27, n. 6, p. 878-907, 2006a. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0141987042000268512>. Acesso em: 31 mar. 2024.

TWINE, F. W; STEINBUGLER, A. M. The gap between white and whiteness: interracial intimacy and racial literacy. **Du Bois Review: social science research on race**. n. 2, v. 3, p. 341-363, 2006b.

TWINE, F. W. Engaging and embracing racial literacy in teacher education. In: DENNIS, D. P.; RUIZ, Y. S. **Advancing racial literacies in teacher education: activism for equity in digital spaces**. Teachers College Press. Columbia University: 2021. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Advancing_Racial_Literacies_in_Teacher_E.html?id=Uh4wEAAAQBAJ&redir_esc=y. Acesso em: 12 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. A prova política de assistência estudantil dos colégios técnicos. Resolução n. 004, 2021. Disponível em: <https://acesse.dev/IVXhz>. Acesso em: 23 nov. 2022.

VALENÇA, M. Candidato ao governo do Piauí, Silvio Mendes diz a jornalista: 'Você é quase negra na pele, mas é inteligente. **Portal G1**. 31 ago. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2022/08/31/candidato-ao-governo-do-piaui-silvio-mendes-gera-polemica-apos-comentario-sobre-jornalista-em-entrevista-voce-e-quase-negra-na-pele-mas-e-inteligente.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2022.

VESCHI, B. Etimologia de (prefixo) auto. **Site Etimologia: origem do conceito**. 2020. Disponível em: <https://etimologia.com.br/prefixo-auto/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

VOSSOUGH, K.; GUTIÉRREZ, K. D. Critical pedagogy and sociocultural theory. *In*: ESMONDE, Indigo; BOOKER, A. N. (editores). **Power and privilege in the learning sciences: critical and sociocultural theories of learning**. Routledge: New York, 2016.

WARE, V. (Org.) **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WATSON, J. D. **DNA, o segredo da vida**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

WINSHIP, L. That took long enough! Black ballerinas finally get shoes to match their skin. **Site The Guardian**. 1 abril 2019. Disponível em: <https://www.theguardian.com/stage/2019/apr/01/poite-shoes-black-ballet-ballerinas-dancers>. Acesso em: 12 jul. 2022.

YIN, R.K. **Pesquisa quantitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Letramento crítico, educação linguística e questões de identidade: decolonizando o ensino de línguas no ensino médio

Pesquisadora Responsável: Adriana Cristiana Sambugaro de Mattos

Brahim Pesquisadora Assistente: Danielle do Rêgo Monteiro Rocha

Local da Pesquisa: Colégio Técnico de Floriano/ Universidade Federal do Piauí

Endereço: BR 343, km 3,5, Bairro Meladão, CEP: 64800-000 – Floriano/ Piauí

Seu/sua _____ está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido visa assegurar os direitos dele/dela como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o/a pesquisador/a. A participação é voluntária e você é livre para decidir se **ele/a** pode participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

a) Com a pesquisa intitulada “Letramento crítico, educação linguística e questões de identidade: decolonizando o ensino de línguas no ensino médio”, queremos saber quais as consequências de envolver alunos e professores em uma atividade crítica que questione as relações de poder (de nações, de línguas, de grupos de indivíduos), ao mesmo tempo em que mostramos que a educação linguística é muito mais que o ensino tradicional de língua e cultura. É um processo de interpretação e construção de conhecimento que dá espaço para diferentes vozes para que possamos compreender melhor o mundo e ser protagonistas de nossa própria história. Esta etapa da pesquisa consiste na oferta de um curso de extensão que tem como objetivos específicos: repensar o ensino e a aprendizagem de línguas e as relações de poder, identificar de que maneira isso pode interferir na vida pessoal e escolar do indivíduo e de sua comunidade, promover a interação entre alunos e professores, com suas diferentes trajetórias e realidades, identificar de que forma o racismo interfere na percepção que o(a) aluno(a) e o(a) professor(a) têm de si, dos outros e até da língua estrangeira, propor aulas e atividades baseadas em uma educação antirracista e uma oportunidade de formação continuada para os professores participantes.

b) Participando do estudo **ele/a** está sendo convidado a:

- participar do curso de extensão, que será realizado de modo híbrido, com encontros online e presenciais que serão gravados a título de registro e para uma melhor análise dos debates/dados gerados;
- manifestar-se de forma oral e escrita durante os encontros;
- responder a enquetes, questionários e entrevistas;
- produzir uma atividade final.

c) O curso de extensão será realizado entre agosto e dezembro de 2022, a depender da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa/UFPR. O curso de extensão tem carga horária de 30h e será ministrado em 15 encontros sequenciais, cada um de 2h de duração, contemplando exposições dialogadas, discussões, exibição de vídeos, participação de professores/teóricos

convidados e produção de um trabalho final.

d) As gravações das aulas/encontros serão mantidas em sigilo absoluto, assim como a identidade dos participantes da pesquisa. No caso de haver entrevistas, individuais ou em grupo, o áudio também será gravado, garantindo também absoluto anonimato dos participantes.

e) Desconfortos e riscos: Os riscos da pesquisa são mínimos, podendo esta causar desconforto psicológico com algumas perguntas, mesmo que estas não sejam feitas em voz alta, mas sim através de questionários individuais. Outros riscos podem ser timidez ou constrangimento com a gravação das aulas, com a sensação de ser observado(a)/ analisado(a) e com o fato de participar de um curso também destinado a professores, embora seja explicado, no primeiro dia do curso, que essa escolha de reunir alunos e professores como cursistas/participantes da pesquisa tem o objetivo de promover uma maior interação e minimizar distâncias.

f) Em relação aos benefícios, os participantes da pesquisa serão diretamente beneficiados, uma vez que terão acesso a informações, textos e estudos recentes sobre o ensino de línguas, racismo e branquitude, podendo construir conhecimento de forma conjunta (com os demais alunos, professores e a ministrante do curso), o que provavelmente trará consequências positivas no processo de aprendizagem e ensino (no caso dos professores participantes) e em suas posturas pessoais enquanto cidadãos.

g) Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que a identidade **dele/a** será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores.

h) Quando os resultados da pesquisa forem publicados, não aparecerá o nome do/a participante, mas um código/sigla ou codinome escolhido por ele/ela. As informações relacionadas a esta pesquisa poderão ser conhecidas apenas por pessoas autorizadas, como a pesquisadora Danielle do Rêgo Monteiro Rocha e sua orientadora Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim. Qualquer informação divulgada em relatório, apresentação em evento ou publicação será feita de forma codificada, para que a identidade do participante seja preservada e mantida a confidencialidade.

i) Não divulgaremos informações sobre os participantes da pesquisa a outras pessoas de fora da nossa equipe de pesquisa. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas não serão revelados os nomes das pessoas que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa e concluirmos a tese de doutorado, os resultados desta pesquisa serão apresentados durante a defesa da tese, através da Universidade Federal do Paraná no Youtube. A tese também será publicada no banco de teses da Universidade Federal do Paraná. Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar. O telefone de contato da pesquisadora está na parte de cima deste texto.

j) Ressarcimento e Indenização: não se aplica, pois os alunos desenvolverão as suas atividades em sala de aula, como parte do seu processo educativo. Por sua participação nesta pesquisa, não há despesas, nem o recebimento de qualquer valor em dinheiro.

k) Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Adriana Cristiana Sambugaro de Mattos Brahim, na Universidade Federal do Paraná, SEPT, Rua Doutor Alcides Vieira Arco-verde. Guabirota, CEP: 81520-260 - Curitiba, PR, (41) 99969 3868, adrianacsmbrahim@gmail.com. Ou ainda, pesquisadora

assistente Danielle do Rêgo Monteiro Rocha, no Colégio Técnico de Floriano, BR 343, km 3,5, Bairro Meladão, CEP: 64800-000 – Floriano/ Piauí, (86) 99956 4769, danielle_rego@ufpi.edu.br.

l) Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação de seu/sua _____,

e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

m) O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

n) Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

o) Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 59798622.0.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 5.605.136 emitido em 26 de Agosto de 2022.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que autorizo a participação do meu/ minha_____.

Nome do/a participante da pesquisa:

Nome e assinatura do/a pai/mãe ou responsável:

 _____ Data:_____/_____
 _____/_____.
 [Assinatura do RESPONSÁVEL LEGAL]

APÊNDICE B – TCLE PARA ESTUDANTES

Título do Projeto: Letramento crítico, educação linguística e questões de identidade: decolonizando o ensino de línguas no ensino médio

Pesquisadora Responsável: Adriana Cristina Sambugaro de Mattos

Brahim Pesquisadora Assistente: Danielle do Rêgo Monteiro Rocha

Local da Pesquisa: Colégio Técnico de Floriano/ Universidade Federal do Piauí

Endereço: BR 343, km 3,5, Bairro Meladão, CEP: 64800-000 – Floriano/ Piauí

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

a) Com a pesquisa intitulada “Letramento crítico, educação linguística e questões de identidade: decolonizando o ensino de línguas no ensino médio”, queremos saber quais as consequências de envolver alunos e professores em uma atividade crítica que questione as relações de poder (de nações, de línguas, de grupos de indivíduos), ao mesmo tempo em que mostramos que a educação linguística é muito mais que o ensino tradicional de língua e cultura. É um processo de interpretação e construção de conhecimento que dá espaço para diferentes vozes para que possamos compreender melhor o mundo e ser protagonistas de nossa própria história. A etapa da pesquisa que envolve sua participação consiste na oferta de um curso de extensão que tem como objetivos específicos: repensar o ensino e a aprendizagem de línguas e as relações de poder, identificar de que maneira isso pode interferir na vida pessoal e escolar do indivíduo e de sua comunidade, promover a interação entre alunos e professores, com suas diferentes trajetórias e realidades, identificar de que forma o racismo interfere na percepção que o(a) aluno(a) e o(a) professor(a) têm de si, dos outros e até da língua estrangeira, propor aulas e atividades baseadas em uma educação antirracista e uma oportunidade de formação continuada para os professores participantes.

b) Participando do estudo você está sendo convidado/a a:

- participar do curso de extensão, que será realizado de modo híbrido, com encontros online e presenciais que serão gravados a título de registro e para uma melhor análise dos debates/dados gerados;
- manifestar-se de forma oral e escrita durante os encontros;
- responder a enquetes, questionários e entrevistas;
- produzir uma atividade final.

c) O curso de extensão será realizado entre agosto e dezembro de 2022, a depender da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa/UFPR. O curso de extensão tem carga horária de 30h e será ministrado em 15 encontros sequenciais, cada um de 2h de duração, contemplando exposições dialogadas, discussões, exibição de vídeos, participação de professores/teóricos convidados e produção de um trabalho final.

d) Os riscos da pesquisa são mínimos, podendo esta causar desconforto psicológico com algumas perguntas, mesmo que estas não sejam feitas em voz alta, mas sim através de questionários individuais. Outros riscos podem ser timidez ou constrangimento com a gravação das aulas, com a sensação de ser observado(a)/ analisado(a) e com o fato de participar de um curso também destinado a professores, embora seja explicado, no primeiro dia do curso,

que essa escolha de reunir alunos e professores como cursistas/participantes da pesquisa tem o objetivo de promover uma maior interação e minimizar distâncias.

e) Em relação aos benefícios, os participantes da pesquisa serão diretamente beneficiados, uma vez que terão acesso a informações, textos e estudos recentes sobre o ensino de línguas, racismo e branquitude, podendo construir conhecimento de forma conjunta (com os demais alunos, professores e a ministrante do curso), o que provavelmente trará consequências positivas no processo de aprendizagem e ensino (no caso dos professores participantes) e em suas posturas pessoais enquanto cidadãos.

f) As informações relacionadas a esta pesquisa poderão ser conhecidas apenas por pessoas autorizadas, como a pesquisadora e sua orientadora Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim. Qualquer informação divulgada em relatório, apresentação em evento ou publicação será feita de forma codificada, para que sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

g) Quando os resultados da pesquisa forem publicados, não aparecerá seu nome, mas um código/sigla ou codinome escolhido por você. As informações relacionadas a esta pesquisa poderão ser conhecidas apenas por pessoas autorizadas, como a pesquisadora e sua orientadora Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim. Qualquer informação divulgada em relatório, apresentação em evento ou publicação será feita de forma codificada, para que sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

h) Não divulgaremos informações sobre você a outras pessoas de fora da nossa equipe de pesquisa. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas não serão revelados os nomes das pessoas que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa e concluirmos a tese de doutorado, os resultados desta pesquisa serão apresentados durante a defesa da tese, através da Universidade Federal do Paraná no Youtube. A tese também será publicada no banco de teses da Universidade Federal do Paraná. Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar. O telefone de contato da pesquisadora está na parte de cima deste texto.

i) Ressarcimento e Indenização: não se aplica, pois os alunos desenvolverão as suas atividades em sala de aula, como parte do seu processo educativo. Por sua participação nesta pesquisa, não há despesas, nem o recebimento de qualquer valor em dinheiro.

j) Sua participação neste estudo é voluntária e se, durante algum momento do curso de extensão, você decidir não mais fazer parte da pesquisa, poderá desistir e solicitar a devolução deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

k) Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Adriana Cristiana Sambugaro de Mattos Brahim, na Universidade Federal do Paraná, SEPT, Rua Doutor Alcides Vieira Arco-verde. Guabirota, CEP: 81520-260 - Curitiba, PR, (41) 99969 3868, adrianacsmbrahim@gmail.com. Ou ainda, pesquisadora assistente Danielle do Rêgo Monteiro Rocha, no Colégio Técnico de Floriano, BR 343, km 3,5, Bairro Meladão, CEP: 64800-000 – Floriano/ Piauí, (86) 99956 4769, danielle_rego@ufpi.edu.br.

l) Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em

Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

m) O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

n) Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

o) Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 59798622.0.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 5.605.136 emitido em 26 de Agosto de 2022.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Eu, _____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão me traga prejuízos. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Nome do/a participante da pesquisa:

Data: ____/____/____.

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

APÊNDICE C – TCLE PARA PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Letramento crítico, educação linguística e questões de identidade: decolonizando o ensino de línguas no ensino médio

Pesquisadora Responsável: Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

Pesquisadora Assistente: Danielle do Rêgo Monteiro Rocha

Local da Pesquisa: Colégio Técnico de Floriano/ Universidade Federal do Piauí

Endereço: BR 343, km 3,5, Bairro Meladão, CEP: 64800-000 – Floriano/ Piauí

Você, professor(a), está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

a) A pesquisa intitulada “Letramento crítico, educação linguística e questões de identidade: decolonizando o ensino de línguas no ensino médio” tem como objetivo investigar as consequências de envolver alunos e professores em uma atividade crítica que questione as relações de poder (de nações, de línguas, de grupos de indivíduos), ao mesmo tempo em que mostramos que a educação linguística é muito mais que o ensino tradicional de língua e cultura. É um processo de interpretação e construção de conhecimento que dá espaço para diferentes vozes para que possamos compreender melhor o mundo e ser protagonistas de nossa própria história. A etapa da pesquisa que envolve sua participação consiste na oferta de um curso de extensão que tem como objetivos específicos: repensar o ensino e a aprendizagem de línguas e as relações de poder, identificar de que maneira isso pode interferir na vida pessoal e escolar do indivíduo e de sua comunidade, promover a interação entre alunos e professores, com suas diferentes trajetórias e realidades, identificar de que forma o racismo interfere na percepção que o(a) aluno(a) e o(a) professor(a) têm de si, dos outros e até da língua estrangeira, propor aulas e atividades baseadas em uma educação antirracista e uma oportunidade de formação continuada para os professores participantes.

b) Participando do estudo você está sendo convidado/a a:

- participar do curso de extensão, que será realizado de modo híbrido, com encontros online e presenciais que serão gravados a título de registro e para uma melhor análise dos debates/dados gerados;
- manifestar-se de forma oral e escrita durante os encontros;
- responder a enquetes, questionários e entrevistas;
- produzir uma atividade final.

c) O curso de extensão será realizado entre agosto e dezembro de 2022, a depender da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa/UFPR. O curso de extensão tem carga horária de 30h e será ministrado em 15 encontros sequenciais, cada um de 2h de duração, contemplando exposições dialogadas, discussões, exibição de vídeos, participação de professores/teóricos convidados e produção de um trabalho final.

d) Os riscos da pesquisa são mínimos, podendo esta causar desconforto psicológico com algumas perguntas, mesmo que estas não sejam feitas em voz alta, mas sim através de questionários individuais. Outros riscos podem ser timidez ou constrangimento com a

gravação das aulas, como a sensação de ser observado(a)/ analisado(a) e com o fato de participar de um curso também destinado a professores, embora seja explicado, no primeiro dia do curso, que essa escolha de reunir alunos e professores como cursistas/participantes da pesquisa tem o objetivo de promover uma maior interação e minimizar distâncias.

e) Em relação aos benefícios, os participantes da pesquisa serão diretamente beneficiados, uma vez que terão acesso a informações, textos e estudos recentes sobre o ensino de línguas, racismo e branquitude, podendo construir conhecimento de forma conjunta (com os demais alunos, professores e a ministrante do curso), o que provavelmente trará consequências positivas no processo de aprendizagem e ensino (no caso dos professores participantes) e em suas posturas pessoais enquanto cidadãos.

f) As informações relacionadas a esta pesquisa poderão ser conhecidas apenas por pessoas autorizadas, como a pesquisadora e sua orientadora Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim. Qualquer informação divulgada em relatório, apresentação em evento ou publicação será feita de forma codificada, para que sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

g) Quando os resultados da pesquisa forem publicados, não aparecerá seu nome, mas um código/sigla ou codinome escolhido por você. As informações relacionadas a esta pesquisa poderão ser conhecidas apenas por pessoas autorizadas, como a pesquisadora e sua orientadora Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim. Qualquer informação divulgada em relatório, apresentação em evento ou publicação será feita de forma codificada, para que sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

h) Não divulgaremos informações sobre você a outras pessoas de fora da nossa equipe de pesquisa. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas não serão revelados os nomes das pessoas que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa e concluirmos a tese de doutorado, os resultados desta pesquisa serão apresentados durante a defesa da tese, através da Universidade Federal do Paraná no Youtube. A tese também será publicada no banco de teses da Universidade Federal do Paraná. Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar. O telefone de contato da pesquisadora está na parte de cima deste texto.

i) Ressarcimento e Indenização: não se aplica, pois os alunos desenvolverão as suas atividades em sala de aula, como parte do seu processo educativo. Por sua participação nesta pesquisa, não há despesas, nem o recebimento de qualquer valor em dinheiro.

j) Sua participação neste estudo é voluntária e se, durante algum momento do curso de extensão, você decidir não mais fazer parte da pesquisa, poderá desistir e solicitar a devolução deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

k) Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Adriana Cristiana Sambugaro de Mattos Brahim, na Universidade Federal do Paraná, SEPT, Rua Doutor Alcides Vieira Arco-verde. Guabirota, CEP: 81520-260 - Curitiba, PR, (41) 99969 3868, adrianacsmbraham@gmail.com. Ou ainda, pesquisadora assistente Danielle do Rêgo Monteiro Rocha, no Colégio Técnico de Floriano, BR 343, km 3,5, Bairro Meladão, CEP: 64800-000 – Floriano/ Piauí, (86) 99956 4769, danielle_rego@ufpi.edu.br.

l) Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do

estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

m) O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

n) Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

o) Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 59798622.0.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 5.605.136 emitido em 26 de Agosto de 2022.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Eu, _____, li esse termo de

consentimento

e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão me traga prejuízos. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Nome do/a participante da pesquisa:

Data: ____/____/____.

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PERFIL SÓCIO-EDUCATIVO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
 DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
 PESQUISADORA: DANIELLE DO REGO MONTEIRO ROCHA

QUESTIONÁRIO

PERFIL SÓCIO-EDUCACIONAL DOS PARTICIPANTES DO CURSO DE EXTENSÃO LINGUAGEM, QUESTÕES DE IDENTIDADE, RACISMO E LUGAR DE ESCUTA

Este questionário é parte da pesquisa de doutorado desenvolvida pela pesquisadora Danielle do Rêgo Monteiro Rocha, sob orientação da Profa. Dra. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim. Os resultados são destinados apenas para propósitos acadêmicos. Por favor, utilize seu primeiro nome na identificação e responda as questões com sinceridade e clareza (uma entrevista poderá ser realizada posteriormente para esclarecimento de alguns pontos).

Pseudônimo sugerido:

Data: / /

1. Nome completo (não será divulgado):

2. Idade:

- () de 15 a 17 anos
 () de 18 a 22 anos
 () 23 a 30 anos
 () 30 a 40 anos
 () acima de 40 anos

3. Raça:

- () negra
 () branca
 () parda
 () indígena
 () prefiro não informar
 () outro: _____

4. Gênero:

- () Feminino
 () Masculino
 () Não-binário

- () Prefiro não informar
() Outro: _____

5. Orientação Sexual:

- () Heterossexual
() Homossexual
() Bissexual
() Pansexual
() Assexual
() Prefiro não informar
() Outro: _____

6. Orientação religiosa:

- () Católica
() Evangélica
() Matriz africana
() Espírita
() Testemunha de Jeová
() Agnóstico ou ateu
() Prefiro não informar
() Outro: _____

7. Você estudou ou estuda em cursinho de idiomas?

- () Sim
() Não

Por qual motivo?

8. Estudou ou estuda inglês através de algum aplicativo/plataforma online:

- () Sim
() Não

Justifique.

9. Tem alguma experiência em país estrangeiro (curso/trabalho/turismo)?

- () Sim
() Não

10. Se professor, há quanto tempo leciona?

11. Na sua opinião, qual nível de sua proficiência em língua inglesa?

- () iniciante
() intermediário
() avançado
() não sei

() prefiro não responder

12. **Na sua opinião, o que é ser fluente em língua inglesa?**

13. **Na sua opinião, qual a importância de aprender a língua inglesa?**

14. **Discussões sobre a sociedade, questões sobre racismo, identidade e culturas devem fazer parte das aulas de português, espanhol e inglês? Justifique.**

15. **Você acredita que um professor nativo é mais preparado para ensinar inglês? Justifique.**

APÊNDICE E – CRONOGRAMA INICIAL DO CURSO DE EXTENSÃO



CURSO DE EXTENSÃO: LINGUAGEM, QUESTÕES DE IDENTIDADE, RACISMO E LUGAR DE ESCUTA
MINISTRANTE: PROFA. MA DANIELLE RÊGO
CARGA HORÁRIA: 30h
ENCONTROS PRESENCIAIS E ONLINE: TERÇAS, DE 19h às 21h

PROGRAMAÇÃO

AULAS/ ENCONTROS	MATERIAL A SER UTILIZADO	AÇÕES
Aula 1 (Presencial)	- Apresentação da Professora e dos cursistas (de onde falamos); - Apresentação do curso de extensão, incluindo comentários sobre a bibliografia que será discutida e exposição, por meio de slides, dos principais conceitos que norteiam o curso e a pesquisa: letramento crítico, educação linguística, identidade e racismo; - Enquete sobre raça/ etnia; - Distribuição de Questionário inicial - perfil sócio-educacional; ● Exibição de vídeo: ADICHIE, Chimamanda. TED. <i>O perigo de uma história única</i>. Youtube. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=145s Acesso: 27 de ago. 2022. ● Atividade extraclasse: MENEZES DE SOUZA, L. M. Mediação Demerval da Hora. <i>Para uma educação linguística plural</i>. Demerval da Hora. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p8yRMBc56bA&t=4859s. Acesso: 27 de ago. 2022.	Exibição do vídeo seguida de discussão Trecho selecionado

	EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA	
Aula 2 (Presencial)	Leitura da semana: MENEZES DE SOUZA, L.M. Repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, Daniel de M; KAWACHI- FURLAN, Cláudia J. (orgs.). E-book Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. Prefácio (p. 9), Introdução (p. 12) e capítulo 13.2 (p. 244)	Leitura em conjunto
Aula 3 (Presencial)	Leitura da semana: SOUZA NETO, M. J. <i>Por que pensar hoje em uma educação linguística antirracista? Limites, tensões e possibilidades</i>. Paraguaçu: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, v. 1, n. 1, 2021. Atividade: Jogo de cartas “Vamos falar de Racismo”, de Alexandre Loras e Maurício Oliveira. 100 perguntas para discutir preconceito e gerar conscientização. Editora Matrix.	Discussão - leitura prévia Dinâmica de grupo
LETRAMENTO CRÍTICO		
Aula 4 (Online)	Leitura da semana: Texto 1 S. DE MATTOS BRAHIM, A. C. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. <i>Revista X</i>, [S.l.], v. 1, n. 0.2007, set. 2007. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/5376/6513 Acesso: 20 de jun. 2022 Texto 2 MONTE MÓR, W. Expansão de perspectiva e desenvolvimento do olhar: um exercício de letramento crítico. In: MACIEL, R.F.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. E. C. (orgs.). <i>Linguística Aplicada para além das fronteiras</i>. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 299-319. Texto 3 MENEZES DE SOUZA, L.M. 2011a Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de conhecimento. In Maciel & Assis (orgs.) <i>Formação de Professores de Línguas – Ampliando Perspectivas</i>, Jundiaí, Paco Editorial. Leita complementar para professores:	Convidada: Profa. Dra. Adriana Brahim (60min) Divisão em grupos para apresentação dos textos 2 e 3

	MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. <i>Formação “desformatada” – práticas com professores de língua inglesa</i> . Campinas, SP: Pontes, 2011b.	
IDENTIDADE		
Aula 5 (Presencial)	Leitura da semana: HOOKS, B. <i>Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade</i>. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. (Capítulos 2 e 11). Texto 1 Uma Revolução de Valores: a promessa da mudança multicultural. Capítulo 2 – pág. 37 a 50. Texto 2 A Língua: ensinando novos mundos, novas palavras. Capítulo 11 – pág. 223 a 233.	Discussão - leitura prévia
Aula 6 (Presencial)	Leitura da semana: Texto 1 GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: <i>Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03 / SECAD</i>: Brasília: 2005. p. 39-61. Atividade extraclasse:  MENEZES DE SOUZA, L. M. Mediação: Carol Casati. Clarissa Jordão. Pensar e ser: o que isso tem a ver com a crise atual?. Youtube. 5 de junho de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P8iViR-EQEc Acesso: 26 de jul. 2022. Leitura complementar: MUNANGA, K. <i>Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia</i>. Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.	Convidada: Profa. Dra. Clarissa Jordão (60min) Discussão - leitura prévia Duração (52min14seg)
LUGAR DE FALA		
Aula 7 (Presencial)	Exibição de vídeo: CANAL GNT. Djamila Ribeiro quebra a internet falando sobre lugar de fala Tema da Semana Programa Saia Justa. Youtube, 10 de novembro de	Duração (8min3seg)

	2017. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=AINEmjM4Ki4. Acesso: 27 de ago. 2022 Leitura da semana: Texto 1 RIBEIRO, D. Lugar de Fala. São Paulo: Sueli Carneiro; Coleção Feminismos Plurais. Editora Jandaia, 2020 (páginas 53 a 90) Texto 2 NASCIMENTO, G. <i>Entre o Lócus de enunciação e o Lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem</i>. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 60, p. 58-68, 2021.	Exibição do vídeo seguida de discussão Discussão - leitura prévia Exposição dialogada
RAÇA – PARTE I		
Aula 8 (Presencial)	 Exibição de vídeo: Google Brasil. Google apresenta: Resgate Ancestral. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pxKRWcPxwf8. Acesso: 27 de ago. 2022. Leitura da semana: Texto 1 SOUZA, Jessé. Como o racismo criou o Brasil. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021. p. 196 a 211. Texto 2 (para ministrante a ministrante apenas) FERREIRA, A. de J. <i>Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas</i>. Revista da ABPN, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.  Atividade extraclasse: proposta de narrativas autobiográficas como prática pedagógica do letramento racial	Duração (4min19seg) Exibição do vídeo seguida de discussão Discussão - leitura prévia Exposição de narrativas autobiográficas
Aula 9 (Presencial)	Narrativas autobiográficas	Compartilhamento de narrativas autobiográficas em uma prática

		colaborativa de leitura reflexiva.
Aula 10 (Online)	PROGRAMA DE COTAS Exibição do vídeo: ● FERREIRA, Bia. Cota não é esmola. Sofar Latin America. Youtube. 2017?. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM. Acesso: 27 de ago. 2022. Leitura da semana: Texto 1: KILOMBA, G. <i>Memórias da plantação. Episódios de racismo cotidiano</i>. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019 – Introdução e Capítulo 2 – Quem pode falar? Exibição de vídeos e discussão: ● VT 1 https://globoplay.globo.com/v/10868762/ Vídeo do Programa Fantástico Lei das Cotas Lei nº 12.711/2012 Como funciona Personagens (desde o início até 7'38'') ● VT 2 https://globoplay.globo.com/v/9798103/ Vídeos do Programa Profissão Repórter, 24 de agosto de 2022 Casa do Estudante e Ato pela Democracia (de 8'04'' a 15'57'') ● VT 3 https://globoplay.globo.com/v/9798103/ Vídeos do Programa Profissão Repórter, 24 de agosto de 2022 Estudante de Filosofia, cota como negro/escola pública Aluno de Filosofia, cota negro/escola pública, auxílio moradia, faz delivery (de 16' a 21'22'') ● VT 3 https://globoplay.globo.com/v/10876041/?s=29m32s Vídeos do Programa Profissão Repórter, 24 de agosto de 2022	Duração (6min41seg) Exibição do vídeo seguida de discussão Exposição dialogada Duração (7'38'') 1ª rodada de perguntas/comentários Duração (8min01seg) 2ª rodada de perguntas/comentários Duração (5min22seg) 3ª rodada de perguntas/comentários Duração (5min49seg)

	Heteroidentificação (de 24'34" a 29'15")	4ª rodada de perguntas/ comentários
RAÇA PARTE II		
Aula 11 (Online)	● Exibição de vídeo: Eugenia. Menino 23. Youtube, 11 de maio de 2016. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=zZ3d4PSYUNk Acesso: 15 de maio 2022. Leitura da semana: Texto 1 (apenas para a ministrante) DEVULSKY, Alessandra. Colorismo. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Jandaira, 2021. Pág. 22 a 61. Texto 2 FERREIRA, L. K. <i>Colorismo, eugenia e afroconveniência</i> (Bate papo com convidado) Leitura complementar: CRUZ, Jéssica Thoaldo da; MARTINS, Patrícia. Colorismo e embranquecimento na rede: o racismo e a tentativa histórica de apagar a ancestralidade africana. <i>In: Reunião Brasileira de Antropologia</i>, 31ª, 2018. [Anais] Brasília: 2018. Disponível em: http://www.evento.abant.org.br/rba/31RBA/files/1539565197_ARQUIVO_ARTIGOCOLORISMO.pdf Acesso: 20 de jun. 2022.	Duração (4min19seg) Exibição do vídeo seguida de discussão Discussão – leitura prévia Possíveis convidados: - @levikaiquef 131 mil - @isupero 113 mil - @adjunior_real 262 mil
RAÇA – PARTE III – BRANQUITUDE		
Aula 12 (Presencial)	Leitura da semana: Texto 1 BENTO, C. <i>O Pacto da Branquitude</i>. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. Capítulo 1 – O pacto narcísico Capítulo – O campo de estudos sobre branquitude Apresentação com Professor Lourenço Cardoso em conversa sobre Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. <i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud</i>, vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 607-	Exposição dialogada

	630 Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315079028	Bate-papo com o professor convidado (60 min)
LINGUAGEM E RAÇA		
Aula 13 (Presencial)	 Exibição de vídeo: CLIFFORD, Nabby. Portal Raízes. Negro ou Preto? É preto - Por Nabby Clifford. Youtube, 2019. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=3ccWL10m4QA. Acesso: 27 de ago. 2022 Leitura da semana: Texto 1 NASCIMENTO, G. <i>Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo</i>. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2019. (Capítulos 1 e 2). Texto 2 MELO, G. C. V. de. <i>O lugar da raça na sala de aula de inglês</i>. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN, v. 7, p. 65-81, 2015.  Exibição de vídeo: Kyla Jeneé Lacey. White Privilege. Estados Unidos. 07 de out 2021. Instagram @ kylajlacey. Disponível em https://www.instagram.com/p/CUvX6z0l4Gk/	Duração (2min6seg) Exibição do vídeo seguida de discussão Convidado(a): Gabriel Nascimento ou Glenda Nascimento Duração (3min32seg) Exibição do vídeo seguida de discussão
ESTUDOS DECOLONIAIS		
Aula 14 (Online)	Leitura da semana: Texto 1 VERONELLI, G.A. ;DAITCH, S.L. <i>Sobre a colonialidade da linguagem</i>. Revista X, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021. Atividade extraclasse:	Discussão - leitura prévia

	 HISTÓRIA CABELUDA: Colonialidade Linguística e Neoliberalismo [Locução de]: Gustavo Gaiofato. Entrevistada: Marina Grilli. [S.I]: Podcast. Dezembro de 2020. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/7FIEg2jjGB2FVGN5dIK2UM URL. Acesso em: Acesso em 28 de jul. 2022.	Duração (53 min)
Aula 15 (fevereiro)	Encerramento - Entrega do trabalho final  Sugestões de práticas antirracistas no contexto escolar	

Avaliação:

Será considerada a avaliação contínua por meio de observação, levantamento do conhecimento prévio, interesse e participação nos debates propostos, atividades extraclasse e produções textuais (quando solicitados) e frequência.

Os certificados serão emitidos para os alunos que comparecerem a 75% dos encontros.

Convidados:

Adriana Brahim (Letramento Crítico), Clarissa Jordão (Identidade), Gabriel Nascimento (Língua e raça), Glenda Vilarinho (Raça na sala de aula), Levi Kaique (Eu, negro influencer) e Aparecida de Jesus Ferreira (Letramento Racial Crítico).

APÊNDICE F – ATIVIDADES REFLEXIVAS ATRAVÉS DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS PRODUZIDAS NO CURSO DE EXTENSÃO

ATIVIDADES REFLEXIVAS ATRAVÉS DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS PRODUZIDAS NO CURSO DE EXTENSÃO

AUTOBIOGRAFIA 1

EU E O RACISMO

Vou contar um pouco sobre as minhas experiências em situações que hoje eu interpreto como situações de preconceito racial e outros também. Eu lembro de uma vez, a única vez, na verdade, em que eu fui ao Rio de Janeiro - a capital. Eu sempre tive um certo receio pelas coisas que via na TV e lembro do primeiro dia que eu cheguei à cidade eu fui naquele Real Gabinete Português, que fica no centro da cidade, e na porta lembro de ter tido uma confusão com um homem negro e os outros dois homens...eram dois ou três que estavam agredindo esse homem e eles estavam brigando. Parece que esse cara negro já tinha feito algumas coisas antes. Eu achei a situação extremamente covarde porque não era um contra um e o cara negro estava claramente perdendo e eu queria ir lá para fazer alguma coisa. Todo mundo, as pessoas nem aí. Inclusive eu vi algumas fazendo falas apoiando porque parece que a pessoa tinha cometido algum crime alguma vez e depois tinha sido solta. Esse que estava apanhando e a minha amiga que estava comigo (eu sei que ela fez uma situação no intuito de defender), mas ela falou: “Não se meta, você não é daqui, você não sabe, você não conhece.” Aquilo me incomodou muito. Ver aquela situação de violência, de covardia e as pessoas reagirem de uma forma tão natural e eu acredito com certeza que a questão racial ali foi bem forte.

Outra vez, eu estava na Ilha de Paquetá, que é considerado um bairro do Rio de Janeiro, e a gente estava andando à margem da Baía de Guanabara e tinha uma pessoa trans e era negra e passou um homem do outro lado da rua e ficou falando coisas com ela. A pessoa não tinha feito/ falado nada, era só a existência da pessoa, o homem lá do outro lado ficou falando coisas e ali também eu acredito que além da transfobia, acredito que também teve a questão racial, com certeza. Às vezes os preconceitos se cruzam tanto que a gente pode não conseguir chegar a diferenciar, mas eu enxergo que aquela situação foi uma situação de preconceito não só com relação ao gênero, mas também com relação à cor também.

Uma memória boa que eu tenho: outro dia, o meu psicólogo me perguntou sobre professores que me marcaram. Por incrível que pareça, as duas professoras que eu citei eram negras, a primeira professora que eu tenho na memória... Hoje eu não seria capaz de reconhecê-la, mas eu lembro vagamente dela quando eu era criança, era uma mulher negra retinta do cabelo crespo e eu nunca esqueci o nome dela que é Rose. Nunca esqueci o nome dela e sempre falei sobre minha primeira professora. Eu não tinha noção sobre racismo também porque eu venho de uma família que o meu pai é negro, a família do meu pai é toda negra. São retintos mesmo, então eu vi aquilo como natural e a família da minha mãe já é mais clara, a minha mãe é branca e o pai dela também era branco de olho azul (minha mãe conta que ele era racista, mas adorava meu pai - que é negro. Ele me adorava também, me chamava de corujinha. Mamãe justificava que todos têm os seus, por isso ele gostava de nós). Já o meu avô paterno era um preto retinto também. Então eu acho que você vai percebendo situações quando você vai crescendo. Mas como eu sempre convivi com as diferenças de cor, não era uma questão porque eu também era, eu tinha noção que eu não era branca como a minha mãe, eu sabia que eu não era branca, era algo natural para mim. E ver a minha primeira professora foi uma situação bem interessante que, com certeza, obviamente naquela época não tinha noção de nada assim dessas questões, mas inconscientemente foi uma das professoras que eu citei. A outra foi do ensino superior, ela é negra também, mas não é retinta, uma pessoa muito inspiradora.

Eu acredito que, muitas vezes, a gente passa por situações de preconceito, especialmente quando você é a vítima e não se dá conta daquilo, você não percebe as nuances. Outra situação: eu estava num teatro lá na Argentina, visitei o teatro, eu estava com uma moça também negra, eu não sei se ela tem o mesmo tom de pele que eu. A gente foi perguntar sobre um evento de gala que ia ter, porque nesses teatros assim mais tradicionais tem esses eventos e realmente a pessoa tem que ir com roupa de gala, a gente estava com roupa bem despojada, bem turista mesmo. Fomos perguntar para o rapaz da bilheteria e na resposta dele ficou claro que ele achava que a gente não podia comprar. Na época eu só ignorei, fiquei falando para ela que essas coisas eu nem respondo porque nem vou me trocar com a pessoa porque se eu fosse dizer algo, eu diria: você está nesse seu trabalho e você vai morrer aí, na bilheteria. Com o tempo, percebendo o quanto os argentinos são racistas. Os preconceitos, às vezes, estão tão encrustados juntos que você não consegue separar que a questão muito possivelmente não era só econômica, ele não julgou por nós estarmos usando uma roupa despojada. Muito provavelmente teve a questão da cor também. Com relação à solidão da mulher negra, é um fato. Eu tenho uma amiga que conversa às vezes sobre isso, ela falava e eu percebia muito superficialmente que os homens olhavam, mas como aquela questão mesmo sexual e aí ela comentava que não aparecia uma pessoa para querer um relacionamento, as experiências que ela teve foram para esse sentido mesmo, só algo físico, os homens não queriam engatar um relacionamento, não era uma pessoa para se apresentar, para sair. É isso, você vai percebendo o quão cruel e presente o racismo é nossa sociedade e que bom que hoje se fala muito sobre isso. Assim como quando observo os funcionários da limpeza e os seguranças na academia onde malho: quase todos negros. Entre os instrutores, poucos negros também. Da mesma forma com os clientes. Me lembra o que vejo em alguns restaurantes.

Por último, tenho um casal de amigas lésbicas: uma branca (essa da viagem do Rio) e a outra negra retinta. Um dia estava com elas em São Luís, quando saíamos para jantar, normalmente as pessoas ficavam olhando para a amiga negra. Apesar de haver muitos negros na ilha, eles normalmente estão na periferia. Isso me lembra muito a frase: A casa grande surta quando a senzala ocupa espaços de poder. Que ocupemos cada vez mais!

QUESTÃO 1

Observe a citação retirada da Autobiografia 1 e reflita sobre ela. Você já presenciou alguma situação semelhante? Como se sentiu? Como agiu? Como se sentiu posteriormente em relação à ação ou omissão?

Aquilo me incomodou muito. Ver aquela situação de violência, de covardia e as pessoas reagirem de uma forma tão natural...

QUESTÃO 2

No 2º parágrafo da Autobiografia 1, destacamos o seguinte trecho:

Tinha uma pessoa trans e era negra e passou um homem do outro lado da rua e ficou falando coisas com ela. A pessoa não tinha feito/ falado nada, era só a existência da pessoa, o homem lá do outro lado ficou falando coisas e ali também eu acredito que além da transfobia, acredito que também teve a questão racial, com certeza. Às vezes os preconceitos se cruzam tanto que a gente pode não conseguir chegar a diferenciar, mas eu enxergo que aquela situação foi uma situação de preconceito não só com relação ao gênero.

Você também consegue ver esse “cruzamento” de preconceitos? Poderia mencionar de que outras formas os preconceitos se cruzam? Podemos dizer que há um grupo de negros que é mais discriminado? Por qual motivo seria?

QUESTÃO 3

Você considera o seguinte trecho da Autobiografia 1 uma manifestação de preconceito? Justifique.

nem respondo porque nem vou me trocar com a pessoa porque se eu fosse dizer algo, eu diria: você está nesse seu trabalho e você vai morrer aí, na bilheteria

QUESTÃO 4

Considere o trecho a seguir, extraído do 3º parágrafo da Autobiografia 1:

“Uma memória boa que eu tenho: outro dia, o meu psicólogo me perguntou sobre professores que me marcaram. Por incrível que pareça, as duas professoras que eu citei eram negras, a primeira professora que eu tenho na memória”

associe-se ao depoimento do pesquisador Lynn Mario Menezes de Souza, no prefácio do livro *Racismo Linguístico* (2019), reproduzido abaixo:

Nas minhas áreas de atuação – a Linguística Aplicada e o Ensino de Inglês como língua estrangeira –, sinto vergonha quando constato que, apesar da grande quantidade de professores de inglês no Brasil, há extrema escassez de professores negros de inglês. Essa constatação se torna mais vergonhosa ainda diante do fato de que a maior parte da população brasileira se autoidentifica como não branco. Será que há um elo invisibilizado entre a língua inglesa, seu ensino no Brasil e o racismo?

e responda:

Você consegue lembrar de quantos/as professores/as negros/as teve na área do ensino de línguas? Qual a relação entre esse número e a realidade do Brasil/sua cidade? Você acredita que é importante refletir sobre isso?

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramento crítico, educação linguística e questões de identidade: decolonizando o ensino de línguas no ensino médio

Pesquisador: Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59798622.0.0000.0214

Instituição Proponente: Pós-Graduação Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Parcial

Detalhe:

Justificativa:

Data do Envio: 06/05/2023

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.106.717

Apresentação da Notificação:

Primeiro relatório semestral da pesquisa com a realização do curso de extensão “Linguagem, questões de identidade, racismo e lugar de escuta”.

Objetivo da Notificação:

Envio de relatório parcial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não houve registro de intercorrências.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

Em alguns prints incluídos no relatório há identificação de participantes da pesquisa. Reforço a necessidade de sigilo dos dados.

Endereço: Rua General Cameiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 6.106.717

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise e deliberações deste colegiado concluiu-se que, salvo melhor juízo, não há pendências ou inadequações no protocolo em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Parcial	relatorio_primeiro_semestre_plataforma_brasil.pdf	06/05/2023 18:22:46	DANIELLE DO REGO MONTEIRO	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.106.717

CURITIBA, 07 de Junho de 2023

Assinado por:
Simone Cristina Ramos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Cameiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br