



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS – FACALE  
COORDENADORIA DO MESTRADO EM LETRAS

---



**MARINA OLIVEIRA BARBOZA BRANDÃO**

**REPRESENTAÇÕES SÓCIO-DISCURSIVAS E IDENTITÁRIAS NO ESPAÇO  
ESCOLAR - ETNIAS NO CON(TEXTO)**

Dourados/MS  
2011



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS – FACALE  
COORDENADORIA DO MESTRADO EM LETRAS



**MARINA OLIVEIRA BARBOZA BRANDÃO**

**REPRESENTAÇÕES SÓCIO-DISCURSIVAS E IDENTITÁRIAS NO ESPAÇO  
ESCOLAR - ETNIAS NO CON(TEXTO)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguística e Transculturalidade

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Ceres Pereira - UFGD

Dourados/MS  
2011



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS – FACALE  
COORDENADORIA DO MESTRADO EM LETRAS



**Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras: Linguística e Transculturalidade**

Dissertação intitulada “*Representações sócio-discursivas e identitárias no espaço escolar-Etnias no Con(texto)*”, de autoria da mestranda Marina Oliveira Barboza Brandão, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Presidente e Orientadora: Profª Drª Maria Ceres Pereira – UFGD

---

1º Membro Examinador (titular): Profª Drª Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti – UFGD

---

2º Membro Examinador (Titular): Profª Drª Maria José de Jesus Alves Cordeiro - UEMS

---

3º Membro Examinador (Suplente): Profª Drª Aparecida de Jesus Ferreira - UEPG

Dourados/MS, 27 de julho de 2011

*Dedico este trabalho*

*Ao meu pai, Luis (in memoriam), homem negro, de pouca instrução, contudo acreditava no poder do conhecimento. Acredito que não chegou a entender a nuances do preconceito racial que o cercava, mas acreditava num futuro de paz e amor para todos.*

*À minha mãe, Maria, que me ensinou a lutar por dias melhores mesmo em meio a dificuldades extenuantes, pelos ensinamentos de fé e perseverança, mas, sobretudo, pelo exemplo de dignidade e cidadania.*

*Aos meus filhos Gabriel e Miguel para que saibam que a luta contra as injustiças sociais deve ser um compromisso pessoal e contínuo.*

## *Agradecimentos*

*A Deus, pela proteção, iluminação e inspiração.*

*À Maria Ceres Pereira, minha orientadora, pela serenidade com que ensina, pela paciência que teve comigo nos momentos de dúvida, pela confiança que depositou neste trabalho e pelo exemplo de amor ao próximo.*

*Ao professor Reinaldo Vitor e Cristiane Parré pelas contribuições nos cursos de extensão e no Exame de Qualificação.*

*Ao Walter pelo companheirismo e paciência.*

*Aos professores da escola participante da pesquisa pelas contribuições valiosas para este trabalho.*

*À Alexandra AP. A. Figueiredo pela colaboração na pesquisa, pelo apoio e disposição em ajudar.*

É em nome da responsabilidade por outrem, da misericórdia, da bondade às quais apela o rosto do outro homem que todo discurso da justiça se põe em movimento.

*Emmanuel Lévinas*

## RESUMO

**BRANDÃO, Marina Oliveira Barboza. Representações sócio-discursivas e identitárias no espaço escolar – Etnias no con(texto)**

A cidade de Dourados apresenta uma complexa mistura de pessoas de várias regiões do país e do exterior. Dessa complexa mistura a cidade apresenta uma grande riqueza sócio-cultural, linguística e principalmente étnica. Desse modo, nos propomos a investigar como a linguagem medeia as relações sócio-discursivas sobre o negro no ambiente escolar, sabendo que as relações interétnicas são sempre complexas e nelas e, através delas, se “escondem” as relações de poder. Neste trabalho buscamos analisar as questões de poder e ideologias que estão implicadas no uso da linguagem em relação ao negro, bem como sua relação com a formação da identidade dos alunos negros ou afro-descendentes. No ambiente escolar há forças de embate que buscam determinar posições. O negro é posicionado socialmente através da linguagem que lhe faz referência. Professores e alunos reproduzem, em sala de aula, sua experiência na vida social, nos meios de comunicação ou em casa. Estão construindo sua identidade e determinando de que forma devem ser construída a identidade do outro, Woodward (2007). Desse modo, discussões sobre identidade, diferença, linguagem estereotipada e preconceito racial nortearam este trabalho. Também nós propomos a refletir sobre a possibilidade de uma educação pautada no olhar sobre o outro e na responsabilidade para com o outro. Utilizamos-nos dos conceitos da Análise Crítica do Discurso, cujos princípios são norteados pelas interações sociais e a linguagem e um senso de compromisso social e político com as causas sociais. O racismo ainda se esconde sob diversas formas. No contexto em questão observamos que questões raciais geralmente são atribuídas a problemas de indisciplina ou familiares. Observamos, ainda, que a escola apresenta dificuldade em lidar com tais situações, tendo em vista concepções equivocadas sobre a história do negro no Brasil. Outro ponto importante é a naturalização do racismo através de piadas contadas tanto por alunos quanto por professores de forma que se caracterizam como “brincadeiras” e não ofensas.

Palavras-chave: Representações; identidade; espaço escolar; discurso.

## ABSTRACT

BRANDÃO, Marina Oliveira Barboza. ***Socio-discursive representations and identity within the school - Ethnic groups in con(text)***

The city of Dourados represents a complex mix of people from different regions of the country and the world. This complex blend the city offers a rich socio-cultural, linguistic and ethnic mostly. This way, we intend to investigate how language mediates discursive social relations about the black man in the school environment, knowing that interethnic relations are always complex and in them and through them, to "hide" the relations of power. This study aimed to examine the issues of power and ideologies that are involved in use of language with respect to black man as well as your relationship with the identity formation of black students or african descent. In the school environment there are shock forces that seek to determine the positions. The black man is positioned socially through language that refers to it. Teachers and students usually reproduce that see in the snack bar, on the television or at home. Are building their identity and determining in what way must be constructed the identity of others, Woodward (2007). In this way, discussions about identity, difference, race prejudice and stereotypical language orientated this work. Also we propose to think about the possibility of a ruled education in looking about the other and in the responsibility to each other. We make use concepts of Critical Discourse Analysis, whose principles are guided by the social interactions and language and a sense of social and political commitment to social causes. The racism still hide in many forms. In the context in question we observe that racial issues are generally attributed to problems of indiscipline or family. We also observed that school presents difficulty in dealing with situations of racism, in view of the mistaken conceptions about the black man history in Brazil. Other important point is the naturalization of racism through jokes told by both students and professors so that characterize them as "play" and not insults.

Keywords: Representation, identity, school; speech



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LC - Linguística Crítica

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I - A LINGUAGEM QUE SIGNIFICA E RESSIGNIFICA</b> .....	17
<b>1.1 Um olhar sócio-histórico sobre o negro</b> .....	17
<b>1.2 Racismo discursivo: Do controle discursivo à delimitação de espaços sócio-discursivos</b> .....	22
1.2.1 A produção histórica sobre o negro .....	25
1.2.2 “Eles mesmos se discriminam” – A linguagem do preconceito.....	26
<b>1.3 O professor em situações de discriminação racial</b> .....	29
<b>CAPÍTULO II - LEITURAS DE ORIENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	34
<b>2.1 Estudos Afins</b> .....	34
<b>2.2 Identidade e Etnicidade na Escola</b> .....	36
2.2.1 A urgência da identidade .....	36
2.2.2 A identidade no contexto escolar .....	37
2.2.3 Identidades estigmatizadas .....	39
2.2.4 Em busca de um lugar comum .....	41
<b>2.3 Linguística Aplicada na sua dimensão sócio-política</b> .....	44
<b>CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	47
<b>3.1 Pressupostos da pesquisa qualitativa</b> .....	47
<b>3.2 Pesquisa – ação</b> .....	48
<b>3.3 O objeto de investigação</b> .....	49
<b>3.4 Curso de extensão em uma escola pública</b> .....	50
<b>3.5 Participantes: a seleção dos sujeitos</b> .....	51
<b>3.6 Instrumentos de coleta de dados</b> .....	52
3.6.1 Questões reflexivas/ questionários .....	52
3.6.2 Filme/documentário: Olhos Azuis .....	53
3.6.3 Depoimentos, comentários e narrativas pessoais .....	54
<b>CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	55
<b>4.1 Análise crítica do discurso com as relações de poder construídas no discurso</b> .....	55
<b>4.2 A percepção dos professores – O que se revela entre depoimentos e narrativas?</b> .....	59
4.2.1 “O problema é de estruturação familiar” .....	60
4.2.2 As “brincadeiras” .....	63
4.2.3 “É preciso respeitar as diferenças – Somos todos iguais” .....	66

4.2.4. “Como posso contratar negros para trabalhar”? .....	68
4.2.5 Olhos azuis.....	69
4.2.5.1 “A reflexão faz a gente enxergar os outros com outros olhos”..	71
4.2.5.2 Elogios somente a alguns e desprezo a outros.....	71
<b>4.3 A Percepção dos alunos – O que se revela entre depoimentos e narrativas?.....</b>	<b>75</b>
4.3.1 A turma que não queria falar.....	79
4.3.2 “Sabia que sou racista?” .....	81
4.3.3 “Um colega sofria maus tratos todo recreio”.....	82
4.3.4 A formação identitária dos alunos e brancos é afetada pela linguagem estereotipada.....	84
4.3.5 “Porque as brancas parecem mais limpas, são mais claras”.....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>98</b>

## INTRODUÇÃO

O município de Dourados caracteriza-se por ser uma região multicultural e de contextos complexos, povoada por indígenas, paraguaios, japoneses, libaneses e habitantes de diversas regiões do país: paulistanos, mineiros e principalmente do sul, os gaúchos e paranaenses que formam grande parte da população douradense. Dessa complexa mistura a cidade apresenta uma riqueza sócio-cultural, linguística e principalmente étnica. São várias culturas convivendo em diversos espaços o que torna esse lugar ora pacífico, ora palco de confrontos que estão diretamente ligados a interesses e ideologias que determinados grupos tendem a assegurar. São conflitos de línguas, de raças/etnias, de culturas, de saberes que se estranham, que se aproximam e se distanciam ao mesmo tempo.

Localização



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Dourados>

Através desse mapa podem-se visualizar os Municípios limítrofes:

**Norte:** Itaporã, Douradina, Maracaju e Rio Brilhante.

**Sul:** Ponta Porã, Laguna Carapã, Caarapó e Fátima do Sul.

**Leste:** Deodápolis.

**Oeste:** Ponta Porã (fronteira com o Paraguai).

Refletindo sobre o racismo e por observar atitudes dos douradenses em relação à raça/etnia, decidimos pesquisar sobre a temática no campo escolar.

Escolhemos este *lócus* por entender que boa parte do que aprendemos acontece na escola e, por observar a intensa diversidade da população de Dourados, percebemos a necessidade de uma discussão acerca do que pensam os educadores, crianças e adolescentes sobre o preconceito racial. Partimos do pressuposto de que, em Dourados percebe-se uma cidade onde o racismo principalmente contra **negros, indígenas e paraguaios** está presente em muitos espaços e principalmente na linguagem utilizada pelas pessoas. Embora muitas vezes dissimulada, essa linguagem é construída sócio-culturalmente. A identidade dessas pessoas é posicionada e, em determinados momentos, reposicionada linguisticamente.

Certamente que as relações interétnicas são sempre complexas e nelas e, através delas, se “escondem” as relações de poder. Tudo imbricado na formação da identidade. Assim não há como falar em identidades sem falar em relações de poder. Há forças de embate que buscam determinar posições e isso também é percebido no meio escolar. Professores e alunos reproduzem aquilo que costumam ver em seu ambiente social, nos meios de comunicação e em casa. Estão construindo sua identidade e determinando de que forma devem ser construídas as identidade do outro, Woodward (2007).

Nos discursos dos alunos e também do corpo docente podemos perceber que sua fala muitas vezes é apenas uma reprodução de valores veiculados pela mídia ou discursos que foram naturalizados pela sociedade. E por ser assim, sutilmente colocado e socialmente naturalizado, alguns não percebem que sua fala está carregada da ideologia escravista que se perpetuou até o presente e que deseja manter a sua hegemonia.

Através da revisão da literatura produzida, percebemos que falar sobre relacionamentos raciais no Brasil é um assunto muito complexo e doloroso. Complexo, pois definir quem é negro ou não esbarra na questão da miscigenação e, nos gradientes materializados na pele da população. Quem é negro? Existem aqueles que estão no limiar de uma identidade e que não se definem como brancos, nem como negros. Há ainda aqueles cuja identidade foi negada a tal ponto que não se vêem negros. Doloroso porque muitos veem o fato de discutir relações raciais como feridas realmente: *“Para que mexer na ferida?”*, questiona uma professora do Ensino Fundamental sobre a possibilidade de inclusão no currículo sobre questões raciais.

Parece haver um silenciamento intencional na escola, muitas vezes causado pela falta de preparo em lidar com situações de discriminação racial. Este silêncio provoca a negação do outro, a invisibilidade e uma conseqüente negação de identidade no aluno negro, pois este não é tratado de forma igualitária pelo branco que procura marcar a diferença entre brancos e negros: “*você é negro!*” querendo significar “*você é inferior*”. Gomes (2001), em *Superando o racismo na escola*, assinala o fato de que:

No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais (GOMES, 2001, p. 142).

Sendo assim, apontamos como fatos relevantes para essa pesquisa:

- a). A necessidade de reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira. Nossos jovens (negros e brancos) precisam encontrar referenciais positivos em relação à etnia negra;
- b). A Lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos de História da África e Cultura Afro-brasileira nas escolas em todos os níveis.
- c). A construção cultural e identitária passa inegavelmente pela linguagem, já que as apreensões sociais se dão também pela linguagem.

Este trabalho pretende estabelecer um diálogo, além da Linguística, com outros campos do saber tais como a História, a Sociologia, a Antropologia e a Análise Crítica do Discurso dando orientação teórica para a proposta.

Com as considerações postas, estabelecemos os objetivos partindo do pressuposto de que a linguagem, como fator social, constrói imagens e ideologias. Assim, nos propomos a:

- a). Objetivo geral: analisar os aspectos ideológicos, culturais, histórico-sociais e de formação da identidade negra nos discursos de professores e alunos do Ensino Fundamental. Pretende-se observar qual o envolvimento de professores e a sensibilização quanto à temática “racismo” em sala de aula, bem como quais as representações que permeiam sua atuação em sala de aula.

b). Objetivos específicos: identificar, por meio de análise interacional com um grupo de alunos e professores de uma escola pública municipal, como são construídas as “imagens” acerca da identidade do afro-descendente (aspectos ideológicos e da formação da identidade negra).

c). Promover discussões via grupo de estudos com professores da escola selecionada considerando:

- i). os discursos estereotipados acerca do afro-descendente;
- ii). o “lugar” e o papel do afro-descendente na sociedade que se vê branca;
- iii). contrapor os discursos dos professores com os discursos dos alunos da escola em relação à temática raça/etnia<sup>1</sup>.

Falar sobre identidade étnica remete a relações interétnicas, uma vez que a condição para a percepção de uma identidade depende da observação e da diferença percebida no outro e, no nosso caso, a relação que se estabelece é com o branco – o não negro. Nesse sentido, tendo como foco o ambiente escolar, podemos dizer que as relações existentes nesse ambiente nem sempre são as mais sociáveis e construtivas, principalmente quando se fala em etnias negras. Certamente que isso gera situações desconfortáveis, presentes na constante desvalorização do negro e de sua cultura. Isso resulta na criação de estereótipos que anulam as possibilidades de jovens afro-descendentes assumirem uma identidade étnica positiva, ou mesmo de valorizarem sua cultura. A História ensinada aos alunos na escola é aquela a partir da escravidão apenas (LOUREIRO, 2004). Isso reflete a falsa ideia de um povo submisso que se deixou aprisionar pelo não negro, que perdeu sua história e suas origens, que não tinha conhecimento cultural valorizado, um povo pobre e ágrafo. Por certo que esse tipo de trabalho não reforça a auto-estima e, por conseqüência desvaloriza o sujeito negro.

Tendo essas questões em vista e, pelo fato de ser professora afro-descendente e atuar no ambiente escolar de onde surgiram as motivações para a realização desta pesquisa, estes dois fatores permitiram-me observar de perto como

---

<sup>1</sup> A pesquisa utilizará os termos: negro, branco, afro-descendente, etnia, raça, étnico-racial num sentido amplo que procurará designar relações sócio-históricas dos sujeitos em contextos em que as características físicas são usadas para delimitar os espaços e as identidades nos mais diversos campos sociais, políticos, econômicos e culturais. Assim, o termo “raça” é utilizado no sentido sócio-político e não no sentido do determinismo biológico. Segundo Gomes (2011), “não somente as características físicas e a classificação racial devem ser consideradas, mas também a dimensão simbólica, cultural territorial, mítica, política e identitária”. <http://www.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>

se dão as relações entre alunos/alunos e alunos/professores. Foi nesse ambiente de escola que pude observar muitas situações materializadas nas falas, reveladoras de questões que acreditava estarem mudadas.

Finalmente, sendo a escola um agente de formação, ela tem um papel importante na formação de identidades, assim, a pesquisa pretende provocar reflexões junto ao corpo docente, entendendo que estes levarão para suas salas de aula, posturas diferentes na busca da igualdade racial de seus alunos. Essas reflexões devem resultar na construção de alunos cidadãos, conscientes de seu real papel na sociedade, mas para isso é preciso que se conscientizem do fato de serem parte integrante dessa sociedade e não apenas meros observadores.

Tendo como ponto de partida as falas de professores em relação a alunos afro-descendentes e questões étnico-raciais via projeto de extensão, pretende-se investigar como o preconceito racial se materializa em estereótipos e aspectos ideológicos através da linguagem cotidiana. Levanta-se como hipótese que o preconceito contido nos discursos no campo escolar passa despercebido algumas vezes ou é dissimulado em frases do tipo *“não foi bem assim que eu disse”*. O caráter dinâmico da linguagem bem como de adequação da situação facilita a manipulação da mesma. Contudo, as palavras falam nas entrelinhas e revelam de que posição o falante produz seu enunciando e qual sua intenção, ainda que inconsciente. Bakhtin assinala o fato de que a palavra é um signo social e que, portanto, funciona como instrumento da consciência, acompanhando toda criação ideológica (BAKHTIN, 2004).

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. **No primeiro** abordaremos as construções e representações feitas sobre o negro ao longo da história em nossa sociedade tendo como enfoque a linguagem que constrói representações e ideologias. Abordaremos ainda o conceito de racismo discursivo de Van Dijk (2008) e o papel da Linguística Aplicada em consonância com as causas sociais. **No segundo capítulo** apresentaremos alguns trabalhos correlatos e alguns teóricos da linguística aplicada que nortearam a pesquisa, bem como nossas reflexões sobre identidade e etnicidade.

**No terceiro capítulo** trataremos da metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, a pesquisa qualitativa, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os depoimentos. **No quarto capítulo** apresentaremos a análise dos dados com base na Análise Crítica do Discurso.



## CAPÍTULO I - A LINGUAGEM QUE SIGNIFICA E RESSIGNIFICA

*A diferença marcada no primeiro dia de aula*

- “Sua neguinha”!

*Fui empurrada numa poça de lama, voltei para casa com meu vestido azul com botões forrados no mesmo tecido, toda suja, com a lama já dura colada em minha roupa e com muito medo de apanhar. Não contei o motivo. Nem eu mesma sabia. O fato é que a menina que me empurrou era negra também, mas já tinha o ódio nos olhos, a revolta em punho. Já era marcada pela violência da diferença. Ela me marcou também. Naquele dia eu soube que não bastaria ser uma “boa menina”, pois sempre seria “uma boa menina negra”. A professora da primeira série sempre elogiava minhas roupas, minha limpeza, meus cabelos sempre presos, os fios sempre seguros com creme “Trim” que minha mãe passava na esperança de alisá-los. Hoje eu sei que os elogios demasiados queriam apenas admirar-se de uma menina por qualidades que geralmente não eram atribuídas a uma menina negra. Mas demorou até que eu soubesse disso. Eu soube mais coisas sobre meninas negras, mas demorou...*

*Mobb*

O presente capítulo abordará a linguagem utilizada ao longo da história em relação ao negro, bem como os discursos produzidos socialmente e que têm como objetivo projetar uma imagem negativa sobre o negro. Desse modo, falaremos aqui sobre racismo discursivo em Van Dijk (2008) e sobre as formas de tratamento verbais em relação ao negro mencionadas por Garcia (2007), Munanga (2005), Fanon (1983) e Gomes (2001). Esses aspectos da linguagem foram observados no contexto escolar tendo em vista que todo o ensino na escola se faz por intermédio da linguagem e dos discursos.

### 1.1. UM OLHAR SÓCIO-HISTÓRICO SOBRE O NEGRO

Os estudos sócio-culturais têm abordado com muita frequência a questão das identidades de raça/etnia. Compreende-se cada vez mais que a construção de uma sociedade se dá pela percepção e reconhecimento da diversidade. A identidade negra, submetida a anos de escravidão e desprestígio, ganha hoje um *status* de estar no rol das discussões. O fato é que anos de escravidão trouxeram até a atualidade um olhar de submissão e inferioridade sobre o negro. Ainda que muitas

políticas de inclusão tenham mudado o cenário social, o que se observa nos dados estatísticos é que a população negra e pobre, de um modo geral, ainda ocupa os lugares secundários na vida social, política e econômica.

Após o término da escravidão, Garcia (2007) observa que os serviços de menor prestígio ou considerados inferiores eram atribuídos aos negros, os chamados “serviço de negro”: “serviços públicos de limpeza de ruas e de libambos eram feitos por prisioneiros, geralmente ex-escravos ou libertos. As obras de reparos em estradas e conservação de edifícios também, e outras tantas atividades” (GARCIA, 2007, p. 26).

Garcia (2007) observa, ainda, um fato interessante para compreendermos a separação existente entre brancos e negros na escala social. Logo após a escravidão havia uma divisão social entre brancos e negros, ricos e pobres. Os brancos pobres ou miseráveis não aceitavam fazer “serviço de negro”, ou seja, aquelas atividades consideradas inferiores. Saliencia Garcia que isso é um dado histórico que nega o senso comum de que o problema racial seria de ordem de classe social, pois na verdade os brancos miseráveis não aceitavam ser comparados com os negros miseráveis. Isso evidencia a questão do preconceito racial e não de classe social, já que ambas as etnias pertenciam à mesma classe.

Surge então, em 1890, outra distinção fundamental para compreendermos a sociedade atual. A distinção entre negros (ex-escravizados) e pardos (nascidos livres):

No período pós- abolição, nas relações costumeiras, os pardos eram nascidos livres. O ex-escravo, recém liberto era tratado como preto ou negro. Assim, na década de 1890, uma crescente diferenciação se estabelecia entre “libertos” e “nascidos livres”, os “cidadãos brasileiros”. Pelo menos todos os “marcados” pela cor tentavam se agarrar a isso, no afã de se diferenciarem dos “libertos” e alçar a condição de “cidadãos” – “de cor”, mas “nascidos livres”. Posição essa, cada vez mais, associada aos brancos. Segundo Castro (2002), o intercambiamento entre os qualificativos pardo (nascido livre) e negro (nascido escravizado) tornava-se evidente em termos estatísticos. Diminuem os registros de nascimento e de óbito de crianças negras, correspondendo a um crescente aumento das crianças pardas, permanecendo inalterada a presença proporcional de brancos. Depreende-se que começaram a se ver como pardos e não mais como negros, como forma de arrancar de si a marca do cativo (GARCIA, 2007, p.30).

Desse modo os pardos tinham uma possibilidade um pouco melhor de ascender socialmente. Esse fenômeno da distinção entre negros e pardos perdura até os dias atuais. Aqueles cujos antepassados eram negros negam essa categoria preferindo, quando não podem dizer-se brancos, definirem-se como pardos. Contudo, segundo constata Garcia (2007), o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística considera pretos e pardos como pertencentes à categoria negros.

Na atualidade a categoria “pardo” traz consigo a marca da miscigenação. Assim há no Brasil uma imensa gradação de cores. Essa gradação dita quais os lugares que cada indivíduo deve ocupar, o tratamento que se deve dar ou os bens que podem ser consumidos, ou seja, o acesso que este ou aquele grupo pode ou deve ter. Quanto mais clara a cor da pele, quanto mais se aproximar do biótipo europeu, mais prestígio e atenção são dados a essas pessoas. A ideologia da mestiçagem deixou seus reflexos na percepção das pessoas sobre sua origem. Brandão (2003) salienta que há uma possibilidade de aproximação do grupo miscigenado ao branco desde que se esforcem por serem menos negros, ou aproximando seu fenótipo do branco, ou culturalmente mostrando valores brancos. A cultura da miscigenação remonta ao final do século passado.

Toda a construção em torno do negro teve respaldo da ciência ou daqueles que tinham o poder de escrevê-la, o poder de dizer “verdades”. Assim, o grupo dominante impõe seu poder, determinando o que é certo ou errado e exerce sua violência simbólica sobre os dominados.

Talvez essa violência seja a pior de todas, pois condiciona o sujeito, escraviza-o de tal forma que o impede de vivenciar sua verdadeira identidade. Sua identidade está suspensa. Ao menor desejo de voltar às suas origens, o negro é lembrado do que pode perder com isso. Seus valores étnicos não são reconhecidos ou são depreciados, negados, usurpados. Os negros são levados a acreditar que seus valores e sua cultura são insignificantes.

Mais especificamente, a cumulação de desigualdades socioeconômicas numa sociedade que se afirma como uma “democracia Racial” tem como efeito promover uma aceitação do estereótipo por parte dos próprios afro-descendentes (BRANDÃO, 2007, p. 27)

Nessa perspectiva, a luta para não ser excluído do círculo social é injusta e cruel. A crença nessa igualdade racial cega o olhar sobre a verdadeira situação do negro, o qual mesmo sendo excluído, finge não sê-lo; os brancos, por sua vez, fingem não discriminar, embora haja boas evidências da discriminação racial por toda parte.

Santos (1991) argumenta que o racismo aparece quando está presente a competição com o branco. Assim, o senso comum afirma “não há racismo”, contudo quando os brancos se sentem ameaçados por cotas universitárias, cotas no serviço público ou em outros espaços que antes eram ocupados majoritariamente por eles, há uma movimentação, uma inquietação. Surgem muitas indagações tais como seria possível definir quem é negro no Brasil? Contudo, quando percebemos alguns espaços ocupados apenas por brancos constatamos que essa distinção aparece bem marcada quando é conveniente aos interesses daqueles que querem manter uma sociedade excludente. Santos (1991) diz que os brasileiros se acostumaram a ver o negro desempenhando determinados papéis: mendigo, operário, empregado, artista, jogador de futebol, sambista. Lourenço (2006) afirma que “o brasileiro trata bem os negros desde que não queiram sair da condição de subalternos” (LOURENÇO, 2006, p. 44). Ou seja, outras posições sociais que incluam a capacidade intelectual não são atribuídas aos negros, posto que inteligência não seria uma característica que poderia ser atribuída a um negro, segundo o pensamento de uma elite branca e racista.

Parece surpreendente, mas ainda hoje existem cientistas construindo teorias racistas. Em outubro de 2007 o cientista e biólogo James Watson, ganhador do Prêmio Nobel por ter descoberto a estrutura do DNA, afirmou a um jornal britânico que “africanos são menos inteligentes do que ocidentais”. Assim diz ele:

*“Todas as nossas políticas são baseadas no fato de que a inteligência deles (dos negros) é igual a nossa, apesar de todos os testes dizerem que não. Pessoas que já lidaram com empregados negros não acreditam que isso (a igualdade de inteligência) seja verdade”* (Jornal Folha de São Paulo, 18/10/2007 apud Click Ciência).

Suas conclusões levaram-no a um desprestígio social e científico segundo o Jornal Folha de São Paulo. Outros estudiosos dizem que Watson confundiu situação histórica e social da África com uma situação biológica. “O que acontece é que

*africanos foram vítimas de uma colonização brutal por parte dos europeus*”, acrescenta Pena, estudioso das questões raciais no Brasil ao Jornal Folha. Discursos como o de Watson contribuem para a sustentação do racismo. Se confrontarmos essa afirmação com dados de pesquisas como a de Carvalho<sup>2</sup> (2005, p. 193) apud Reis (2008) que constatou serem as turmas de 1<sup>a.</sup> à 4<sup>a.</sup> que apresentam o maior número de alunos negros e que são consideradas “as mais atrasadas” na escola (REIS, 2008, p. 99). Desse modo, poder-se-ia dizer que o negro não tem mesmo inteligência, contudo essa afirmação desconsidera o negro como ser sócio-histórico.

Esse é o ponto crucial quando discutimos questões étnico-raciais no Brasil. Não há como esquecer o passado de escravidão pelo qual o negro passou, pois esse passado ressoa até a atualidade, esse passado se atualiza em discursos como o do cientista, atualiza-se também em crenças e representações que ainda são construídas diariamente sobre o negro de forma pejorativa.

Os discursos que querem desqualificar a população africana e afro-brasileira são muitos e parecem infundáveis. Desse modo, a presente pesquisa defende que é por meio da linguagem, por meio desses mesmos discursos que devemos desconstruir as representações que foram ao longo da história cristalizando preconceitos sobre o negro e que se perpetuam até o momento.

A jornalista Lourenço (2006) afirma que a presença de negros nos anúncios publicitários não se dá, porque há um discurso entre as agências e os donos dos produtos de que o consumidor não aceita o negro em anúncios de produtos com exceção dos produtos de limpeza, pois assim passariam credibilidade. Pode-se observar como o racismo está fortemente presente na mídia. As imagens e signos linguísticos utilizados para compor um anúncio publicitário influenciam fortemente a produção de identidades determinando posições e comportamentos. Nesse sentido, discutir construção da identidade negra é relevante para esta pesquisa.

---

<sup>2</sup> CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr. n. 28, 2005.

## 1.2. RACISMO DISCURSIVO: DO CONTROLE DISCURSIVO À DELIMITAÇÃO DE ESPAÇOS SÓCIO-IDENTITÁRIOS<sup>3</sup>

Pretendemos abordar, agora, como a linguagem utilizada para referir-se ao afro descendente se mantém como discurso legitimador do preconceito racial. Sabemos que a propagação do racismo se dá principalmente por meio das construções linguístico-discursivas.

O racismo acontece nas ações, mas para se tornar ação ele é primeiro assimilado como discurso, é aceito e legitimado. As relações que se estabelecem entre discurso e poder sustentam a linguagem do preconceito. Uma maneira eficiente de manter o poder sobre esses textos (controle discursivo), segundo Van Dijk (2008), é “controlar seus contextos”, determinando e delimitando os espaços de quem pode ou não efetivamente participar deles. O controle discursivo através da mídia se caracteriza como um dos principais controles sobre o discurso dos outros. Existe uma força de aparente verdade nos textos de informação jornalísticos, didáticos, científicos, nas literaturas, nos programas sobre comportamentos, etc.

Os discursos produzidos nesses meios, muitas vezes, produzem, reproduzem e perpetuam formas de racismos e preconceitos. O discurso acerca do negro foi produzido ao longo da história para tentar provar sua inferioridade. Munanga (2001) aponta para o fato de que não basta a lógica da razão para acabar com discursos racistas, pois estes são fortemente produzidos e alimentados no imaginário social bem como nas suas representações:

Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo (MUNANGA, 2001, p. 11).

Se o racismo é produzido fortemente nos discursos, é também na produção de discursos que devemos agir para demolir a construção desastrosa sobre o negro

---

<sup>3</sup> Trabalho apresentado e publicado no XIX Seminário do CELLIP – Pesquisa em Língua e Cultura na América Latina. 2009. Uniãoeste – Cascavel/PR.

ao longo da história. As representações produzidas no passado e no presente são impressionantes, ainda não é suficiente a prova científica de pesquisas que atestam não haver diferenças raciais entre os humanos. O discurso primeiro, referente à inferioridade do negro, ainda ressoa no imaginário social, ainda se mantém firme mesmo em face de tantos chamados à razão como afirma Munanga.

Por certo a linguagem tem papel fundamental nas representações discursivas sobre o negro. Por intermédio da linguagem podemos nos apoderar dos discursos que constroem a sociedade, que determinam os espaços, o que se deve ou não dizer. Segundo Foucault (2007), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2007, p. 10).

Os discursos materializam e delimitam os espaços que os sujeitos devem ocupar; controlam as representações mentais e sociais.

A discussão em torno de uma identidade étnica passa pela necessidade de reconhecimento da população negra como seres humanos apenas, e não como seres humanos marcados pela sua cor. Fanon (1983) afirma que “*o negro não é um homem... o negro é um homem negro*”. Logo está marcado pela sua cor e por todos os estereótipos que essa cor representa. Reafirma a importância da linguagem na relação “homem de cor” com os outros não- negros:

Falar é existir absolutamente para o outro. (...) falar é ao mesmo tempo empregar uma certa sintaxe , possuir a morfologia desta ou daquela língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização. (...) há na posse da linguagem um extraordinário poder. (Fanon, 1983, p.47-48)

Existir para o outro implica ser aceito e a linguagem tem papel nessa aceitação, pois é por meio dela que expressamos o poder do qual todas as relações sociais estão sujeitas. “Suportar o peso de uma civilização” que discrimina e segrega as pessoas pela cor da sua pele, é com certeza, um peso grande do qual muitos jovens não saem ilesos. O peso da linguagem discriminatória extrapola os limites das piadas engraçadas para quem conta, mas que agriem a identidade de quem ouve.

Os jovens adolescentes estão apreendendo toda a história de seu tempo, da qual são sujeitos. Somos construídos a partir do outro, a partir do nosso espaço sócio-histórico marcamos e deixamos nossas marcas de identidade. Kathryn Woodward em *Identidade e Diferença* argumenta que:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença e a marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. “Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios” (WOODWARD, 2007, p. 39-40)

Segundo Woodward, as diferenças são produzidas em sistemas de oposição que delimitam os espaços determinando o nós - eles. Dessa forma, pode-se produzir, determinar e classificar quais são os símbolos pertencentes a cada grupo, e quais aqueles a que se atribui valor ou não. Assim, identidades consideradas positivas pelo grupo “Nós” apresentam toda a simbologia necessária para sua aceitação, enquanto que para aquelas identidades que se quer distantes, as do grupo “Eles”, a simbologia é construída de forma a excluí-las. “A *afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir (...) essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder*”. (SILVA, 2007: p. 82). Ou seja, as identidades são, de certa forma, manipuladas, construídas dentro de um sistema representacional que é atingido pelo mundo globalizado, dinâmico e “fugaz”, mas acima de tudo, as representações sociais ou simbólicas que constroem essas identidades são motivadas por valores que almejam ser negociáveis mas que, ao mesmo tempo, desejam não perder seu “lugar seguro” e que representam a forma de ver o mundo da comunidade ou sociedade, representando, assim, suas relações de poder.

A luta pelo reconhecimento étnico-racial não pode ser uma luta marcada pelo essencialismo. Trata-se de abrir o olhar para uma identidade estigmatizada pela sociedade outrora colonizada. A identidade negra se constrói em nossa sociedade marcada pelo estigma do racismo. Segundo Goffman (1988), a sociedade categoriza



as pessoas e identifica os atributos considerados naturais para essa categoria. Numa sociedade que se considera branca e de valores eurocêntricos, o negro descendente de uma sociedade escravista personifica o estigma social do racismo.

### **1.2.1. A Produção Histórica Sobre o Negro**

A história do negro no Brasil não se constitui numa referência digna de ser lembrada. Identidades foram usurpadas. É nesse passado que a memória social mantém a representação do negro, ainda que os discursos tentem provar o contrário.

A representação do negro ainda é de subjugação e de inferiorização produzida pela mídia e reproduzida em livros didáticos que contam a história do ponto de vista do dominador e com fortes referenciais eurocêntricos. Segundo Garcia (2007) essas construções estão constituindo o imaginário social dos estudantes brasileiros da educação básica ao ensino superior.

Longe de negar a face cruel do período escravocrata é preciso resgatar na História do Brasil uma outra face. Construiu-se a imagem dos escravizados ora como violentos e irracionais (à semelhança de animais), ora como vítimas e submissos, distanciando-se em muito, dos sujeitos históricos, atuantes e conscientes que no processo, fizeram escolhas. Resistiram, se conformaram, aceitaram e negaram o que lhes era oferecido. Assim, a trajetória dessas populações aparece na História do Brasil, fragmentada, deturpada e não contempla a complexidade das relações estabelecidas entre brancos e negros, do período escravagista até a atualidade. (GARCIA, 2007, p. 19)

O espaço escolar, visto que é tido como espaço de significações e ressignificações, deveria, pois, ressignificar a identidade do aluno negro. “(...) Ler ou ouvir falar de um antepassado – que está presente na cor da pele do indivíduo – de forma depreciativa pode contribuir para a construção de um autoconceito negativo, diminuindo a auto-estima do aluno”. Nascimento<sup>4</sup> (2005 citado por GARCIA, 2007)

---

<sup>4</sup> NASCIMENTO, A. P. Qual a condição social dos negros depois do fim da escravidão? O pós-abolição no ensino de História. In: SALGUEIRO, M. A. A República e a questão do negro no Brasil. Rio de Janeiro: Museu da república 2005. p. 11-26

A valorização da população negra esbarra no campo dos valores, das identidades e das representações sociais (GOMES, 2001). Como mudar concepções racistas impregnadas historicamente na sociedade e que ainda são produzidas e reproduzidas em tantos espaços sociais, intelectuais e midiáticos? A sociedade crê na existência de um discurso que diz que “somos todos iguais”, mas mantém a desigualdade nas bases de suas relações sociais, coibindo ou delimitando de forma sutil os espaços que devem ocupar este ou aquele grupo de acordo com seus interesses de poder. Gomes (2001) afirma que

*no Brasil o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais”. (GOMES, 2001, p. 142)*

Nosso propósito é chamar atenção para o papel que a escola deve exercer sobre questões étnico-raciais. Muitos estudiosos das questões étnico-raciais na educação concordam que a discriminação racial ocorre mesmo dentro do ambiente escolar (Munanga (2001), Gomes (2001), Moita Lopes (2002) entre outros). A escola, como instituição também responsável pelos valores sociais, deve preocupar-se com os indivíduos que saem dela sentindo-se inferiorizados e com aqueles que saem acreditando que há grupos que são passíveis de subjugação, pois a sociedade os concebe como inferiores.

As experiências das relações étnico-raciais durante o período escolar são levadas por toda a vida do indivíduo. Sentir-se acolhido e integrado faz parte da formação de uma identidade positiva e colabora para o desenvolvimento escolar.

### **1.2.2. “Eles Mesmos se Discriminam” – A Linguagem do Preconceito**

**“Eles mesmos se discriminam”.** Nessa estrutura discursiva - que não é apenas linguística, mas está carregada de carga semântica e das representações sociais sobre o negro - pode-se observar uma construção discursiva perversa que imputa ao discriminado o ato da própria discriminação, trazendo consigo a idéia de que **“se até eles que são negros se discriminam...”**. Van Dijk analisa a questão

do racismo sob o enfoque da produção discursiva, pois a linguagem também significa, ela materializa as ideologias e os sistemas de representação. Segundo Van Dijk, o poder e o controle são exercidos falando ou escrevendo em reuniões de gabinetes, debates parlamentares, entrevistas de empregos, notícias jornalísticas, publicidade, em aulas, em livros didáticos e em artigos acadêmicos entre outros.

Toda essa produção escrita se constitui das representações ideológicas, culturais e sociais. Embora acreditemos que o racismo é produto da ideologia racista, essa ideologia necessita do signo lingüístico para se materializar.

As ideologias e os preconceitos étnicos não são inatos e não se desenvolvem espontaneamente na interação étnica. Eles são adquiridos e aprendidos, e isso normalmente ocorre através da comunicação, ou seja, através da escrita e da fala. E vice-versa: essas representações mentais do racismo são tipicamente expressas, formuladas, defendidas e legitimadas no discurso e podem assim ser reproduzidas e compartilhadas dentro do grupo dominante. Esse é essencialmente o modo como o racismo é “aprendido” na sociedade. (VAN DIJK, 2008, p.135)

Para Bakhtin *“a palavra é a arena onde confrontam os valores sociais contraditórios”*, afirma ainda que todo signo é ideológico. A palavra é o signo ideológico por natureza. Ela registra as menores variações das relações sociais. Para ele o signo é um fenômeno do mundo exterior. Bakhtin diz que a palavra deve ser o objeto fundamental para o estudo das ideologias. Assim, como parte da sociedade, a escola tem reproduzido os estereótipos que fora dela ocorrem. Por meio de uma linguagem perversa e deturpada sobre o negro, crianças e adolescentes acreditam estar apenas “brincando” quando se referem pejorativamente a um colega com características negras.

Em 1988, uma pesquisa intitulada “Preconceito racial na escola”, realizada por Vera Moreira Figueira – pesquisadora do arquivo nacional do Rio de Janeiro - procurou demonstrar a existência de preconceito racial na escola, correlacionando o professor e o livro didático. Foram apresentadas aos alunos qualidades positivas e negativas, posições sociais e profissionais que deveriam ser atribuídas a negros ou a brancos.

A pesquisa mostrou que as qualidades negativas e profissões consideradas de baixo status ocupacional foram atribuídas aos negros em grande porcentagem (85-90%).

Esses dados mostram como as crianças e adolescentes estão construindo a identidade sobre o negro ou como veem representada pela sociedade essa identidade: a de negro inferiorizado. O negro está situado na escala de valores sociais nos patamares mais baixos. Toda essa representação interfere na formação da identidade étnica não só de negros, mas de brancos também.

Possibilidade de mobilidade ocupacional  
TABELA 01

	Preferência por brancos	Preferência por negros
Engenheiro	85,4%	14,5%
Médica	92,2%	7,80%
Faxineiro	15,5%	84,4%
Cozinheira	15,5%	84,4%

Fonte: Superando o racismo na escola - p. 47  
Pesquisa realizada em 1988 - Pesquisadora: Vera Moreira Figueira

Possibilidade de mobilidade ocupacional  
TABELA 02

	Preferência por brancos	Preferência por negros
Faculdade (pessoas com nível Superior)	59,0%	41,0%
Médica/o	72,7%	27,20%
Gari	32,0%	68,0%
Empregado/a Doméstico	32,0%	68,0%

Pesquisa - 2009 - Mestrado em Letras UFGD.  
Mestranda: Marina O B. Brandão - Orientadora: Professora Maria Ceres Pereira

A tabela 02 mostra uma pesquisa semelhante em que adolescentes são convidados a distribuir entre brancos e negros ou afro-descendentes profissões ou posições sociais. A pesquisa mostra como as representações que temos do negro em nossa sociedade não mudaram tanto em relação à pesquisa realizada em 1988. Os cargos mais baixos são atribuídos aos negros. A representação de um negro como médico, por exemplo, parece pouco razoável ou aceitável. Por outro lado profissões menos valorizadas são atribuídas aos negros em grande percentagem. Apesar da melhora nos índices comparados com a pesquisa de 1988, são duas décadas de intervalo e as representações sobre o negro ainda repercutem na sociedade como imagem negativa, o negro ainda é visto sob a imagem do escravizado em que sua única condição era se contentar com situações sociais de inferioridade ou de pouco prestígio social.

### 1.3. O PROFESSOR EM SITUAÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Iolanda de Oliveira (2003) assinala o fato de que a escola básica é excludente, e não cumpre o seu papel. Assim compromete a identidade dos profissionais que nela atuam, pois eles acabam confirmando em suas práticas as injustiças sociais que ocorrem na sociedade contra a população negra.

O que pudemos observar ao longo de nossa prática escolar é que há pouco interesse por parte dos profissionais em educação nas discussões sobre questões raciais. Até mesmo professores negros acham pouco relevante incorporar no currículo escolar a educação étnica.

A lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) e incluiu obrigatoriamente o ensino de cultura e história Afro-Brasileira trouxe para dentro do ambiente escolar um novo campo lexical. Em 2005 houve mobilização do governo estadual para promover capacitações aos docentes da rede pública de ensino. Foram distribuídos cadernos com artigos sobre questões étnico-raciais produzidos por pesquisadores de áreas diversas.

Contudo, esse material não foi aplicado de forma efetiva junto aos alunos. O que percebemos é que questões étnico-raciais não são problematizadas na sua essência, ou seja, os aspectos ideológicos, históricos e de manutenção do poder são deixados de lado.

Os discursos sobre questões étnicas são norteados por posicionamentos de respeito à diversidade que geralmente apresentam um caráter folclórico. Desse modo, o dia 20 de novembro em que se comemora o Dia da Consciência Negra, torna-se um dia de apresentações de danças como a capoeira, *street dance*, desfiles que mostram a beleza negra, culinária, etc. Os discursos fazem menção às qualidades dos negros na música, na dança, no futebol. Os envolvidos, professores e alunos acham essa atividade bonita e interessante. E dizem: “*que diversidade maravilhosa em nosso país*”. E de fato é.

Entretanto, mostrar essa diversidade cultural do povo afro-brasileiro não toca na essência do problema, ou seja, o racismo. Os espaços ainda são delimitados, o acesso aos bens sociais ainda são restritos para o negro. A beleza negra mostrada no desfile não é aceita para o trabalho nas lojas de shoppings. O cantor negro com grande qualidade vocal dificilmente ocupa um banco nos cursos de medicina.

A pedagogia da aceitação da diversidade traz consigo a mesma ideia da democracia racial, ou seja, mascara a situação racial do país. Assim, aceitar a diversidade parece uma solução menos conflituosa e cômoda. Infelizmente, as escolas, de um modo geral, não estão problematizando as questões étnico-raciais com seus alunos.

Contudo, por força de lei, o assunto é discutido na escola, mas trabalhado em algumas disciplinas de forma inadequada, prevalecendo os aspectos morais, religiosos.

Assim, é comum falar em “tolerância com as diferenças”, “Somos todos iguais perante Deus”; “no Brasil não há conflito racial é nos EUA que existe racismo”. Essas falas e outras falas revelam uma concepção ingênua da realidade étnico-racial brasileira, bem como uma naturalização dos fatos que envolvem situações de racismo de modo que não são mais percebidos pelas pessoas. Silva (2007) chama atenção para a ausência de uma teoria da identidade e da diferença nas discussões sobre multiculturalismo. Questiona a necessidade de uma pedagogia crítica e questionadora para tratar de assuntos como diversidade. Salienta que as posturas em relação à diversidade tem tratado a diferença e a identidade de forma naturalizada, cristalizada e essencializada, ou seja,

são tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de **respeito e tolerância** para com a diversidade e a diferença. (SILVA, 2007, p. 73).

A posição de respeito e tolerância é a mais comum no campo escolar. Esse discurso da tolerância ressoa em todos os níveis, contudo, como bem salienta Silva (2007), não há a problematização da identidade e da diferença, não há contextualização social e política. Assim, professores acreditam que trabalham com diversidade em abordagens folclóricas ou celebrativas. A idéia de tolerância traz certa comodidade, pois não é preciso discutir valores ou aspectos implicados na construção social desse posicionamento de tolerância, não há que se pensar em questões políticas e sócio-históricas, nem em como as construções da identidade e da diferença foram ao longo da história se transformando. Essa postura, adotada pela maioria dos professores no ensino básico, interfere na formação das identidades dos alunos.

Segundo Moita, a posição que o professor ocupa é uma posição de poder em relação aos alunos. “Assim, as visões que os alunos estão construindo em relação as suas identidades sociais podem estar sendo influenciadas pelos discursos de identidade gerados na sala de aula” (Moita Lopes, 2002, p. 43). Desse modo, observamos na fala de alunos posições discursivas como *“não sou obrigado a gostar de negros, mas temos que respeitá-los”, “tem que haver tolerância com as diferenças”*.

Essas construções denotam a falta de uma discussão sobre identidade e diferença como bem salienta Silva (2007). Apenas tolerar ou respeitar no sentido de *“não me aborreço com essas questões”* não modifica o cenário opressor pelo qual os negros passam diariamente. É preciso, segundo Silva (2007), *“um currículo que não esteja centrado na diversidade, mas na diferença como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las”* (Silva, 2007, p. 74).

Segundo Oliveira (2003), é papel da educação desnaturalizar os papéis ocupados pela população negra e educar para uma relação horizontal em busca da igualdade entre os homens.

No curso de extensão proposto para esta pesquisa, ouvimos muitos depoimentos de professores que em suas vidas familiares enfrentam também o problema do racismo com seus filhos. Argumentam que, mesmo ensinando valores anti-racistas, seus filhos apresentam comportamentos negativos em relação ao negro. Oliveira (2003) argumenta que,

é preciso questionar até que ponto as reflexões familiares , as normas que estão formando a personalidade das crianças e dos jovens em relação à igualdade racial, foram claramente postas e intencionalmente trabalhadas?” (Oliveira, 2003, p.120).

Segundo a autora é preciso uma “atuação determinada” para combater os preconceitos raciais.

Diante de situações como acima citadas alguns professores relataram não saber o que fazer. Uma professora relatou-nos que sua filha de 12 anos é racista, segundo ela, e que por vezes a fez passar por situações constrangedoras. Isso evidencia que muitos profissionais em educação não estão preparados para atuarem numa educação anti-racista, tomando-se por base sua vida pessoal. Contudo, esses depoimentos contrastam com as afirmações dos mesmos professores em relação às situações de discriminação na escola ou sala de aula. Esses mesmos professores afirmaram, inicialmente, que na verdade não existem problemas interétnicos no ambiente escolar, mas problemas de ordem familiar e social. Do grupo pesquisado, 64% acreditam que os problemas de indisciplina em sala de aula quando ocorrem envolvendo alunos negros e brancos acontecem porque suas famílias são desestruturadas. Destacam os valores éticos e sociais ausentes nesses alunos. A situação sócio-econômica foi mencionada diversas vezes, o que traz a tona o senso comum de que os problemas raciais quando existem são de ordem econômica ou social, menos racial.

Evidencia-se no grupo uma negação e invisibilização da problemática racial no ambiente escolar. Isso produz um significado que está diretamente ligado à construção de identidades. Moita Lopes (2006) diz que o significado é uma construção social, logo duas questões são centrais nessa visão, segundo o autor, a alteridade e o contexto. O outro significa para mim e modula o modo como me vejo diante dele no discurso. Esse posicionamento diante do outro se relaciona com a identidade, ou diversas possibilidades de identidades. Em cada uma delas há a exigência de um posicionamento diferente e, portanto, um discurso diferente.

Talvez isso possa explicar por que os participantes da pesquisa, na sua maioria professores, quando interpelados para agirem como tal neguem a existência de problemas raciais na escola, mas afirmem haver preconceito racial em suas famílias e na sociedade.



Toda a representação em torno da escola e do professor é que este é o detentor do conhecimento, ele deve manter a disciplina, ele tem obrigação de dominar o conteúdo e que práticas de indisciplina não devem ocorrer em sua sala de aula. E tudo o que é politicamente e pedagogicamente correto deve acontecer na escola. Assim, sob a autoridade de “ser professor”, de assumir essa identidade e tudo o que ela requer, o professor produz o discurso solicitado para exercer esse papel.

Woodward (2007) assinala o fato de sermos posicionados de forma diferente em diferentes lugares de acordo com os diferentes papéis sociais que estamos assumindo, ou seja, na escola, no grupo de amigos, em casa com a família, etc. Segundo ela:

Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos (Woodward, 2007, p.30).

Goffman (1985) discorre sobre o “papel que o indivíduo está representando” e, segundo ele, nos apresentamos diante do outro observando a expectativa que este tem em relação ao nosso papel ali representado. Ele diz que:

quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pede-lhes para acreditarem que o personagem que vêm no momento possui os atributos que aparenta possuir (Goffman, 1985, p. 25).

Desse modo, pudemos constatar os diferentes posicionamentos na escola entre alunos e professores. Enquanto estes afirmam não haver problemas de relacionamento interétnico na escola, os alunos não economizam nas piadinhas e na linguagem pejorativa em relação ao negro. E assumem haver preconceito racial na escola, ou já o terem presenciado em algum momento.

É interessante observar que os professores reconhecem a existência do racismo na sociedade, mas apresentam resistência em admitir a existência do mesmo no espaço escolar. Há realmente uma negação da problemática no campo escolar. Acreditamos que essa reação dos professores tenha a ver com o posicionamento social o qual estão representando, como já mencionado anteriormente em (Woodward, 2007 e Goffman, 1985).

## CAPÍTULO II - LEITURAS DE ORIENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. ESTUDOS AFINS

A presente pesquisa se caracteriza pelo ineditismo na região de Dourados/MS. Contudo, trabalhos semelhantes foram realizados em outros Estados. Santos (2007) Cascavel/PR, em sua dissertação de mestrado intitulada “*Constituição identitária do ser professor em um contexto étnico-racial*”, analisa a identidade do professor, bem como suas vivências no processo de formação profissional e social como fator importante nas relações professor-aluno em contexto interétnico. A autora sugere que se ampliem as investigações sobre temas como etnia, identidades e formação do professor. Alerta para o fato de que há necessidade de reeducação das relações entre negros e brancos, bem como o papel do Estado como fortalecedor de políticas públicas de igualdade social. As pesquisadoras Ilana Strozemberg (UFRJ) e Márcia Contins (UERJ), realizaram pesquisa na qual discutem a construção da identidade racial e a busca pelo reconhecimento. As pesquisadoras analisaram os discursos de jovens negros em projetos sociais de igualdade racial para descobrir como estes “entendem o seu lugar no mundo”. As professoras afirmam que o modo como os jovens afro descendentes estão se posicionando nas questões raciais tem mudado. Há aqueles que ainda vêem sua identidade-étnica de forma essencializada, mas muitos jovens sabem das desigualdades sociais e raciais, lutam pelos seus direitos na construção de uma cidadania mais ampla, mas entendem nesse processo, a possibilidade de articulação com outras identidades, sem essencializar. As autoras acreditam que essa seja uma tendência dos projetos na atualidade. Loureiro (UFMG), em sua dissertação de mestrado intitulada: *Identidade étnica em re-construção* analisa numa perspectiva existencial humanista as relações interétnicas em um grupo de adolescentes negros e brancos participantes de uma ONG. Seu trabalho focaliza a questão dos estereótipos em relação ao negro e como interferem na auto-estima dos adolescentes de etnia negra. A pesquisa mostrou-se ilustrativa e representativa de outras realidades. A teoria do desenvolvimento (Erikson) norteou a pesquisa mostrando que o relacionamento saudável de jovens com seu grupo étnico racial é fundamental para o processo de crescimento humano e o estabelecimento de uma identidade étnica positiva.

Reis (2008) – Unioeste, em sua pesquisa de mestrado intitulada *Diversidade étnico-racial: abordagens folclóricas predominam na aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003*, investigou como a educação das relações étnico-raciais era conduzida por professores em escolas do município de Cascavel/PR. Reis observou que os principais aspectos enfatizados nas escolas sobre cultura africana eram as manifestações artísticas, religiosas e culinárias. Observou ainda a ausência da temática em educação étnico-racial nos cursos de formação dos professores, bem como o despreparo dos professores para lidar com o assunto, tendo em vista que o tema não é discutido em cursos de formação ou mesmo pelas escolas pesquisadas. A abordagem para tratar de assuntos étnicos na escola, segundo a autora, é predominantemente do tipo folclórica, ou seja, celebram a diversidade com atividades culturais, como desfiles de roupas étnicas, capoeira, festival de danças. Outra abordagem observada por Reis em uma das escolas é a de produção textual a partir do tema racismo. Houve discussão a partir da Constituição Federal, mas não houve reflexões críticas que levassem os alunos a perceberem como se dão as relações raciais na sociedade.

Em Dourados, a Universidade Pública Estadual – UEMS estabelece cotas para acadêmicos indígenas e negros. Maria José Cordeiro defendeu tese de doutorado no ano de 2008, intitulada *“Negros e indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão do curso”*, com foco nos acadêmicos cotistas da universidade. Em seu estudo analisou o desempenho acadêmico de alunos cotistas e não-cotistas desde o ingresso à conclusão no período de (2003-2007). A pesquisa mostrou que as diferenças de desempenho são insignificantes (0,02%) e que ao contrário do que se pensava não houve diminuição na qualidade de ensino ou de acirramento de conflitos raciais. Seu estudo apontou ainda para o despreparo do corpo docente em lidar com situações étnico-raciais. Essa última evidência vem ao encontro ao presente trabalho de pesquisa, pois observamos que o mesmo ocorre no Ensino Básico. Sendo assim, aumenta a pertinência desta pesquisa, pela possibilidade de auxiliar na busca de soluções para as questões étnico-raciais tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior.

## 2.2. IDENTIDADE E ETNICIDADE NA ESCOLA<sup>5</sup>

### 2.2.1 A urgência da identidade

Por que discutir identidade e por que discuti-la na escola? Vários estudiosos têm levantado questões sobre a identidade. Se pensarmos rápido e superficialmente não identificamos um porquê da identidade, contudo, ela está implicada em cada ação, em cada espaço em que atuamos. É possível viver sem pensar em identidade? Na verdade, não pensamos em identidade até que a mesma nos seja questionada. Quando nos perguntam “quem é você”, quando nos questionam sobre nossas ações em diferentes espaços, nos surpreendemos, pois tudo parecia estável e bem definido, a imagem que pensávamos passar aos outros parecia clara e bem resolvida aos próprios olhos. Outra surpresa acontece quando essa frágil estabilidade identitária que pensávamos possuir é negada, usurpada, depreciada. Percebe-se, então, que não pertencemos àquele grupo, àquele espaço e nos sentimos como um “estranho no ninho”, a identidade aparece como uma força esmagadora, conflituosa, em crise. Como bem afirma Bauman:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a identidade não têm a solidez de uma rocha, não são garantidas para toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a “identidade”(Bauman, 2005: p.17).

Já não há como falar em identidades fixas, como bem afirma Hall. É impossível não falar em identidade em todos os contextos sociais, visto que somos sujeitos construídos socialmente e assumimos múltiplas identidades em espaços variados. Admitindo, ou não, nossa construção social passa pela percepção da identidade como algo a nos inquirir. A todo o momento, as múltiplas identidades são colocadas em xeque pelos outros, são questionadas e instigadas a assumirem uma definição – ou isto ou aquilo. Na verdade, mesmo em tempos de pós-modernidade, assumir-se com várias identidades ainda causa estranhamento e desconfiança entre

---

<sup>5</sup> Trabalho apresentado e publicado no XIII Ciclo de Literatura Seminário Internacional – As Letras em tempo de Pós – 2009 - UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados.

as pessoas. O conceito de identidade fixa ainda é fortemente marcado e é o esperado como o ideal, o aceitável em muitos espaços sociais.

Há uma necessidade de fixar as identidades, numa tentativa de talvez fixar também a ordem social, política e econômica; há uma necessidade de manter o poder, de manter as coisas como estão e de não despertar a subversão, por isso, o conceito de identidades fixas atende melhor a essa perspectiva.

Contudo, segundo Hall, as sociedades modernas não se encontram mais num terreno definido na questão identitária. As identidades estão sendo desestabilizadas pelos deslocamentos das sociedades modernas. Hall afirma, ainda, que *“o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.”* (Hall, 2003: p. 13). Essas diferentes identidades não coerentes devem-se às mudanças sociais e do mundo globalizado que obrigam o sujeito a se posicionar de forma diferente em diversas situações. Surge dessa obrigação a fragmentação do sujeito que não pode e não conseguiria, por outro lado, ser um sujeito coerente em todos os espaços ou o tempo todo.

### **2.2.2. A identidade no contexto escolar**

A escola representa o papel do Estado que busca manter identidades fixas. É nesse espaço institucionalizado, onde melhor se percebem as ideologias mantenedoras de identidades. Sob a autoridade do discurso pedagógico, criam-se identidades que são mais facilmente manipuláveis: o “aluno bonzinho”, “o garoto ou garota comportada”, “aquele que tira notas ótimas”, “aquele que respeita” e “aqueles que pertencem à etnia branca”. Todas essas identidades, consideradas positivas, no sistema pedagógico estão em oposição às outras que não seguem o padrão pré-estabelecido e que muitas vezes sequer são mencionadas – as identidades de raça/etnia, gênero, classe. Essas identidades são apagadas e/ou silenciadas. O ideal é manter, mais do que tudo, um padrão para todos. De forma positiva, determinam-se quais as identidades são aceitas nesse espaço e, de forma negativa, como aquelas que fogem do padrão são ou serão tratadas.

As identidades produzidas no meio escolar estão subjacentes nas ideologias da classe dominante. A escola, que muitas vezes se quer neutra, é reprodutora dos grandes sistemas de dominação. Segundo Althusser, a escola:

se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (Althusser, 1985: p. 79).

Para Althusser, a escola é um forte sistema de inculcação de ideologias, já que é na escola onde as crianças passam a maior parte do tempo construindo sua formação social e, ao mesmo tempo, sendo convocadas a assumirem posições identitárias. Na escola, acredita-se de modo geral, que os alunos serão formados segundo valores éticos, morais e socialmente aceitos. Não está no ideário social a escola ser reprodutora de valores negativos, ela é legitimamente o espaço legal e capaz de produzir transformações sociais nos futuros cidadãos. Althusser (1985) aponta, contudo, para um fato importante, o de que a reprodução de valores da classe dominante dentro da escola ajuda a manter a formação social capitalista:

Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da escola Universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia. (...) (Althusser, 1985: p. 80)

Nesse ambiente legitimado socialmente e evidentemente ideológico, identidades variadas vão sendo construídas, mas, principalmente, vão sendo asseguradas, e vistas como as identidades socialmente aceitas. As outras identidades, silenciadas pela sua negação, vão sendo construídas paralelamente em oposição àquelas ditas “normais”. Assim, as identidades na escola tal como as diversas identidades sociais, estão em confronto entre si e em conflito interno. Segundo Bauman (2005) a identidade surge da crise de pertencimento – sob essa ameaça é que começamos a refletir sobre nossa necessidade de no identificarmos para podermos pertencer: *“O pertencimento teria perdido o seu brilho e o seu poder de sedução, junto com a sua força integradora, disciplinadora, se não fosse constantemente seletivo nem alimentado e revigorado pela ameaça e prática da exclusão”* (Bauman, 2005: p. 28).

Se há necessidade de pertencimento é porque sabemos que não pertencer é estar de alguma forma excluído do grupo, ou da sociedade; por isso a necessidade de pertencer, de identificar-se, de ter uma identidade, de ter um lugar comum, fixo, seguro. Contudo, Bauman (2005) diz que já não há um lugar seguro para tal identificação, pois, de forma fluída a tecnologia, a globalização e o acesso instantâneo à comunicação mudou as sociedades e seus comportamentos. As pessoas não sentem mais tanta necessidade de estarem próximas já que isso é possível diante de um computador ou de um celular, ou rapidamente estar do outro lado do mundo. Tudo está às mãos – o controle remoto, os aparelhos de comunicação, etc. *“No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis simplesmente não funcionam”* (Bauman,2005,p. 33).

Porém, segundo Bauman, a necessidade por identidade vem de um desejo de segurança e estabilidade. Embora essas identidades fixas, num mundo cada vez mais fluido, não sejam mais bem vistas. “Identificar-se com”, segundo Bauman, não é uma posição em que se possa abrigar-se nos dias atuais; deve-se estar sempre de sobreaviso, pois a qualquer momento pode-se ser desalojado, desnudado ou convocado a assumir outras posições de identidades.

### **2.2.3. Identidades estigmatizadas**

No espaço escolar podem-se encontrar diversas possibilidades de identidades que se desenvolvem subjacentes ao sistema escolar. Não há mais possibilidades de convencimento às antigas crenças ou valores através do discurso pedagogicamente ou politicamente correto. A escola tenta manter seu poder em oposição às inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade e que fazem surgir inúmeras identidades. Essa nova ordem social, globalizada, informatizada, que promove o aparecimento de inúmeras e possíveis identidades provoca no meio escolar, conservador, um estranhamento.

Há uma enorme tentativa de manter seguros antigos valores, de fixar as identidades socialmente aceitas, de determinar e limitar o espaço daquelas identidades que possam desestabilizar as antigas e pretensas identidades fixas.

Provavelmente, essas “novas” identidades sempre estiveram presentes, mas foram invisibilizadas pela negação ou pela ignorância de sua existência ou pelos discursos da normalidade.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação as quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. (...) numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. (Silva, 2007: p. 83)

Falar de algumas identidades no espaço escolar ainda é um tabu muito grande. Ficam no porão aquelas identidades que não são socialmente tão aceitas ou apenas suportadas como as identidades homossexuais, de raça/etnia, de gênero, etc. Essas identidades são estigmatizadas, são aquelas sobre as quais pairam o silêncio, a ignorância ou o desprezo.

Trataremos aqui da identidade étnico/racial do negro ou afro-descendente. Identidade estigmatizada pela sociedade colonizada. A identidade negra se constrói em nossa sociedade como marcada pelo estigma do racismo. Segundo Goffman (2008) a sociedade categoriza as pessoas e identifica os atributos considerados naturais para essa categoria. Numa sociedade que se considera branca e de valores eurocêntricos, o negro descendente de uma sociedade escravista é a personificação do estigma social. Sua identidade não só está em conflito, mas também está fragmentada nessa sociedade cujo ideário é a brancura de sua pele e cujos valores e representações sociais são, predominantemente, os da etnia branca.

O negro vive num processo de crise identitária em muitas situações ou espaços sociais. Em diversos espaços lhe é perguntado: *o que você faz aqui?*, *Quem é você para estar aqui?* A todo instante precisa afirmar-se, dar provas de que pode ocupar determinados espaços que são ocupados majoritariamente por brancos. As representações negativas que foram sendo construídas ao longo da história tentam de todo modo, determinar o lugar, a identidade que o negro deve ocupar ou assumir.



Se, como afirma Hall, vivemos num mundo onde há cada vez mais possibilidades de novas identidades, onde não se pode ter uma identidade fixa em todos os momentos, é contraditório e perverso que para o negro existam certos limites de identidades impostos pela condição de inferioridade que a sociedade lhe impôs. Um homem branco e um homem negro, não podem, por certo, ocupar as mesmas posições de identidade social ou pessoal. As mesmas posições, se assumidas por ambos, vão desencadear respostas diferentes.

Embora a busca por uma identidade étnico-racial possa afirmar certo essencialismo, não se pode negar a essas identidades o benefício de poder “identificar-se com”, de pertencer de modo positivo a um povo, a uma comunidade. Quantos negros nesse país tiveram suas identidades roubadas, usurpadas por uma sociedade colonialista e racista? Em qual passado, em qual memória, podem os afro descendentes se reportar? Com qual passado eles dialogam? Qual a sua identidade-referência, seu local de pertencimento? Para haver crise de identidade é preciso primeiro pertencer e eles pertencem a um passado negado. Eles não podem se identificar com um passado de crueldade e humilhação e também não podem se identificar com um presente que lhes nega as características que são as marcas de sua identidade negra. Assim, a identidade negra sempre esteve e está em crise. Uma crise de pertencimento, de necessidade de valorização de seu *status* social e humano. Mais do que nunca, discutem-se questões étnico-raciais, mais do que nunca, esses grupos percebem que precisam de representação. A questão crucial é assegurar-lhes, junto às outras identidades, um espaço de diálogo, de troca de saberes, ambos importantes para a formação identitária dos sujeitos envolvidos.

#### **2.2.4. Em busca de um lugar comum**

A identidade étnica vive também a crise de todas as outras identidades. Embora busque para si reconhecimento, um local de pertencimento, uma reafirmação da sua cultura e de sua identidade, as identidades étnicas são afetadas pelo mundo plural e pelas inúmeras possibilidades de identidades.

Segundo Hall, a globalização trouxe consigo algumas consequências na produção de identidades, tais como o aumento de novas posições de identidade. O autor questiona:

a categoria da identidade não é, ela própria, problemática? É possível de algum modo em tempos globais, ter-se um sentimento de identidade coerente e integral? A continuidade e a historicidade da identidade são questionadas pela imediatez e pela intensidade das confrontações culturais globais (Hall, 2003: p. 84 *apud* Robins 1991, p. 41).

O questionamento de Hall sobre identidades coerentes é pertinente visto que as representações sociais e culturais mostram, a todo instante, inúmeras possibilidades de identificação. Essa identificação, contudo, não é igual para todos, mas é marcada pelas diferenças culturais, sociais, de classe, raça/etnia que determinam as posições de sujeito e as identidades que lhes são aceitáveis sob o ponto de vista do grupo social.

As identidades de raça/etnia são construídas nas representações sociais estereotipadas sobre o negro. Essas representações produzem uma relação conflituosa entre identidade e diferença, pois é marcada pela negação ou subvalorização da diferença que é constituinte da própria identidade negra - a cor da pele - que está em oposição à pele branca e a todas as características ou representações que marcam notadamente as diferenças entre as etnias negra e branca. Kathryn Woodward, em “Identidade e Diferença” argumenta que:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. E a marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios (Woodward, 2007: p. 39-40)

Segundo Woodward (2007), as diferenças são produzidas em sistemas de oposição que delimitam os espaços determinando o nós-eles. Dessa forma, pode-se produzir, determinar e classificar quais os símbolos pertencentes a cada grupo, e quais aqueles a que se atribui valor ou não. Assim, identidades consideradas positivas pelo grupo “Nós” apresentam toda a simbologia necessária para sua aceitação, enquanto que para aquelas identidades que se quer distantes, “Eles”, a simbologia é construída de forma a excluí-las. “A afirmação da identidade e a

*marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir (...) essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder*". (Silva, 2007: p. 82). Ou seja, as identidades são, de certa forma, manipuladas, construídas dentro de um sistema representacional que é atingido pelo mundo globalizado, dinâmico e "fugaz", mas acima de tudo, as representações sociais ou simbólicas que constroem essas identidades são motivadas por valores que almejam ser negociáveis mas que, ao mesmo tempo, desejam não perder seu "lugar seguro" e que representam a forma de ver o mundo da comunidade ou sociedade, representam suas relações de poder. Mesmo em face de tamanhas mudanças sociais e globais, muitos valores ainda não mudaram, mesmo havendo inúmeras possibilidades de identidades, aquelas velhas identidades no fundo ainda são requisitadas e revisitadas ou memoradas com saudosismo. Ainda se busca um certo essencialismo em todas as identidades. Os estudos culturais, segundo Silva (2007), tentam entender como funcionam os processos de estabilização e desestabilização das identidades. Processos esses movidos por mecanismos discursivos e linguísticos, os quais sustentam as produções de identidade. Esse processo produz uma diferença que constitui possibilidade de questionamento das identidades hegemônicas.

O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas (Silva, 2007: p. 87).

Os grupos étnicos afro-brasileiros se encontram nesse processo, suas identidades não podem se reportar a um lugar comum, a uma pátria que lhes acolha em suas lembranças de antepassados, em uma história digna de rememoração. O afro-brasileiro não tem passado que possa ser recuperado, visto que, sua condição de escravo lhe roubara as possibilidades de encontro com sua história. Possibilidade usurpada pela escravidão em um passado colonial e pelo preconceito racial do presente. Identidade fragmentada, reinventada, perdida talvez, como todas as outras.

### **2.3. A linguística Aplicada na sua dimensão sócio-política – outras possibilidades**

Moita Lopes (2006) observa que muitas ciências (Psicologia, Educação, Sociologia, Linguística Aplicada, etc.) têm focalizado a relação entre interação e discurso. Os trabalhos de Moita Lopes fazem-se relevantes para a presente pesquisa, pois ao relacionarmos as produções sócio-discursivas estamos aqui tratando de interação e discurso, visto que o resultado dos discursos na interação produz as representações as quais nos focamos para este trabalho.

Assim, Moita Lopes citando Shoter e Gergen (1989), p. ix, afirma que *“as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso – no seu próprio e nos discursos dos outros”* (Moita Lopes, 2002, p. 32). O autor afirma ainda que investigar o discurso como construção social é analisar como as pessoas envolvidas nesses discursos estão agindo sobre o mundo através da linguagem e como estão construindo desse modo, suas identidades e as identidades dos outros. Moita Lopes acredita numa linguística aplicada que foque a linguagem na vida social. Desse modo, suas pesquisas se relacionam com o social, portanto a interação e a linguagem andam juntas na construção de significados e de representações. Afirma o autor que a LA tem focalizado outros ambientes e contextos diferentes dos da sala de aula e do ensino de LE ou LM, assim, estudam-se aspectos linguísticos em clínicas médicas e em delegacias de mulheres, entre outros (Moita Lopes, 2006, p. 19).

O autor propõe uma LA ideológica argumentando que todo conhecimento é político. Portanto, pesquisar é uma responsabilidade social imensa, critica assim, alguns posicionamentos em LA que não se envolvem com questões sócio-políticas colaborando assim para a manutenção das injustiças sociais, pois não situam em suas pesquisas os aspectos sócio-históricos (Moita Lopes, 2006, p. 21).

Fabrício (2006) aponta o fato de que o sentido não está na palavra em si, mas no seu uso em determinadas circunstâncias e contexto de comunicação. Segundo a autora, *“haveria um vínculo indissociável entre linguagem, produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas, o que aponta para o entrelaçamento entre cultura, práticas discursivas, conhecimento e visão de mundo”*. (Fabrício, 2006, p. 57)

Portanto, os aspectos sócio-históricos não podem ser suprimidos numa pesquisa que pretenda apontar valores e contextos que precisam ser mudados.

Pennycook (2006) sugere uma LAC (Linguística Aplicada Crítica) no sentido de se perceber “um novo conjunto de questões e interesses”. Desse modo assuntos como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, alteridade, segundo o autor, estão em pauta agora. A nova perspectiva da LAC, segundo o autor, está envolvida pelo olhar “transgressivo”, ou seja, “um modo de pensar e fazer sempre problematizador”. Pennycook critica ainda algumas posições em LA as quais denomina de “hipócritas”, pois não levam em consideração as posições marginalizadas, abstendo-se de um posicionamento político. Segundo a autora, não é possível, na LAC, manter neutralidade científica e política quando se lida com questões sociais. É preciso ouvir outras vozes que “reivindicam visões alternativas de mundo”. Chama a atenção para as contingências, observa que categorias como homem, mulher, raça, etnia, identidade, etc. são dinâmicas e têm seu constructo no particular. Não são dotadas de uma natureza anterior, há um construção social e contingente nessas categorias. Sua visão da LA interdisciplinar difere da visão comum de interdisciplinaridade, ou seja, uma disciplina colaborando com as outras. Assim, Pennycook critica, sobretudo, a visão estática de disciplinas. Para o autor “*as disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestado construtos teóricos, mas elas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento*” (PENNYCOOK, 2007, p. 72).

Desse modo, o autor defende um atravessamento de disciplinas sem fixar-se em nenhuma, de modo que os conhecimentos não fiquem engessados, mas que cada disciplina atravessada por essa LA transgressiva também sofra uma modificação no sentido de agregar mais perspectivas, novos horizontes. Pennycook aponta para uma interessante noção de transgressão em Hooks (1994:13), desse modo transgredir é “*opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe*” (Pennycook, 2007, p. 75).

Nesse olhar transgressivo de Pennycook pretendemos situar nosso trabalho observando os aspectos linguísticos, mas sem deixar de lado o compromisso social e político que temos em, por meio da linguagem, evidenciar e desconstruir discursos que exercem, ora de modo sutil, ora de modo evidente o domínio sobre o negro. O que o autor, ainda mencionando Hooks, salienta ser o direito de escolher, o direito de ir além do que é imediatamente perceptível.

Rajagopalan (2007) salienta que a linguística é uma prática social, logo deve ser analisada dentro do seu contexto social. Sendo assim, a LC (Linguística Crítica) se coloca contrária à linguística ortodoxa já que a princípio a LC nega a possibilidade de neutralidade na pesquisa, assim pesquisadores em LC assumem uma dimensão política em suas pesquisas. O autor destaca que a linguística deve ser voltada para questões práticas, pois *“uma teoria que considera o social como questão secundária jamais terá êxito num campo de prática que seja, antes de qualquer outra coisa, social”* (Rajagopalan, 2007, p.159). Assim, a teoria deve levar em conta finalidades práticas, ou seja, há que haver um envolvimento maior do pesquisador, uma preocupação em mudar algo que não está bem ou que precise ser orientado de forma diferente.

Sendo assim, os pesquisadores em LA, preocupam-se, sobretudo, com a postura do pesquisador que deve entender o mundo como plural, contingente, com identidades construídas pelos discursos e por sociedades que se modificam tendo em vista esses posicionamentos discursivos. Desse modo a LA assume novas perspectivas em suas pesquisas, um olhar motivado pelas diferentes possibilidades de estudo no campo do discurso e da interação.

## CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 3.1. PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA

Chizzotti (2008) destaca a importância crescente da pesquisa qualitativa entre os pesquisadores, chama a atenção para os inúmeros termos utilizados para mencionar uma pesquisa qualitativa, tais como, pesquisa etnográfica, participativa, pesquisa-ação, história de vida, naturalística entre outros (Chizzotti, 2008 p.30).

A pesquisa qualitativa surge da necessidade de explicar fatos não mensuráveis, assim, se contrapõe à pesquisa de cunho positivista para tentar explicar fatos sociais. Dilthey em 1883 apud Chizzotti (2008) faz uma distinção entre as ciências do espírito e as ciências naturais, ou seja, propõe uma oposição entre as ciências deterministas e aquelas que estabelecem ou reconhecem as relações humanas como intercambiáveis e mutáveis e por isso mesmo assumem um caráter de não mensurável.

Ou seja, pesquisas que levem em consideração o indivíduo sócio-historicamente constituído se contrapõem a um caráter explanativo e explicativo das ciências naturais para adotar métodos interpretativos e reflexivos das ciências sociais.

A presente pesquisa se fundamenta na pesquisa qualitativa segundo a qual *“os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”* (HAGUETTE, 1987, p.63).

Uma das situações mencionadas pela autora para utilização de indicadores qualitativos é *“situações nas quais a evidência qualitativa é usada para captar dados psicológicos que são reprimidos ou não facilmente articulados como atitudes, motivos, pressupostos, quadros de referência, etc.”* (HAGUETTE, 1987, P. 64).

Nesse sentido entendemos esta pesquisa como qualitativa uma vez que os dados coletados dizem respeito às subjetividades de um grupo e de seus indivíduos. Dentro dessa perspectiva, utilizamo-nos da pesquisa-ação ou pesquisa participante pelo seu caráter de mudança, pois objetiva, sobretudo, provocar reflexões e se possível mudança de paradigmas.

### 3.2. A PESQUISA-AÇÃO OU PESQUISA PARTICIPANTE

Thiollent (2003) estabelece uma distinção entre pesquisa-ação e pesquisa participativa, argumentando que “toda pesquisa-ação é do tipo participativo”, pois pesquisadores e pessoas implicadas nos problemas investigados têm necessidade absoluta de participação. Segundo o autor, a distinção entre as duas seria porque algumas pesquisas participantes não se caracterizam como pesquisa-ação já que os pesquisadores estabelecem uma relação com intuito de serem aceitos apenas. O autor define, então, pesquisa-ação como sendo:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2003, p. 14).

Haguette destaca como elementos relevantes na pesquisa participante: a realização simultânea de investigação e ação; a participação conjunta de pesquisadores e pesquisados; a opção ideológica pelos oprimidos e o objetivo de mudança ou transformação social. Nesse sentido, orientamo-nos pelos conceitos dos autores acima citados e, desse modo, nos situamos no termo pesquisa-ação no sentido de que a participação e comprometimento dos pesquisadores com o grupo está implicado no trabalho.

Ao propor um curso de extensão à escola selecionada, colocamos em pauta muitos elementos da pesquisa-ação e pesquisa participante citados por Thiollent e Haguette. Os professores da escola selecionada mostraram-se interessados em discutir questões étnico-raciais, sobretudo como forma de reflexão para o desenvolvimento de suas funções. Ou seja, havia evidente interesse em mudar, refletir ou questionar situações vividas naquela comunidade, em suas vidas pessoais, ou na sociedade em geral.

Ao propormos, então, um curso de extensão o qual seria o *locus* da investigação e de onde coletaríamos os dados para a pesquisa, ao mesmo tempo informávamos e éramos informados. Assim, o trabalho no curso de extensão deteve uma característica importante que Haguette (2003) citando Lê Boterf (1985:72-73) aponta: “a tarefa dos pesquisadores consiste em auxiliar os grupos interessados a



*formular e analisar os problemas que estes mesmos desejem estudar*” (Haguette, 1987, p. 151). Ainda segundo a mesma autora, a pesquisa ação consiste num processo educativo onde os pesquisadores e participantes estão implicados no processo e nos resultados da pesquisa.

De modo semelhante, Barbier (2007) destaca a importância do pesquisador implicado na pesquisa, assim, ressalta a importância de um compromisso sócio-afetivo com o grupo:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses dos outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas, são, essencialmente, ciências de interação entre sujeito e objeto de pesquisa (Barbier, 2007, p. 14).

Barbier destaca que a pesquisa-ação *“é eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da cidade.”* A pesquisa-ação em Barbier é co-construída com os participantes, tanto no processo quanto na análise e avaliação. O pesquisador acolhe o saber dos outros na reflexão dos problemas enfrentados pela comunidade pesquisada.

Nessas perspectivas, preocupamo-nos em coletar os dados e ouvir o que os participantes da pesquisa pensavam a respeito.

### 3.3. O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Compreender como se dão as relações raciais na escola e as representações discursivas que o corpo docente e discente têm em relação ao tema constitui o objeto a ser investigado. Inicialmente, propomo-nos a fazer tal investigação tendo em vista nossa experiência no campo educacional e ao percebermos que as construções linguísticas são fortemente construtoras de identidades na sociedade. Sentimos o desejo de investigar como essas construções se dão no espaço escolar, visto que a escola é parte do todo social e que tem por tarefa educar para a cidadania dos indivíduos que acolhe.

### 3.4. CURSO DE EXTENSÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Dourados possui uma rede pública de ensino muito ampla, sendo 47 escolas municipais. Entre as escolas municipais, há nove escolas indígenas (nas aldeias Jaguapiru/Bororó e Panambizinho ensino fundamental – uma de ensino médio – Guateka). Quanto às estaduais, Dourados tem 26 escolas. A seleção foi, portanto, desafiadora. Sendo assim, optamos pela rede municipal de ensino por ser a responsável pelo Ensino Fundamental. Porém, o motivo norteador da escolha por uma escola municipal foi, principalmente, o fato de observarmos que as agressões e problemas relacionados a etnias ocorrem mais nitidamente entre as crianças e adolescentes dessa faixa etária, ou seja, no Ensino fundamental.

Tivemos então, contato com a direção de uma escola municipal a qual denominaremos *Escola Luz do Sol*. A direção demonstrou sua preocupação em discutir questões étnico-raciais com os professores. A Escola Luz do Sol é uma escola pequena localizada na periferia de Dourados. Sua clientela é composta por alunos do Ensino fundamental (1º ao 9º ano) e educação de jovens e adultos no período noturno.

Como o objetivo é o de coletar representações discursivas onde questões étnico-raciais apareçam na fala de professores e alunos, decidimos organizar um curso de extensão a pedido, especialmente, do corpo docente. Denominamos, então, o curso como *Relações Interétnicas no Ambiente Escolar*. Trata-se de um conjunto de módulos em que professores da UFGD foram convidados como palestrantes.

Essa proposta foi idealizada porque entendemos a necessidade de contrapartida para a escola selecionada. Nesse caso, os participantes ao término do curso, teriam direito ao certificado com carga horária de 40 horas. Também, como parte do trabalho, foram sugeridas e muito bem aceitas pela direção da escola as atividades realizadas junto aos alunos do Ensino Fundamental.

### 3.5. PARTICIPANTES : A SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Os participantes do curso eram na sua maioria professores da escola selecionada, sendo que tivemos também a participação de funcionários administrativos. Quanto à identificação étnico/racial os participantes foram convidados a se auto-declararem de acordo com as categorias propostas pelo IBGE. Assim, dos 23 participantes que efetivamente estiveram presentes no curso de extensão, 20 eram professores e 03 funcionários administrativos. As auto declarações se seguiram deste modo: 06 professores brancos; 02 pardos, 02 pretos e 10 não responderam. Quanto ao administrativo: 02 pardos e 01 não respondeu.

A direção da escola entende que as questões étnicas atingem como um todo o corpo escolar, assim, tivemos a participação, além dos professores, de pessoas que trabalhavam na secretaria da escola, na portaria, na cozinha e nos serviços gerais. Essa atitude nos surpreendeu visto que se observou que funcionários, que talvez não percebessem as questões étnico-raciais em suas funções por não serem solicitados a observar isso, estavam ali dispostos a participar do curso de extensão. Foram inscritos cerca de 50 participantes, contudo, a diretora achou melhor dividir o curso em duas etapas tendo em vista que o espaço disponível não seria apropriado para o número de participantes. Foi sugerido pela direção e coordenação que a primeira etapa deveria privilegiar aos professores, pois eles precisavam, ao término do primeiro semestre, comprovar qualificação na área.

A segunda etapa do curso de extensão foi desenvolvida no segundo semestre de 2010. Contávamos com uma lista de 33 professores interessados para esse momento. Contudo, tivemos alguns percalços, pois o número real ficou em torno de 13 professores, os quais concluíram de modo satisfatório essa segunda etapa. Acreditamos que essa diferença entre os inscritos e os participantes se deu pelo fato de que o segundo semestre apresenta maior carga para os professores, tendo em vista as atividades de fim de ano e os projetos a serem concluídos. Com muita dificuldade conseguimos terminar a segunda etapa do curso.

Desse modo, tivemos no total entre a primeira e segunda etapa 36 participantes, sendo 30 professores e 06 administrativos.

O curso de extensão foi dividido em 04 encontros presenciais e 04 atividades escritas que os professores deveriam fazer em casa e devolver no encontro seguinte.

### 3.6. INSTRUMENTOS DE COLETA

O curso de extensão tornou-se para nós o *lócus* de coleta de informações, assim, observando as propostas da pesquisa qualitativa, utilizamo-nos da observação participante, entrevista, discussões em grupo, questionários, assistência de filme e discussão posterior. Foram feitos registros escritos de modo que esses instrumentos de coleta nos levassem a uma análise e interpretação dos fatos.

Descrevemos a seguir as atividades desenvolvidas através dos instrumentos de coleta de dados.

#### 3.6.1. Questões Reflexivas/Questionários

Com objetivo de coletar dados, foram propostas atividades escritas aos participantes denominadas atividades complementares, a serem desenvolvidas com questionário e questões reflexivas, por meio das quais os participantes deveriam, pois, refletir e escrever sobre as questões propostas.

Os questionários tiveram por finalidade identificar a raça/etnia do participante, valendo para tal a auto declaração, idade, sexo, tempo de atuação na educação e, principalmente para os professores, procuramos investigar quais os problemas que eles enfrentam no contexto escolar e a relação com questões de raça/etnia. Assim, buscamos, sobretudo, investigar como esses professores enxergam na escola as situações em que ocorrem conflitos étnico-raciais. O primeiro questionário sugere que o professor se posicione quanto às relações étnico-raciais na escola, principalmente. A segunda atividade complementar, denominada de questões reflexivas solicitava do participante observar a presença na escola, ou em sua vivência profissional de problemas nas relações interétnicas. Ou seja, observar, sobretudo, se conseguem perceber problemas como esses em seu meio profissional ou social, objetivando captar quais suas representações sobre o tema.

### 3.6.2. Filme/Documentário: “Olhos Azuis”

O filme/documentário “Olhos Azuis” produzido por Clauss Strigel e Burtran Verhag relata a experiência de Jane Elliot e foi utilizado como mote para discussões em grupo com os participantes. O filme se passa nos anos 60 nos EUA, onde uma professora do ensino fundamental decide fazer uma experiência com seus alunos da 3ª. série. A situação se passa numa escola, a experiência tenta mostrar a segregação a que os negros são submetidos. Para mostrar às suas crianças que o racismo é uma coisa ruim e sem fundamento Jane Elliot, professora da 3ª. série propõe aos seus alunos que durante um dia haja uma separação entre os olhos azuis e os olhos castanhos. Assim, as crianças de olhos azuis seriam consideradas burras, feias e nenhuma criança de olhos castanhos deveria conversar com elas; as crianças de olhos azuis seriam tratadas com total desprezo simplesmente por terem olhos azuis, não teriam o mesmo direito que as crianças de olhos castanhos. Teriam copos separados, ninguém as tocaria ou brincaria com elas. Seriam identificadas com um colar no pescoço para que de longe pudessem ser vistas e evitadas.

Jane Elliot registrou essa experiência em vídeo e fotos. Mostrou posteriormente os rostos das crianças que foram discriminadas pela cor de seus olhos. Observou como seus olhares mudaram drasticamente. Uma criança quando se sente amada e respeitada pelos colegas tem um brilho no olhar, demonstra segurança, confiança em si. A mesma criança, depois de ser maltratada, passa a exibir um olhar de inferioridade, de pânico e descrença. A aparência de inteligência é substituída pelo medo. Elliot procurou mostrar, com essa experiência, como as crianças negras se sentem numa sociedade que as discriminará pelo resto de suas vidas. As crianças que participaram da experiência sentiram raiva umas das outras e raiva da situação. Sentiram que suas vidas tinham se tornado um inferno. Anos depois da experiência, os jovens agora relatam que aquela foi a experiência mais marcante e significativa de suas vidas. Declararam que isso mudou completamente a forma como passaram a perceber o racismo. Jane Elliot sofreu todas as consequências do racismo que os negros sofreram na época, foi excluída de seu grupo social, discriminada, não apenas ela, mas toda a sua família, contudo,

continuou com seu trabalho. Elliot fez experiência semelhante com adultos em workshops nos anos subsequentes.

O filme foi assistido pelos professores e discutido em grupo com os mesmos e posteriormente foram convidados a escreverem, construindo uma relação entre os aspectos do filme e as relações interétnicas no cotidiano escolar ou social. Observamos que ficaram chocados com as cenas e com a mudança de posição, ou seja, brancos na berlinda. Tal como no filme, alguns professores acharam a experiência muito forte para crianças tão pequenas, contudo, como Elliot observou, as pessoas não conseguem achar o mesmo quando se trata de crianças negras. Nesse sentido encontramos toda a crueldade do racismo que não reconhece no outro a mesma necessidade de afeto e respeito, não se este outro for um negro.

### **3.6.3. Depoimentos, Comentários e Narrativas Pessoais**

Durante o curso nas conversas de corredores, durante o café e nos encontros ouvimos muitos depoimentos de professores sobre racismo ocorridos ou nas suas relações familiares ou nos relatos de casos no trabalho, na mídia. Os alunos do mesmo modo, foram ouvidos através das atividades propostas em sala de aula.

Também nos valem dessas conversas como dados para a pesquisa. Muitos participantes relataram sofrer preconceito racial dentro de suas famílias.

Foram utilizados junto aos alunos o documentário “Vista a minha Pele” e vídeos da campanha publicitária “Diálogos Contra o Racismo”, além de fotos retiradas do Google Imagens.

## CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E AS RELAÇÕES DE PODER CONSTRUÍDAS NA LINGUAGEM.

A análise dos dados será feita tendo como fundamentação teórica a obra de Norman Fairclough – Discurso e Mudança Social, bem como autores como Van Dijk e Moita Lopes e Woodward.

Fairclough salienta a importância de incorporar à sua teoria duas contribuições teóricas de Foucault:

1. Visão constitutiva do discurso – discurso construindo a sociedade em várias dimensões: os objetos de conhecimento, os sujeitos e as formas sociais do eu, as relações sociais e as estruturas conceituais.
2. Ênfase na interdependência das práticas discursivas de uma sociedade ou instituição: os textos sempre recorrem a outros textos contemporâneos ou historicamente anteriores.

Desse modo em Foucault, apud Fairclough:

Os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as 'constituem'; diferentes discursos constituem entidades-chave (...) de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeito sociais (...) e são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise do discurso. (Fairclough, 2008, p.22)

Fairclough chama atenção para o fato de a linguagem estar no centro das mudanças sociais. Há, segundo o autor, uma interligação entre as práticas de linguagem e a mudança social:

Muitas dessas mudanças sociais não envolvem apenas a linguagem, mas são constituídas de modo significativo por mudanças nas práticas de linguagem; e talvez seja uma indicação da importância crescente da linguagem na mudança social e cultural que tentativas de definir a direção da mudança cada vez mais incluam tentativas de mudar as práticas de linguagem. (Fairclough, 2008, p. 24-25)