

BORBOLETAS, PÁSSAROS E TEIAS DE ARANHA: Interrogar o privilégio de ser branco por meio da investigação narrativa

Anna V. Wilson

**North Carolina State University
EUA**

Resumo

Este artigo debate o tema da raça questionando a invisibilidade da branquidade e interrogando o privilégio de ser branco por intermédio da investigação narrativa. Descreve a experiência de ensino da autora como professora com estudantes, maioria brancos, em cursos de licenciatura e pós-graduação. Nestes programas a autora interroga o privilégio de ser branco, por meio de narrativas, relatos subjetivos e diários compartilhados com os colegas. O método consiste em dar sentido às histórias e às experiências dos participantes. O artigo finaliza com a análise de um caso, demonstrando o potencial do método de análise proposto.

Palavras-chave: raça; branquidade; identidade.

Abstract

This article debates the issue of race questioning the invisibility of whiteness and interrogating white privilege through narrative inquiry. It describes the author's teaching experience with students (a majority of them white) in teacher education and graduate programs. In these programs the author interrogates the privilege of being white through the use of narratives, subjective reports and shared journals. The method consists of making sense of the histories and experiences of the participants. The article ends with the analysis of a case, demonstrating the potentiality of the method.

Key-words: race, whiteness, identity.

*Quem sou eu?
Uma afro-americana.
Por quê?
A forma como vejo o mundo resulta
da forma como sou tratada pelo mundo
por causa da minha raça.
Eu
E as pessoas como eu
Não somos tratados com igualdade.
A raça e o racismo influenciam profundamente a minha vida.
Por isso, a minha lente é “colorida.”¹*

Este excerto foi retirado de um relato subjectivo escrito pela Caroline no âmbito das minhas aulas de teoria curricular ao nível da licenciatura. Para muitos alunos, redigir relatos subjectivos implica o envolvimento num processo contínuo de interrogação da sua identidade à medida que ela se transforma e evolui durante o percurso académico. O presente artigo resulta da leitura de muitos relatos subjectivos elaborados no semestre de Outono de 2001, mas que integram uma investigação bastante mais abrangente compreendendo quatro anos de trabalho de campo nos cursos de licenciatura. Com base na investigação narrativa, estudo as diversas facetas da complexa experiência que transforma a vida chamada “doutoramento” através do olhar dos meus alunos e do meu olhar como sua professora, educadora, conselheira e amiga.

Reflectindo sobre como e o que incluir da multiplicidade de relatos, percebi que quando a Caroline partilhou o seu relato subjectivo com a turma o efeito foi imediato e poderoso. Ela chamou à sua lente ‘colorida’ e convidou-nos a examinar a nossa própria lente. Através da análise das narrativas procuro, neste artigo, reflectir sobre o relato subjectivo de um aluno e a forma como ele interroga o racismo. A sua voz é uma das que se situam à margem do privilégio. Hiji fala no plural, nomeia o género e incorpora-o na sua narrativa. Hiji não fala no vazio; eu, uma professora de origem judaica, participo na narrativa. De facto, há duas vozes que se posicionam no âmbito do presente artigo.

Interrogar o privilégio de ser branco

A identificação é a primeira etapa no processo de interrogar o privilégio de ser branco. Reconhecer a existência do privilégio de ser branco significa que os privilegiados têm de reconhecer que o privilégio não foi merecido, mas antes concedido em virtude da sua raça. Todavia, a branquidade como identidade natural faz que a maioria dos brancos tenha dificuldade em definir a sua cor como intrinsecamente privilegiada. McIntosh (1990) acredita que a maior parte dos americanos brancos tem “*estados de espírito genéricos*”, que designa como “*monoculturalismo ou visão monossistémica*” (p.1). Nos termos de McIntosh

(1990), “o monoculturalismo racial ou étnico é o pressuposto de que todos pertencemos ao mesmo sistema cultural e que os seus contornos são os que foram reconhecidos por aqueles que têm maior poder étnico e racial” (p.1). Os partidários da “visão monossistémica” menosprezam a sua especificidade cultural. Ora, rejeitar a nossa própria especificidade cultural, ou o privilégio a ela associado, significa que “nós” podemos assumir, e efectivamente assumimos, que todas as pessoas de mérito têm acesso às compensações associadas ao privilégio de ser branco e delas beneficiam. Os que não são brancos não têm a escolha de rejeitar a sua especificidade cultural porque a vestem, estão envolvidos nela e são julgados por ela. Fine, Weis, Powell & Wong (1997) afirmam a este propósito o seguinte:

A branquidade passou a ser mais do que ela própria; ela simboliza objectividade, normalidade, verdade, conhecimento, mérito, motivação, sucesso e credibilidade; além disso, acumula apoios invisíveis que contribuem anonimamente para o capital já acumulado e reforçado dos brancos. *Raramente, porém, se reconhece que a branquidade exige e constitui a hierarquia, a exclusão e a destituição* [ênfase no original]... a branquidade, com todo o seu cintilante privilégio, deixou de ser importante. Uma das ironias do poder dos brancos é a possibilidade de escapar à vigilância social e intelectual (p. viii-ix).

Eu diria que só aqueles que têm o privilégio de ser brancos escapam à vigilância social e intelectual. Em contrapartida, importantes teóricos da raça (cf. Stanfield, 1993; Stanfield & Dennis, 1993; Ladson-Billings, 2001; Gay, 2000; Gay & Baber, 1987; Marshall, 2002a, 2002b) desafiam o privilégio branco e submetem-no a uma importante questionação. Estes teóricos falam sobre a raça, mas não se trata apenas de falar “sobre” a raça, pois cada um de nós a vive. Os que não são brancos têm a percepção de que esta sociedade é “*uma sociedade assente na raça*” (Ayers, 1997, p.131), na raça como privilégio (branca) e na raça como ausência de privilégio (não branca). Para aqueles que gozam do privilégio de ser brancos, identificar a “*permanência do racismo*” (Ayers, 1997, p.131) não significa analisá-lo, desafiá-lo e modificá-lo, mas antes aceitá-lo passivamente como algo de oposto e inferior à branquidade.

Ayers (1997) argumenta que “*a raça é indizível*” (p.131) para a maioria dos americanos brancos e porque nos Estados Unidos nunca se fala sobre a raça “*vai-se instalando em silêncio uma lente de imagens distorcidas, medos, incompreensões e calculismo frio*” (p.131). O que é esta lente de imagens distorcidas, medos, incompreensões e calculismo frio? Por exemplo, as imagens distorcidas de homens afro-americanos como criminosos, como pais que abandonaram os filhos e como consumidores de droga são uma constante nos meios de comunicação. Os homens que não são brancos, em particular, experimentam diariamente a realidade de “*conduzir sendo negro*”. A polícia manda-os parar regularmente se “*eles não parecem pertencer*” à vizinhança e/ou conduzem um “*bom*” carro. Na verdade, a polícia manda parar os homens que não são brancos em virtude das imagens distorcidas acima referidas. Mas será que é apenas o medo, a incompreensão

ou as imagens distorcidas que conduzem a esta experiência? Eu considero que o “*calculismo frio*” mencionado por Ayers é a principal motivação. Os que têm o privilégio de ser brancos não querem que os outros, os que não são brancos, usufruam dos mesmos benefícios que eles. O privilégio branco é isso mesmo – privilégios para brancos, não para os que o não são.

A maioria das pessoas vê os privilégios inerentes à branquidade como a meta a que todos os outros, os que não são brancos, devem aspirar, e se os outros se recusam a lutar por esses privilégios, são culpabilizados e responsabilizados por não alcançarem os benefícios do privilégio branco. A filosofia do igualitarismo e da liberdade individual impregna o discurso dominante, privilegiando a branquidade e marginalizando simultaneamente as pessoas de cor. Assim, os brancos beneficiam de um sistema que recompensa o trabalho árduo e o mérito enraizados na hierarquia racial (McIntyre, 2002). Pela minha parte, afirmo que o conceito de privilégio branco permanece escondido numa teia protegida pela aranha venenosa da voz dominante.

A teia brilha com o orvalho e somos atraídos para mais perto dela. Parece frágil e vemos que balança delicadamente com a brisa da manhã. Longe da vista está a aranha, que rapidamente salta para imobilizar e matar os insectos que se atrevem a explorar a teia viscosa. Cada fio desta teia é um fio de privilégio branco entretecido com outros fios da teia. A branquidade brilha, parece ser segura e, pensamos nós, a sua fragilidade torna-a inofensiva. Mas a teia com a aranha só é inofensiva se não formos apanhados na teia. Se tentarmos destruir a teia de privilégio branco, a voz dominante da aranha avança rapidamente para eliminar ou destruir o desafio. Mesmo se destruirmos a teia de privilégio branco, a aranha da voz dominante tece uma nova teia, tão bela e mortífera como a anterior. É a aranha que temos de destruir para acabar com a teia de privilégio branco.

Interrogar a branquidade e o privilégio branco é uma tendência recente no discurso da comunidade académica (cf. Fine, Weis, Powell & Wong, 1997; Hooks, 1994; McIntosh, 1992; McIntyre, 1997, 2002; Scheurich, 1993; Scheurich & Young, 1997; Sleeter, 1996; Tatum, 1992, 1994). O que significa, para nós que pertencemos à comunidade académica, interrogar o discurso sobre a branquidade e o privilégio branco? Significa que cada um de nós, sendo branco, tem de questionar o seu próprio privilégio junto dos alunos. McIntyre (2002, p.32) afirma que “*a branquidade – como discurso educativo – permanece mais próxima das margens do que do centro*”. À semelhança de outros estudiosos (cf. Fine, Weis, Powell & Wong, 1997; Hooks, 1994; Lawrence & Tatum, 1997; McIntyre, 1997, 2002; Scheurich, 1993; Scheurich & Young, 1997; Sleeter, 1996; Tatum, 1992, 1994), McIntyre (2002) considera que não devemos ficar surpreendidos porque “*(1) as mulheres e homens brancos ocupam a maior parte das posições de poder no contexto educativo, e (2) a branquidade é um sistema que, implícita ou explicitamente, os brancos nem sequer ‘vêem’*” (p.32).

Temos de deslocar o discurso da branquidade para fora da teia protectora da voz dominante, de forma que os privilégios enraizados na branquidade possam ser revelados e desafiados.

Muitos dos que se envolvem no discurso sobre a branquidade assumem que ela é

monolítica, ahistórica e não ambivalente em experiências (Britzman, 1997, p.31). Por outras palavras, ou se é branco ou se é “*não branco*”. Todavia, ser “*não branco*” implica uma categorização em múltiplas identidades culturais, como afro-americano, hispano-americano, asiático-americano e nativo americano. Britzman (1997) questiona as tensões que ocorrem quando “*o judaísmo sucumbe ao imperativo da branquidade*” (p.31). A ideia do judeu como “branco” tanto na América do Norte como na Europa tem apenas cerca de cinquenta anos. Com efeito, uma das histórias recorrentes sobre o ataque ao World Trade Center é que não havia judeus a trabalhar no dia 11 de Setembro de 2001 porque foram eles – os judeus – que efectivamente orquestraram os ataques terroristas.

Ao questionar a branquidade e o privilégio branco, faço-o como judia e como mulher. Britzman assinala que o termo “*judeu*” é codificado como masculino e que “*os debates dominantes entre afro-americanos e judeus são, em grande medida, debates entre homens de classe média sobre homens de classe média*” (1997, p.32). Além disso, Britzman refere que o termo “*judeu*” é também codificado historicamente como “*não branco*”. Os meus alunos “vêm-me” como mulher, judia e branca. Eles lembram-me, sobretudo os que não são brancos, que posso “esconder” a minha identidade como “*judia*” se o desejar, ao passo que eles não podem “esconder” o facto de não serem brancos. Os meus alunos têm razão em afirmar que posso apagar os sinais evidentes do meu judaísmo. Todavia, não posso nem quero apagar a minha identidade como judia. Como judia, sou branca mas não Branca, sobretudo no coração de uma zona tão marcada por um fervoroso protestantismo*. Pareço branca, mas não é bem assim. A minha identidade como judia separa-me de muitos dos meus colegas. No ano passado, recebi e-mails de ódio da faculdade, dos funcionários e dos alunos dizendo que “*eu devia voltar para o lugar de onde vim*” porque tinha defendido que as “Férias da Páscoa” deveriam ter uma designação genérica e não uma etiqueta cristã claramente identificável. O Ku Klux Klan deixa literatura anti-semita à minha porta tal como deixa literatura racista à porta dos afro-americanos. Não obstante a minha capacidade para apagar os símbolos evidentes do judaísmo, recuso-me a fazê-lo. É isso que eu sou. Percebo a marginalização dos outros.

Situar as narrativas

O discurso do racismo, de não “ver” o privilégio branco, é uma constante nos meus cursos de licenciatura numa grande universidade sulista, criada ao abrigo da concessão de terrenos pelo governo** e numa etapa inicial em termos de investigação. A maioria dos nossos estudantes de educação, tanto a nível de licenciatura como de pós-graduação, é branca, de classe média e do sul. O privilégio branco é o discurso monocultural. Contestar este discurso aumenta o incómodo dos que têm o privilégio e ajuda os que o não têm a falar. Oferecer um lugar seguro para que este questionamento aconteça é estimulante e, por vezes, desgastante. A resistência dos que têm o privilégio é significativa; no entanto, o meu principal objectivo é superar esta resistência. Acredito que se nós, como educadores e futuros professores, não estivermos disponíveis para desconstruir o nosso próprio

privilégio, para encetar o diálogo com os que não detêm este privilégio, bem como com os que o detêm, e para colaborar no sentido de alterar o discurso enraizado do racismo no âmbito dos cursos de licenciatura e pós-graduação, teremos de assumir a responsabilidade pelas consequências do privilégio branco que continuarão a manifestar-se na nossa sociedade.

Relatos subjectivos e diários

Um dos métodos que utilizo para iniciar o processo de revelação das nossas identidades é o relato subjectivo. Os relatos subjectivos escritos pelos alunos baseiam-se na sua posição epistemológica própria e reflectem outras considerações relativamente à sua história pessoal, género, raça, etnia, história cultural, orientação sexual, interesses específicos, preconceitos, etc. Cada aluno entrega um relato subjectivo duas vezes durante o semestre – uma na segunda semana e outra na última semana de aulas. Os alunos que frequentaram mais do que uma das minhas disciplinas elaboram relatos subjectivos actuais a partir dos anteriores, ao passo que os que o fazem pela primeira vez se dedicam à revisão do primeiro relato subjectivo que escreveram.

Incentivo os alunos a partilhar os seus relatos subjectivos uns com os outros, tal como a Caroline partilhou o seu com a nossa turma. Mas partilhar ou não é uma escolha pessoal. Alguns alunos preferem não partilhar, geralmente devido a questões muito pessoais que são reveladas nos relatos subjectivos. Respeito a sua escolha. O relato subjectivo de um aluno permite-nos visualizar melhor a lente através da qual ele/ela vê o mundo, é moldado/a pelo mundo e que molda o seu trabalho. Em muitos casos, os meus alunos de doutoramento incluem o seu relato subjectivo final na dissertação como parte do capítulo introdutório.

Para além dos relatos subjectivos pedidos, os alunos escolhem um diário não pautado² que lhes agrade e lhes proporcione o espaço para se expressarem de inúmeras formas – o diário é usado para todos os pensamentos e notas, mas não como caderno de apontamentos. O processo de escrever um diário, para os meus alunos, oferece um espaço para a auto-reflexão emancipatória e crítica. É esta auto-reflexão que surge nos seus relatos subjectivos. Eu leio os diários no final de cada semestre, mas não escrevo neles nem fico com eles. Devolvo-os todos aos autores.

Dar sentido às histórias

A experiência resulta das histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e, contando essas histórias, reafirmam-nas, modificam-nas e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam o indivíduo e os outros (Clandinin and Connelly, 2000, p. xxvi).

Clandinin and Connelly (2000) lembram-nos que a investigação narrativa oferece a

possibilidade de participarmos nas histórias que as pessoas vivem. Neste artigo, apresentamos uma história vivida pelo período de um semestre. Mas a história não é apenas desse semestre específico; antes incorpora experiências passadas, experiências presentes e, por vezes, experiências futuras. Clandinin and Connelly notam que “*a investigação narrativa visa perceber e dar sentido à experiência*” (2000, p.80). A investigação narrativa é relacional, é guiada pela relação que se estabelece entre os participantes e o investigador.

O participante neste estudo foi um aluno de doutoramento nas minhas aulas e eu fui um dos membros da sua comissão de doutoramento. Ele mantinha um diário de investigação e eu também. O meu diário funcionava quer como diário de investigação quer como diário de apontamentos sobre o trabalho de campo. No meu diário, descrevi a minha identidade dual enquanto investigadora narrativa: o facto de observar a experiência e de participar na experiência. Estava, e estou, plenamente consciente de que não sou objectiva nem sou uma estranha. Pelo contrário, estou implicada nas histórias que os meus alunos partilham através dos seus relatos subjectivos. Escrever no meu diário enforma a minha prática reflexiva enquanto professora e investigadora. A prática reflexiva através da investigação narrativa “*potencia o crescimento pessoal e social*” (Clandinin and Connelly, 2000, p.85), na medida em que nos tornamos conscientes do “*perigo de, voltando a contar as nossas histórias, construirmos ... uma história não adequada ou até incorrecta e de cairmos no que Dewey apelidou de experiência deseducativa. Permanecer fiel aos textos produzidos ajuda-nos a evitar estes fins deseducativos.*” (2000, p. 85). Espero ficar protegida do perigo das experiências deseducativas com o meu diário. Em particular, à medida que escrevo no meu diário ao longo do semestre, procuro registar o que acontece nas minhas aulas, os meus pensamentos, sentimentos e reflexões acerca de cada sessão. A reflexão no meu diário torna mais difícil “*limpar e polir*” o que acontece nas aulas para me favorecer. Para mim, manter um diário protege-me do perigo de produzir uma história incorrecta, uma experiência deseducativa.

Conle (2000) discutiu o conceito de “eco” nas narrativas referindo-se às histórias partilhadas entre pessoas. Conle utiliza a expressão “*ecoar das narrativas*” (p.202) para descrever a forma como uma história é uma resposta em eco a outra história ou a uma história precedente ou como certas partes de uma história reflectem ou ecoam partes de uma história precedente. O conceito de “eco” de Conle permite-nos observar esta realidade nas narrativas de Hiji. A noção de ressonância de Frye (1982) e o papel da metáfora também podem aplicar-se a esta análise. Por outras palavras, há partes de uma história que se relacionam com partes de outra história através da metáfora – não da metáfora como figura de estilo, mas como processo de compreensão. O que é determinante é a relação de associação (“*cluster to cluster relationship*”) entre as histórias. Conle (2000, p.202) sustenta que “*várias partes de cada ‘cluster’ se relacionam metaforicamente com uma parte equivalente no ‘cluster’ de outra história... não [com] uma criação consciente da metáfora, mas residindo a metáfora na acção.*” Como podemos constatar, as metáforas são muito frequentes nas narrativas de Hiji, seja as metáforas como acção seja as metáforas como figuras de estilo. Observaremos a forma como estas metáforas se relacionam à medida que avançarmos nas narrativas. A análise das investigações narrativas vai para além das

análises de dados por si próprios.

A estrutura da poética de análise narrativa proposta por Gee (1999) pressupõe a alteração da forma padrão de apresentação do texto escrito para uma forma poética. Esta forma poética de análise influencia o modo como lemos e analisamos a narrativa. No contexto da abordagem projectada por Gee (1999), procuro aspectos linguísticos como significados situados, modelos culturais, linguagens sociais e identidades socialmente situadas. À medida que nos debruçamos sobre a narrativa de Hiji, proponho que interroguemos as nossas narrativas à luz do discurso dialógico que nos é oferecido.

Escutar com o terceiro ouvido

Encontrei Hiji pela primeira vez há quatro anos aquando da sua candidatura ao nosso programa de doutoramento. Hiji tinha acabado de regressar da Serra Leoa, onde fora visitar os familiares e obter fotocópias dos seus certificados do ensino secundário e de outros documentos necessários para se inscrever no nosso programa de doutoramento e para obter residência permanente nos Estados Unidos. Hiji é um homem a meio da casa dos trinta, de voz doce e segura, bem vestido e com um tom de pele de cor chocolate. O seu sotaque é uma combinação de inglês da Serra Leoa com uma cobertura britânica. Hiji nasceu e viveu em Freetown, uma cidade situada na costa da Serra Leoa. No século XIX, os escravos libertados nos Estados Unidos regressaram à África Ocidental e instalaram-se em Freetown, daí o nome da cidade. A Serra Leoa tornou-se depois uma colónia britânica, sendo agora um país independente, mas que sofre as consequências do colonialismo, como demonstra o conflito que se mantém entre os vários grupos do país. Hiji perdeu a maior parte da família residente na Serra Leoa em virtude deste conflito incessante.

Eu fiz parte da comissão de doutoramento de Hiji, celebrei o nascimento do seu filho com a família, assisti ao crescimento das suas filhas e vi-o transformar-se de um aluno de doutoramento pacato e reservado em alguém que gentilmente nos desafiava a pensar sobre as múltiplas faces do racismo no nosso país. A narrativa de Hiji conduz-nos ao seu mundo, o mundo de um negro que fala com sotaque. Hiji “vê” e “fala” sobre o racismo. Aliás, ele não fala apenas sobre o racismo, mas vive-o e, através da sua narrativa, relacionamo-nos com a sua identidade socialmente situada através das metáforas como processo de compreensão.

Vejo o que a maior parte das pessoas vê

*Vejo o que a maior parte das pessoas vê
a semelhança a um afro-americano
porque sou negro e vivo nos Estados Unidos
se devo adoptar uma perspectiva internacional sobre esta classificação
sou negro*

Hiji recorda-nos que, nos Estados Unidos, a primeira coisa que se sabe acerca de uma pessoa é a cor da pele. Assim, a sua identidade situada torna-se imediatamente a de um afro-americano, mas ele nota que é negro. Hiji desafia a identidade socialmente situada que a sociedade lhe atribui devido à cor da sua pele. O modelo cultural de um afro-americano é implícito, do ponto de vista dos que têm o privilégio de ser brancos. Ele vive com a lente distorcida do medo e da desconfiança projectados sobre todos os afro-americanos. Hiji lembra-nos com gentileza que, fora dos Estados Unidos, é um negro – um negro sem a bagagem cultural implícita que radica na sua cultura.

*Sou um homem negro
Falo com sotaque.
Este sotaque influencia a minha aceitação ou rejeição no seio da cultura americana
Em alguns grupos “brancos”
a minha presença ou a minha formação académica não garantem
uma identificação imediata, mas o meu sotaque sim.*

Hiji conta-nos que é negro e que o seu sotaque o afasta do modelo cultural implícito de um afro-americano. Portanto, o sotaque de Hiji desloca-o de uma identidade socialmente situada com uma voz marginalizada para outra identidade com uma voz poderosa. Hiji nada fez para se “deslocar” de uma identidade para outra. A linguagem social do seu discurso situa-o numa identidade mais aceitável para muitos brancos. Comento que o sotaque de Hiji faz que a cor da sua pele passe para segundo plano, acentuando a percepção de que ele não é originário dos Estados Unidos. Este facto levanta uma questão interessante acerca do privilégio de ser branco. Por que motivo os que têm o privilégio de ser brancos estão mais disponíveis para o diálogo com um negro se ele tiver sotaque? No meu entender, Hiji destrói o modelo cultural implícito dos brancos acerca dos indivíduos de cor. Por isso, precisam de encontrar uma forma de o manter com menos privilégios do que eles.

*Quando falo,
há uma mudança de atitude imediata
que passa de manter a distância em relação a mim
para uma aceitação e um interesse permanente.
Será que isto acontece porque
querem saber coisas sobre a minha cultura
ou porque percebem
que não sou afro-americano?*

Já observei estudantes brancos que encontram Hiji pela primeira vez passarem de uma atitude de desinteresse para uma atitude de interesse. Isto só acontece depois de ele falar. Estes mesmos estudantes mantêm o desinteresse relativamente a outros estudantes afro-americanos. O modelo cultural implícito do indivíduo afro-americano como um perigo para a sociedade atravessa o discurso dominante. O que está implícito é difícil, se não

impossível, de confrontar de forma eficaz. É muito fácil negar a sua existência. Como refere Ayers, não falamos de racismo nos Estados Unidos.

*Em alguns grupos afro-americanos
faço parte do grupo
até começar a falar.
Há uma mudança de atitude
que passa de ser um deles [afro-americano] para “apresento-te o Hiji de África”
Será que isto é uma tentativa consciente
de me dissociar da cultura afro-americana
ou será que se sentem orgulhosos de mostrar as afinidades?*

A identidade situada de Hiji no seio dos grupos afro-americanos é de completa aceitação até ele começar a falar. É a sua linguagem social, e não a cor da pele, que o desloca do interior do grupo para o exterior. Ele não é marginalizado, mas antes situado como diferente. O modelo cultural implícito do afro-americano é vivido neste grupo e passa de implícito a explícito. O sotaque de Hiji altera o modelo cultural para outros afro-americanos.

*Não sei as respostas para estas perguntas
nem sequer vou tentar especular sobre uma resposta.*

Conseguimos perceber por que razão Hiji prefere não aventar respostas para estas perguntas. Em cada narrativa, Hiji não mudou – permanece um negro que fala com sotaque. O que mudou foram as reacções de dois grupos diferentes em relação a ele. As metáforas “negro” e “afro-americano” são metáforas de processos de compreensão. Esta metáfora continua na próxima secção, passando do questionamento à aceitação, ao apreço e à compreensão.

Uma Borboleta será sempre uma Borboleta

*Uma borboleta não pode chamar-se um pássaro
Mesmo tendo características de pássaro
e fazendo coisas como um pássaro.
Uma borboleta será sempre uma borboleta.*

Hiji inicia a sua narrativa seguinte com uma metáfora, uma metáfora que evoca a semelhança entre as asas e voar. Ao mesmo tempo, lembra-nos que uma borboleta, apesar de ser parecida com um pássaro, será sempre uma borboleta. Esta metáfora, enquanto processo de compreensão, é enriquecida e desenvolvida ao longo da narrativa. Hiji conduz-nos ao seu mundo e encoraja-nos a ver o que ele vê, a semelhança a um afro-americano apenas porque é negro e vive nos Estados Unidos.

*Usando a metáfora da borboleta
os que costumam ver-me como uma borboleta
vão continuar a ver-me como uma borboleta
mesmo que eu voe como um pássaro
chilreie como um pássaro
coma como um pássaro
e faça outras coisas como um pássaro
Podem chamar-me uma borboleta
que voa como um pássaro
ou chilreia como um pássaro
ou faz coisas como um pássaro
mas nunca podem chamar-me pássaro.*

O efeito do sotaque de Hiji pode não alterar as atitudes daqueles que o marginalizam; ele acredita até que pode reforçar a predisposição para tal. Hiji refere que a sua formação académica lhe confere mais privilégios e estabelece a diferença relativamente à forma como é tratado agora e no futuro, mas não é a solução para os problemas que partilha com milhões de outras pessoas que não fazem parte do discurso dominante. Esta metáfora forçamos a reconhecer que, à luz do privilégio branco, Hiji é, e será sempre, um negro, percebido pela maioria como afro-americano, não obstante o seu grau de formação, a sua profissão ou o seu sotaque. Todavia, a forma como o mundo olha para Hiji é importante na medida em que o ajuda a “desconstruir o Outro” e a construir o “Eu”.

*Uma borboleta que voa como um pássaro
come como um pássaro
e faz coisas como um pássaro
tem alguns privilégios num reino de pássaros
que uma borboleta tradicional
no mesmo reino de pássaros não teria.*

Esta metáfora situa Hiji como um negro instruído com privilégios na cultura dominante em virtude da sua formação. No entanto, Hiji percebe que, mesmo com o privilégio proporcionado pela formação, ele não deixa de ser um negro numa sociedade de brancos. Como a borboleta, ele será sempre julgado em primeiro lugar pela cor da pele, não pelo sotaque ou pela formação.

*Mesmo que o mundo pense
Que enquanto borboleta
EU CHILREIO COMO UM PÁSSARO
VOO COMO UM PÁSSARO
E FAÇO COISAS COMO UM PÁSSARO
Não deixo de ser uma borboleta
As borboletas são mais elegantes
mais bonitas e mais delicadas que os pássaros.³*

Ainda assim, a metáfora da borboleta semelhante ao pássaro que Hiji criou remete-nos para os preconceitos enraizados que atravessam a nossa sociedade e que as pessoas de cor questionam todos os dias. Usando a noção de Frye da metáfora como acção, a metáfora de Hiji reflecte o privilégio branco de formas subtis e directas. No final, Hiji escolhe claramente a beleza da sua identidade. Ele não quer ser branco. Vive confortavelmente e com orgulho na cor da sua pele. Se pudesse mudar, apagar os símbolos exteriores da sua identidade, escolheria não o fazer. Hiji é assim – esta é a sua identidade.

Borboletas, pássaros e teias de privilégio branco

Tanto as borboletas como os pássaros têm asas, voam e migram – por vezes para paragens distantes. Os pássaros podem destruir as teias de aranha mas muitas vezes não o fazem, ao passo que as borboletas podem ser capturadas nessas mesmas teias. As borboletas nunca serão pássaros e os pássaros nunca serão borboletas.

A teia de privilégio branco captura um negro como uma borboleta, mas um branco, como um pássaro, nega o perigo porque a teia só representa perigo para a borboleta. A raça de Hiji é, e será sempre, a sua identidade socialmente situada. A sua metáfora da borboleta partilha o orgulho na sua identidade racial ao mesmo tempo que reconhece a sua marginalização nesta sociedade. Temos o privilégio de ser convidados a olhar o mundo através da sua lente. Hiji nomeia o privilégio de ser branco e revela algumas das suas consequências. Hiji é a borboleta que pode fazer coisas como um pássaro, mas que será sempre uma borboleta, elegante e orgulhosa.

Será que sou um pássaro? E tu? Eu posso destruir a teia; tal como um pássaro posso comer a aranha. Esta metáfora intriga-me, perturba-me. Apesar de interrogar o meu próprio privilégio, de saber que também eu sou marginalizada, de formas diferentes de Hiji, pergunto porque não consegui destruir a teia de privilégio branco nas minhas aulas. Talvez precisemos de muitos pássaros para isso – talvez os pássaros e as borboletas precisem de trabalhar juntos – apoiando-se mutuamente para modificar a ampla teia de privilégio branco.

Será que és um pássaro, uma borboleta, ou uma aranha a tecer a teia de privilégio branco?

Notas

¹ Todos os nomes são pseudónimos.

² Os alunos irão manter um diário de investigação que será lido por mim no decurso do semestre. No diário, deverão anotar de que forma as discussões, as leituras, os exercícios e as experiências se relacionam com as questões abordadas no âmbito do projecto de investigação. O diário não deve incluir os apontamentos das aulas, mas antes reflectir a aplicação das questões tratadas nas aulas a questões colocadas no contexto da investigação. Os alunos são encorajados a experimentar vários formatos de diário. O diário deverá abordar diversas preocupações, matérias, novas ideias e subjectividades. O diário irá incluir comentários suscitados

por reflexões pessoais e críticas das leituras realizadas. Durante (e após) os períodos de recolha de dados, o diário pode incluir notas sobre o trabalho de campo e os memorandos redigidos no processo de organização da investigação. Sugiro três categorias: memorandos teóricos (MT), memorandos metodológicos (MM) e memorandos pessoais (MP). O diário deve ser uma expressão ponderada e criativa de cada um dos autores. Os alunos são encorajados a usar a escrita como uma forma de interrogação. Os diários podem incluir poesia ou relacionar as ideias que estão a ser desenvolvidas com filmes, obras literárias ou prosa lida noutros contextos. No futuro, os alunos poderão descobrir que as entradas do diário se vão tornar um dado importante na investigação que estão a realizar e uma forma preciosa de encontrar sentidos a partir do material recolhido. Se o diário incluir secções pessoais que os autores não desejem partilhar com os colegas, é possível fazer resumos dessas secções e entregar-me esses resumos. É importante não esquecer de introduzir data e hora nos registos.

³ A ênfase é de Hiji.

Notas de Tradução

* No original, “in the buckle of the Bible belt”. “Bible belt” designa uma área do centro e sudeste dos Estados Unidos que se caracteriza pelo predomínio da doutrina do protestantismo. Em termos geográficos, não existem propriamente fronteiras definidas, mas considera-se que esta área se estende desde o Texas até ao Kansas, à Virgínia e ao norte da Florida. (N. T.)

** No original, “land-grant southern university”. “Land-grant universities” são instituições de ensino superior norte-americanas resultantes da implementação das Leis Morrill de 1862 e 1890, que estabeleciam a concessão de terras aos estados para fins educativos, permitindo assim que o ensino se tornasse acessível à população em geral. (N. T.)

Bibliografia Seleccionada

- Ayers, W. C. (1997). Racing in America. In: Fine, M.; Weis, L.; Powell, L.C. and Wong, L.M. (eds.) **Off white: Readings on race, power, and society**. New York : Routledge, p.129-36.
- Britzman, D. P. (1997). Difference in a Minor Key: Some modulations of history, memory, and community. In: Fine, M.; Weis, L.; Powell, L.C. and Wong, L.M. (eds.) **Off white: Readings on race, power, and society**. New York: Routledge, p.29-39.
- Clandinin, D. J., and M. Connelly. (2000). **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research**. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Conle, C. (2000). Thesis as narrative or “what is the inquiry in narrative inquiry?” **Curriculum Inquiry** 30 (2): 191-214.
- Connelly, M., and J. Clandinin. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher** 14 (5): 2-14.
- Fine, M. (1992). Passions, politics, and power: Feminist research possibilities. In: M. Fine, (ed.) **Disruptive voices: The possibilities of feminist research**. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, p.205-31.
- Fine, M.; Weis, L.; Powell, L.C. and Wong, L.M. (eds.) (1997). **Off white: Readings on race, power, and society**. New York: Routledge.
- Foley, N. (1997). **The white scourge: Mexicans, blacks, and poor whites in Texas cotton culture**. Berkeley, CA: University of California Press.

- Frankenberg, R. (1993). **White woman, race matters: The social construction of whiteness**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Freire, P. (1970). **Pedagogy of the oppressed**. New York: Seabury Press.
- Frye, N. (1982). **The great code: The Bible and literature**. NY : Harcourt, Brace & Jovanovich.
- Gay, G. (2000). **Culturally responsive teaching: Theory, research and practice**. NY: Teachers College Press.
- Gay, G. & W. L. Baber (eds.). (1987). **Expressively Black: The cultural basis of ethnic identity**. NY: Praeger.
- Gee, J. 1999. **An introduction to discourse analysis: Theory and method**. New York: Routledge.
- Grillo, T., and S. M. Wildman. (1995). Obscuring the importance of race: The implications of making comparisons between racism and sexism (or Other-isms). In: Delgado, R. (ed.) **Critical race theory: the cutting edge**. Philadelphia, PA: Temple University Press, p. 564-81.
- Harris, C. (1993). Whiteness as property. **Harvard Law Review**, 106 (8): 1709-91.
- Helms, J. E. (ed.). (1993). **Black and white racial identity: Theory, research and practice**. Westport, CT: Praeger.
- hooks, b. (1994). **Teaching to transgress: Education as the practice of freedom**. New York: Routledge.
- hooks, b. (1992). **Black looks: Race and representation**. Boston, MA: South End Press.
- King, J. E. (1991). Dysconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers. **Journal of Negro Education**, 60 (2): 133-46.
- Ladson-Billings, G. (2001). **Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lawrence, S. M. and B. D. Tatum. (1997). White educators as allies: Moving from awareness to action. In: Fine, M.; Weis, L.; Powell, L.C. and Wong, L.M. (eds.) **Off white: Readings on race, power, and society**. New York: Routledge, 333-42.
- Lopez, I. F. H. (1996). **White by law: The legal construction of race**. New York: New York University Press.
- Macedo, D. (1993). Literacy for stupidification: The pedagogy of big lies. **Harvard Educational Review** 63 (2): 183-206.
- Macleod, J. (1995). **Ain't no makin' it: Aspirations and attainment in a low-income neighborhood**. Boulder, CO: Westview Press.
- Marshall, P. (2002a). **Cultural diversity in our schools**. Belmont, CA: Wadsworth/ Thomsen Learning.
- Marshall, P. (2002b). Racial identity and challenges of educating white youths for cultural diversity. **Multicultural Perspectives**, 4 (3): 9-14.
- McIntosh, P. (1992). White privilege and male privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in women's studies. In: Anderson, M.L. and Collins, P.H. (eds) **Race, class, and gender: An anthology**, Belmont, CA: Wadsworth, 70-81.
- McIntosh, P. (1990). **Interactive phases of curricular and personal re-vision with regard to race**. Center for Research on Women, Wellesley College, Wellesley, MA. A handout for a speech at North Carolina State University, 2003.
- McIntyre, A. (2002). Exploring whiteness and multicultural education with prospective teachers. **Curriculum Inquiry** 32 (1): 31-49.
- McIntyre, A. (2000). Antiracist pedagogy in the university: The ethical challenges of making whiteness public. In: Brabeck, M. (ed.) **Practicing feminist ethics in psychology**. Washington, DC: American Psychological Association, 55-74.

- McIntyre, A. (1997). **Making meaning of whiteness: Exploring the racial identity of white teachers.** Albany, NY: State University of New York Press.
- Ng, R., P. Staton, J. Scane (eds.). (1995). **Anti-racism, feminism, and critical approaches to education.** Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Nieto, S. (1996). **Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education.** 2nd ed., New York: Longman.
- Phoenix, A. (1997). "I'm white! So what?" The construction of whiteness for young Londoners. In: Fine, M.; Weis, L.; Powell, L.C. and Wong, L.M. (eds.) **Off white: Readings on race, power, and society.** New York: Routledge, 187-97.
- Scheurich, J. (1993). Toward a white discourse on white racism. **Educational Researcher** 22 (8): 5-10.
- Scheurich, J. and M. Young. (1997). Coloring epistemologies: Are our research epistemologies racially biased? **Educational Researcher** 26 (4): 4-17.
- Sleeter, C. E. (1996). **Multicultural education as social activism.** Albany, NY: State University of New York Press.
- Stanfield II, J. H. (Ed.) (1993). **A history of race relations: First-generation recollections.** Newbury Park, CA: Sage.
- Stanfield II, J. H. & R. M. Dennis (eds). (1993). **Race and ethnicity in research methods.** Newbury Park, CA: Sage.
- Tatum, B. (1992). Talking about race, learning about racism. **Harvard Educational Review**, 62 (1): 1-24.
- Tatum, B. (1994). Teaching white students about racism: The search for white allies and the restoration of hope. **Teacher's College Record**, 95: 462-76.
- Wilson, A. V. & W. E. Segall. (2001). **Oh, Do I Remember: Experiences of teachers during the desegregation of Austin's Schools, 1964-1971.** Albany, NY: State University of New York Press.

Correspondência

Anna V. Wilson, Professora da North Carolina State University - NCSU, Carolina do Norte, EUA.
E-mail: anna_wilson@ncsu.edu

Texto apresentado na Conferência Anual da AERA –
American Educational Research Association, Chicago, EUA,
21-25 de Abril, 2003.

Tradução de Leontina Luís.

Publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
