



# Linguagem **em** Foco

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

**LINGUAGEM E RAÇA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS**



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO CEARÁ



VOLUME 8 - Nº 2 - 2016  
ISSN 2176-7955



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

### **REITOR**

José Jackson Coelho Sampaio

### **VICE-REITOR**

Hildebrando dos Santos Soares

### **EDITORA DA UECE**

Erasmio Miessa Ruiz

### **CONSELHO EDITORIAL**

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduína Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

### **CONSELHO CONSULTIVO**

Antônio Torres Montenegro (UFPE)

Eliane P. Zamith Brito (FGV)

Homero Santiago (USP)

Ieda Maria Alves (USP)

Manuel Domingos Neto (UFF)

Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)

Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)

Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)

Romeu Gomes (FIOCRUZ)

Túlio Batista Franco (UFF)

CLAUDIANA NOGUEIRA DE ALENCAR  
GLENDA CRISTINA VALIM DE MELO  
(ORGANIZADORAS)

# LINGUAGEM EM FOCO

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA  
APLICADA DA UECE

VOLUME TEMÁTICO: LINGUAGEM E RAÇA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Volume 8 - Nº 2 - 2016 - ISSN 2176-7955



## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE  
© 2016 *Copyright by* Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA  
Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*  
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE  
Av. Paranjana, 1700 - Campus do Itaperi - Reitoria - Fortaleza - Ceará  
CEP: 60740-000 - Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893  
Internet: [www.uece.br](http://www.uece.br) - E-mail: [eduece@uece.br](mailto:eduece@uece.br) / [editoradauece@gmail.com](mailto:editoradauece@gmail.com)

Editora filiada à ABEU



### COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmio Miessa Ruiz

### DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Fabio Nunes Assunção

**Imagem da capa: *Curva Dominante*, de Wassily Kandinsky (1936)**

### REVISÃO DE TEXTO

Ticiane Rodrigues Nunes  
Jony Kellson de Castro Silva

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Universidade Estadual do Ceará**  
**Biblioteca Central do Centro de Humanidades**  
**Bibliotecário Responsável – Doris Day Eliano França – CRB-3/726**

### FICHA CATALOGRÁFICA

L755 Linguagem em Foco (recurso eletrônico). Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE / Claudiana Nogueira de Alencar; Glenda Cristina Valim de Melo (org). V. 8, n.2, 2016, Fortaleza, Ce. – EdUECE, 2016.

124 p.

ISSN: 2176-7955

1. Linguagem – Periódico. I. Alencar, Claudiana Nogueira de (org.) II. Melo, Glenda Cristina Valim de (Org.). III. Título.

CDD: 418

**LINGUAGEM EM FOCO**  
**Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE**  
Volume 8 - Nº 2 - 2016 - ISSN 2176-7955

**EQUIPE EDITORIAL**

Antonia Dilamar Araújo (UECE)  
Nukácia Meyre Silva Araújo (UECE)  
Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)

**CONSELHO EDITORIAL DA REVISTA**

Angela Paiva Dionísio, UFPE, Brasil  
Antonieta Celani, PUC-SP, Brasil  
Antonio Carlos Xavier, UFPE, Brasil  
Antonio Mendoza Fillola, Universidade de Barcelona, Espanha  
Antonio Paulo Berber Sardinha, PUC-SP, Brasil  
Carlos Alberto Marques Golveia, Universidade de Lisboa, Portugal  
Célia Magalhães, UFMG, Brasil  
Charles Bazerman, Universidade da Califórnia em Santa Bárbara, EE UU  
Denise Bértoli Braga, UNICAMP - SP, Brasil  
Eduardo Santos Junqueira Rodrigues, UFC, Brasil  
Elisabeth Reis Teixeira, UFPA, Brasil  
Giovana Ferreira Gonçalves, Universidade Federal de Pelotas, Brasil  
Heloísa Collins, PUC - SP, Brasil  
Ieda Maria Alves, USP, Brasil  
Ingedore Koch, UNICAMP - SP, Brasil  
Jean-Pierre Cuq, Universidade de Nice, França  
Júlio César Araújo, UFC, Brasil  
Kanavillil Rajagopalan, UNICAMP - SP, Brasil  
Leila Bárbara, PUC - SP, Brasil  
Luiz Fernando Gomes, Universidade de Sorocaba - SP, Brasil  
Luiz Paulo da Moita Lopes, UFRJ, Brasil  
Mailce Borges Mota, UFSC, Brasil  
Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, UFSC, Brasil  
Marcelo Buzato, UNICAMP - SP, Brasil  
Matilde Scaramucci, UNICAMP - SP, Brasil  
Mônica Magalhães Cavalcante, UFC, Brasil  
Nina Célia Almeida de Barros, Brasil  
Orlando Vian Júnior, UFRN, Brasil  
Stella Esther Ortweiler Tagnin, USP, Brasil  
Tania Regina de Souza Romero, Universidade Federal de Lavras - MG, Brasil  
Thaïs Cristófaró Silva, UFMG, Brasil  
Vera Lúcia Menezes, UFMG, Brasil  
Vlândia Maria Cabral Borges, UFC, Brasil



# LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 8, N. 2, ano 2016 - Volume Temático: *Linguagem e Raça: diálogos possíveis*

---

## SUMÁRIO

**Editorial .....9**

*Claudiana Nogueira de Alencar e Glenda Cristina Valim de Melo (orgs.)*

### ARTIGOS

**Linguagem e Identidade: o Lugar do Corpo nas Práticas Identitárias Raciais .....11**

*Marco Antonio Lima do Bonfim (PosLA/UECE)*

**Linguagens, Identidades e Grupos Afro-culturais de Minas Gerais: A problemática da nomeação .....23**

*Maria Carolina da Silva Araújo (UFOP)*

*Kassandra Muniz (UFOP)*

**Capoeira e Ato de Fala Mandigueiro: Vem Jogar Mais Eu, Mano Meu .....41**

*Gilson Soares Cordeiro (IFCE)*

**Quem Escreve Também Deve Ter Coragem: Modos de Participação na  
Sociedade Escrita de um Afrodescendente Brasileiro Do Século XIX .....55**

*Lilian do Rocio Borba (IEL/Unicamp)*

**Linguagem e Letramentos de Resistências: Exercício para a Reeducação das Relações Raciais na Escola .....67**

*Ana Lúcia Silva Souza (UFBA)*

**A relação linguagem e racismo nas cartografias do currículo de uma escola pública .....77**

*Soraia Colaço (MAIE/UECE)*

*Claudiana Nogueira de Alencar (PosLA/UECE)*

**Discurso e Formação Identitária Negra na Escola .....89**

*Maria Edleuza Maia (MAIE/UECE – SEDUC-CEARÁ)*

*José Ernandi Mendes (MAIE/UECE)*

*Lúcia Helena de Brito (FAFIDAM/UECE)*

**A Discussão Racial na Aula de Língua Espanhola: O Que Pensam e Como Atuam os Docentes? ..... 103**

*Flavia Coutinho Ferreira Sampaio (UFF)*

*Xoán Carlos Lagares (UFF)*

### ENTREVISTA

**Entrevista com Nilma Lino Gomes (UFMG) ..... 115**

*Glenda Cristina Valim de Melo (UNIRIO)*

**Normas da Revista ..... 123**





## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 8, N. 2, ano 2016 - Volume Temático: *Linguagem e Raça: diálogos possíveis*

---

## EDITORIAL

O projeto da modernidade mostrou-se também como um projeto de hierarquização de conhecimentos, estabelecendo uma linha divisória entre saberes canônicos e saberes periféricos, entre temas considerados relevantes e aqueles compreendidos como marginais. Essa linha invisível que atravessa o nosso mundo acadêmico traz a lógica político-administrativa colonial para o campo do conhecimento, tornando invisíveis modos explicativos e formas de vidas que fogem ao padrão de ocidentalização do sistema mundocolonial. Esse operar de nossa herança colonial tem deixado suas marcas no campo dos Estudos da Linguagem, que por muito tempo, em regimes disciplinares de purificação, realizou cortes em seus campos disciplinares assumindo a colonialidade Epistêmica (MIGNOLO, 2003<sup>1</sup>). Desse modo, a desigualdade e a colonização na Modernidade tomam lugar em campos de estudos que rejeitam determinados temas, relegando-os ao outro lado da linha ontológica da colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2015<sup>2</sup>). Em outras palavras, a Modernidade legitima o que e quem deve ser investigado e raça por muito tempo não era considerada uma temática relevante.

“Raça”, neste volume, é compreendida como uma construção eurocêntrica na perspectiva de Mbembe (2015)<sup>3</sup>; em outras palavras, uma construção histórica, social, discursiva e/ou performativa (MELO; MOITA LOPES, 2013<sup>4</sup>, 2015<sup>5</sup>). Temática esta que a colonialidade do saber se preocupa em invisibilizar ou não legitimar. Seria essa uma forma de esconder que tal construção conceitual tem sido central nos processos de dominação colonial? No entanto, a tentativa de silenciamento da questão não pode apagar a continuidade desses processos violentos de dominação e de desumanização, como nos diz Fanon, “existem dois campos: o branco e o negro” (FANON, 2008, p.42<sup>6</sup>). Nem se pode esquecer que as práticas de linguagem são operativas desses processos de reprodução de racismos, incluindo do racismo epistêmico. Pela e na linguagem as ideologias, crenças e valores sobre a questão racial são construídas, naturalizadas e reinventadas. Para desnaturalizar tais práticas, em um movimento decolonial, cada vez mais estudiosos(as) da linguagem se voltam para pensar e legitimar as relações entre linguagem e raça, não apenas como denunciado racismocristalizado e normalizado em nossa sociedade, mas também para ressignificar e reinventar conceitos e procedimentos teóricos, metodológicos e analíticos, buscando a emancipação do racismo epistêmico.

---

<sup>1</sup> MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

<sup>2</sup> MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Soc. estado.**, Brasília, v.31, n. 1, p.75-97, Apr. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100075&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100075&lng=en&nrm=iso)>. Disponível em: 12 ago. 2016.

<sup>3</sup> MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

<sup>4</sup> MELO, G. C. V.; MOITA LOPES, L. P. As performances discursivo-identitárias de mulheres negras em uma comunidade para negros na Orkut. **Delta**, PUC, São Paulo, v. 29, p. 237-265, 2013.

<sup>5</sup> MELO, G. C. V.; MOITA LOPES, L. P. You're a beautiful light brown-skinned woman: the textual trajectory of a compliment that hurts. **Trabalhos em Linguística Aplicada** v.54. p. 53-78, 2015.

<sup>6</sup> FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: EdUFBA, 2008

O volume 8, da Revista Linguagem em Foco em seu número 2, a partir de uma perspectiva crítica da linguagem, perspectiva assumida pela Linguística Aplicada na contemporaneidade, quer dar visibilidade às pesquisas relativas ao tema Linguagem e Raça. Ele traz oito artigos e uma entrevista que exploram essa temática. O artigo de Marco Antonio Lima do Bonfim, **Linguagem e Identidade: o Lugar do Corpo nas Práticas Identitárias Raciais**, discute as articulações entre linguagem, identidades e raça com corpos e textos no campo dos estudos linguísticos. Já as autoras Maria Carolina da Silva Araújo e Kassandra Muniz, em artigo intitulado **Linguagens, Identidades e Grupos Afro-culturais de Minas Gerais: A problemática da nomeação**, apresentam em um estudo de caso as relações entre a linguagem e a identidade do Trovão de Minas.

Outros diálogos possíveis sobre a temática podem ser observados ainda no artigo de Gilson Soares Cordeiro, **Capoeira e Ato de Fala Mandigueiro: Vem Jogar Mais Eu, Mano Meu**, traz uma discussão sobre a relação atos de fala e raça, compreendendo a capoeira como um ato de fala mandigueiro e de resistência. Já em **Quem Escreve Também Deve Ter Coragem: Modos de Participação na Sociedade Escrita de um Afrodescendente Brasileiro Do Século XIX**, Lilian do Rocio Borba, traz uma reflexão sobre a escrita como uma forma de participação social das classes populares no século XIX na sociedade carioca, embasando-se, para tal, nos textos redigidos por Cândido da Fonseca Galvão, o D. Obá II.

A escola também é um espaço em que a questão racial está sempre muito presente e isso pode ser observado nas pesquisas e reflexões de alguns artigos. Em **Linguagem e Letramentos de Resistências: Exercício para a Reeducação das Relações Raciais na Escola**, Ana Lúcia Silva Souza trata da importância da articulação dos conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola como a única saída para reeducação as relações raciais. Focalizando o currículo escolar, Soraia Colaço e Claudiana Nogueira de Alencar, **A relação linguagem e racismo nas cartografias do currículo de uma escola pública**, abordam a relação entre linguagem e raça no currículo de uma escola pública do Ceará. Para elas, é ímpar repensar e desconstruir a questão da colonialidade epistêmica operante também no campo dos estudos da linguagem. Já os autores Maria Edleuza Maia, José Ernandi Mendes e Lúcia Helena de Brito, em **Discurso e Formação Identitária Negra na Escola**, traçam uma análise das narrativas elaboradas por estudantes e professores(as) negros(as), especificamente, sobre a forma como a escola dialoga com a cultura negra neste espaço.

No último artigo, Flávia Coutinho Ferreira Sampaio e Xoán Carlos Lagares, no artigo **A Discussão Racial na Aula de Língua Espanhola: O Que Pensam e Como Atuam os Docentes**, retratam uma investigação sobre a questão racial e o ensino de língua espanhola realizada com docentes desta disciplina. Por fim, a professora Nilma Lina Gomes, em uma entrevista, discute a questão racial na contemporaneidade e sua relação com a linguagem.

Esperamos que os artigos e a entrevista deste número contribuam para instigar trabalhos que visem investigar os diálogos entre linguagem e raça, legitimando, desta forma, os estudos sobre a questão racial também nos campos dos estudos linguísticos e linguísticos aplicados.

Claudiana Nogueira de Alencar e Glenda Cristina Valim de Melo (Organizadoras)

## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 8, N. 2, ano 2016 - Volume Temático: *Linguagem e Raça: diálogos possíveis*

---

# LINGUAGEM E IDENTIDADE: O LUGAR DO CORPO NAS PRÁTICAS IDENTITÁRIAS RACIAIS

*Marco Antonio Lima do Bonfim\**

## RESUMO

O artigo discute a relação entre linguagem e identidades a partir do lugar de corpos em práticas linguísticas raciais. Para tanto, fundamentei-me principalmente na concepção performativa de linguagem e identidade (AUSTIN, 1962; PINTO, 2002, 2007, 2009; SILVA, 2008), nos trabalhos sobre linguagem e questões raciais (MAGALHÃES, 2004; MARTINS, 2004; LANTHAM, 2006) e nos estudos sobre as conexões entre atos de fala, corpo, identidade, gênero e raça (PINTO, 2003, 2006, 2009, 2015; PINTO; AMARAL, 2016). Desta forma, pretendi demonstrar que os estudos linguísticos que lidam com a articulação entre linguagem, identidade e raça devem considerar a relação inevitável entre corpos e textos, abordando as trajetórias de ambos a fim de evidenciar de forma integrada as marcas de diferenças raciais, de gênero e de classe.

**Palavras-chave:** Ato de fala. Corpo. Identidade. Raça.

## ABSTRACT

The article discusses the relationship between language and identities from the place of bodies in racial linguistic practices. For this, I was mainly based on the performative conception of language and identity (AUSTIN, 1962; PINTO, 2002, 2007; SILVA, 2008), in the works on language and racial issues (MAGALHÃES, 2004; MARTINS, 2004; LANTHAM, 2006), and in the studies on the connections between speech acts, body, identity, gender and race (PINTO, 2003, 2006, 2009, 2015; PINTO; AMARAL, 2016). In this way, I wanted to demonstrate that linguistic studies that deal with the articulation among language, identity and race must consider the inevitable relationship between bodies and texts approaching the trajectories of both in order to evidence the marks of racial differences, gender and class of form Integrated.

**Keywords:** Speech act. Body. Identity. Breed.

---

\* Doutor em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE) e membro do Grupo de Pesquisa Pragmática Cultural, Linguagem e Interdisciplinaridade. E-mail: marcoamando@yahoo.com.br..

## INTRODUÇÃO

Há algum tempo que várias pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada, Pragmática e Análise do Discurso, partindo da tese da linguagem como ação, desenvolvida pelo filósofo inglês J. L. Austin (1962) em suas instigantes reflexões sobre os atos de fala, vêm discutindo o papel da linguagem na produção de identidades sociais. O termo identidade, principalmente na filosofia, tem uma longa tradição, e no campo da linguagem este termo é visto “como um construto que se transforma, se resignifica continuamente, deslizando em momentos históricos por onde os objetos de estudo se esteiam” (RAJAGOPALAN; MARTINS FERREIRA, 2006, p.8). Na Antropologia, na História e nas Ciências Sociais, o debate sobre identidade, notadamente a partir da segunda metade do século XX, tem suscitado muitas investigações e revelações a respeito de nossa existência social.

No que se refere aos estudos brasileiros linguísticos que relacionam linguagem, identidade e raça, destaco inicialmente a obra organizada por Ferreira, Jovino e Saleh (2014) intitulada *Um olhar interdisciplinar acerca de identidades sociais de raça, gênero e sexualidade* que congrega várias pesquisas relacionando esses três aspectos integrantes de qualquer processo de reivindicação identitária. Entre outras pesquisas, há também a pesquisa desenvolvida por Muniz (2009) sobre a hetero-identificação e a auto-identificação nas políticas identitárias relacionadas a ações afirmativas para a população negra brasileira.

Martins (2004), Magalhães (2004) e Latham (2006) afirmam, com base também em outras discussões na área, que há um racismo discursivo no Brasil, isto é, uma base discursiva que autoriza e legitima a hierarquia na classificação racial em nosso país. Sales Jr. (2006) problematiza o “não dito racista” que se materializa em uma espécie de “racismo cordial” que acontece “por meio do não dito racista (estigmas, piadas, injúrias raciais), [e] faz com que a discriminação social não seja atribuída à ‘raça’ e, caso isso ocorra, a discriminação seja vista como episódica e marginal, subjetiva e idiossincrática” (SALES JR., 2006, p. 232).

Nestas e em outras investigações acerca do racismo e/ou de questões étnico-raciais, o debate sobre a produção linguística de identidades raciais é um dos pontos de partida para a compreensão dos modos de representação social de negros e negras em nosso país. Diante disso, levando em conta a concepção de linguagem e sujeito adotada pela Nova Pragmática (RAJAGOPALAN, 2010; SILVA; ALENCAR; FERREIRA, 2014; ALENCAR, 2014), resolvi elaborar uma reflexão a respeito da relação entre linguagem e identidades a partir do lugar dos corpos em práticas linguísticas raciais, pois concordo com Pinto (2014, p. 2010) quando esta defende a ideia de que “o ato de fala é um ato corporal”, o que me faz atentar para a forma como corpo e linguagem se relacionam nas práticas identitárias que materializam as disputas, as reivindicações de modos de ser racialmente. Ser negro, ser moreno, ser branco, ser mulato etc.: onde, quando e por quê.

Assim, organizei esta reflexão da seguinte maneira: na primeira seção, retomo a teoria dos atos de fala austiniana na sua relação com uma visão performativa de identidade; na segunda, aprofundo a ideia de identidade performativa associando-a ao debate sobre questões raciais; por fim, na terceira seção, apresento e discuto o lugar do corpo nas práticas identitárias raciais a partir de duas pesquisas em Linguística Aplicada.

## 1 LINGUAGEM E IDENTIDADE: A REFLEXÃO AUSTINIANA SOBRE O PERFORMATIVO E A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS

É de conhecimento de todos/as interessados/as nos estudos linguísticos, principalmente os/as pesquisadores/as ligados/as à Pragmática, a discussão que J. L. Austin (1990 [1962]) empreendeu sobre os enunciados performativos, ou seja, enunciados que operam uma ação. Tal discussão partiu da inquietação de Austin no que se refere à maneira como a linguagem era entendida pelos filósofos e linguistas de sua época<sup>1</sup>. Para estes, os processos de significação eram realizados através da correspondência entre as palavras (linguagem) e os objetos que teriam por função apresentar novamente aquilo que já estava construído em algum lugar fora da linguagem, isto é, de refletir a “essência” das coisas (representacionismo linguístico).

Discordando desta postura, Austin (1990 [1962], p. 26) questiona: “Pode o dizer realizar um ato?”. Ou seja, será que para além de *representarmos* algo, nós *fazemos* alguma coisa com palavras? Buscando, portanto, refletir sobre quando dizer é fazer, Austin propõe inicialmente uma distinção entre enunciados que dizem/representam coisas (constatativos) e enunciados que fazem coisas (performativos).

O referido filósofo, a princípio, quis mostrar que ao dizer algo nós não só dizemos, mas fazemos. Por exemplo, o enunciado “volta para Bahia, macaco cotista”, proferido por estudantes do Curso de Engenharia de Pesca da Universidade Federal do Ceará para um estudante negro, baiano e beneficiado pela política de cotas raciais, configura uma ação – uma ofensa racista<sup>2</sup>. Um proferimento como este não descreve um fato, mas o constitui; é a própria ação de discriminação racial<sup>3</sup> em andamento, não importa aqui se o enunciado acima é verdadeiro ou falso (como queriam os filósofos logicistas no início do século XX), mas sob que condições esta ação se realiza ou não.

Para estudar as ações executadas pelos enunciados performativos, Austin propõe uma reflexão sobre os atos de fala. Nesta, sustenta que dizer algo é realizar três atos no mesmo enunciado: um ato locucionário – ato **de** “dizer algo” (fonemas, palavras); um ato ilocucionário – realização de uma ação **ao** dizer algo (força exercida pelo ato de dizer algo); e um ato perlocucionário – realização de uma ação **por** dizer algo (consequências/efeitos do dizer). Exemplificando: imaginemos que por ocasião de um assalto um cidadão diga a frase “Cuidado! Ele vai atirar” – este dizer é o ato locucionário; que este cidadão, por meio dessa expressão linguística, faça uma advertência – temos aqui o ato ilocucionário; e que por meio dessa expressão, o sujeito consiga alertar alguém do disparo – eis, então, o ato perlocucionário. Note que “os três atos são realizados por meio da mesma expressão linguística, o que manifesta que não se trata de três atos distintos, mas de três dimensões do mesmo ato de fala” (OLIVEIRA, 2006, p. 160).

<sup>1</sup> Sobre o contexto de atuação deste filósofo da linguagem, Ottoni (1998, p. 21), afirma que “John Langshaw Austin surge no contexto da discussão sobre a linguagem num momento histórico preciso [...] Austin é o porta-voz de todo um processo histórico da filosofia contemporânea [...] o cenário é a discussão sobre a linguagem surgida na Inglaterra pela chamada escola de Oxford; e o momento, as décadas de 1940 e 1950”.

<sup>2</sup> Para mais detalhes sobre este caso de ofensa racial, ver em: <http://www.cearanews7.com.br/aluno-da-ufc-denuncia-racismo-de-colegas-e-omissao-da-universidade>. Acesso em: 24 nov. 2015.

<sup>3</sup> Sales Jr. (2006, p.01) explica que o racismo é um sistema de dominação social baseado nas relações raciais, efetivando-se nas formas de preconceito, da discriminação e da desigualdade racial e conceitua a discriminação racial como o “ato omissivo ou comissivo que tem por objetivo ou efeito produzir desvantagens para um grupo social devido à sua cor, descendência ou origem nacional ou étnica”.

Porém, para que possamos praticar uma ação *na e através* da linguagem, Austin (1990 [1962], p. 30) nos esclarece que “[a]lém do proferimento das palavras chamadas performativas, muitas outras coisas em geral têm que ocorrer de modo adequado para podermos dizer que realizamos, com êxito, a nossa ação”, isto é, para que os atos possam ser executados são necessárias certas condições sociais, uma vez que as ações são executadas na medida em que seguem um conjunto de regras intersubjetivamente estabelecidas e aceitas pelos/as próprios/as usuários/as da linguagem<sup>4</sup>.

Desta forma, Austin conclui que “[...] o performativo realiza uma ação através de um enunciado, que é a realização de um ato de fala [...]” (OTTONI, 1998, p. 36). Após esta “constatação”, podemos dizer que sua argumentação vai caminhando para enfim desaguar em uma “visão performativa da linguagem”, pois se todo ato de fala não só realiza uma ação, como é a própria ação, a distinção proposta por Austin no início de suas conferências<sup>5</sup> entre enunciados constataativos e performativos que pretendia (diga-se taticamente) distinguir entre dizer e fazer não mais se sustenta. “Pois o constatar [...] é um ato ilocucionário como qualquer outro, de modo que quando se faz uma constatação executa-se um ato ilocucionário semelhante a ameaçar, advertir, protestar, prometer etc. [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 162-163).

Ao problematizar e desconstruir a dicotomia entre dizer e fazer, Austin (1990 [1962]) abre caminhos para investigações que começam a encarar a linguagem como uma prática social. Muitos/as linguistas aplicados/as brasileiros/as (MOITA LOPES, 1998, 2006; SIGNORINI, 1998, 2008; RAJAGOPALAN, 2003, 2006, 2010; FREITAS, 2006; dentre outros/as) motivados/as por essa visão performativa da linguagem têm (desde a década de 1990) se interessado pelas formas como agimos em/nas nossas práticas linguísticas; mais especificamente, têm focalizado nossas existências sociais por meio da linguagem, ou seja, nossas identidades. No que se refere às apropriações da teoria dos atos de fala austiniana no campo da pragmática linguística, autores/as como Pinto (2002, 2009) e Silva (2005, 2008) têm proposto estudos sobre a construção linguística de identidades partindo de uma interpretação alternativa desta teoria. Tais estudos têm mostrado como identidades são realizadas no e através do uso da linguagem.

Na esteira do raciocínio de Hall (2000) no que se refere a este debate sobre linguagem e identidade, dialogamos com o termo identificação, que evidencia a tese de que identidades “são, pois, pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2000, p.110). Partindo da visão performativa de linguagem, identidades são construções sociais, culturais, linguísticas e históricas. Ao entender que identidades é são construtos e que estas construções se realizam no âmbito da língua(gem), linguistas aplicados/as argumentam que as nossas identidades são negociadas no âmbito da representação, ou como alguns dizem, de uma política de

<sup>4</sup> Pinto (2007, p. 24) sintetiza bem as condições para a execução de um performativo: “São seis as condições para o funcionamento regular ou ‘feliz’ de um performativo, que podem ser traduzidas livremente como: A.1) a existência de procedimentos convencionais aceitos para anunciar certas palavras por certas pessoas em certas circunstâncias; A.2) pessoas e circunstâncias devem ser apropriadas para o procedimento invocado; B.1) o procedimento deve ser executado corretamente; B.2) e completamente;  $\phi$ .1) os procedimentos devem ser usados por pessoas com certos pensamentos ou sentimentos, ou intenção de conduta;  $\phi$ .2) e tais pessoas devem realmente conduzir-se de acordo com a conduta intencionada. (Austin 1976:14-15)”.

<sup>5</sup> A chamada “Teoria dos Atos de Fala” teve a sua semente plantada a partir das doze conferências ministradas por Austin na Universidade de Harvard (EUA), em 1955, que foram publicadas postumamente em 1962, com o título *How to Do Things with Words*, traduzido para o português como *Quando dizer é fazer: palavras e ação*.

representação (RAJAGOPALAN, 2003). Para Hall (2000, p. 109), as questões relativas às nossas identidades têm a ver com “‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios’”. Nesse contexto, a linguagem assume um papel de suma importância na construção de nossas identidades sociais, pois é nas e através de nossas práticas linguísticas que nós nos construímos em relação ao outro e o outro em relação a nós. Numa frase, nossas identidades são construídas performativamente.

## 2 IDENTIDADES PERFORMATIVAS E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Se nossas identidades se relacionam com a “representação” (construção) que o outro faz da gente e se esse processo é realizado linguisticamente, a partir das consequências produzidas pelo nosso dizer (efeitos perlocucionários), podemos pensar que as nossas identidades são construídas performativamente, isto é, como já disse em outro trabalho (BONFIM, 2015, p. 98, grifos do autor), **“somos sempre efeitos, tanto de nossos como de outros atos de fala, que reiteradamente postulam o que nós estamos sendo”**. Nossas performances identitárias resultam, portanto, dos efeitos perlocucionários de nossas (inter)ações sociais praticadas no dia a dia. Da perspectiva dos atos de fala, “identidades são performativas, ou seja, são efeitos de atos que impulsionam marcações em quadros de comportamentos (fala, escrita, vestimentas, alimentação, cultos, elos parentais, filiações, etc.)” (PINTO, 2002, p.96).

Em outras palavras, atos de fala operam um conjunto de marcadores de diferença social que são constitutivos do processo identitário, tais como: gênero, classe e raça. O ato de fala racista “volta para Bahia, macaco cotista”, assim, mobiliza o marcador raça para produzir a identidade de um sujeito negro de forma a inferiorizá-lo. Percebemos, então, que as noções de sujeito e de identidade caminham juntas quando falamos de representação e ação na linguagem. Desse modo, tratar dos processos de identificação é tratar da forma como nomeamos os outros e como os outros nos nomeiam. Bhabha (2013, p. 84) contribui também neste aspecto quando diz que “a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada [...] é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem”.

Se os processos de marcação identitária são realizados por nós através das representações que construímos de nós e dos outros (e destes sobre nós) e estas imagens são articuladas a partir e nos usos que fazemos da linguagem, uma questão vem à tona no que se refere à representação linguística da população negra brasileira e de seus direitos: como a temática racial referente à negros/as tem sido (re)produzida cotidianamente, principalmente na mídia?

No campo dos estudos linguísticos, vários estudos têm buscado responder esta pergunta. Latham (2006), por exemplo, analisou a (re)produção do racismo no pronunciamento de dois senadores brasileiros contra a adoção de cotas para negros nas universidades<sup>6</sup>. A autora, embasada na Análise Crítica do Discurso, concluiu que os referidos senadores, no contexto do debate sobre a aprovação da lei de cotas raciais, utilizaram estratégias discursivas e retóricas construindo para si uma identidade (um *ethos*) que materializou uma posição ambígua e racista.

<sup>6</sup> As cotas raciais são um sistema proposto através de Políticas Públicas de ações afirmativas para diminuir as desigualdades de acesso a instituições federais de ensino superior entre negros e brancos no Brasil. Mais detalhes, cf. Lei 12.711/12 ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)).

Também pelo viés da Análise Crítica do Discurso, Magalhães (2004) investigou, partindo de teorias sociais sobre raça, a mudança discursiva nos discursos mediados a respeito de raça. Especificamente, a autora focalizou “palavras chave” usadas em reportagens do jornal Folha de São Paulo para se referir à cor de pele (negra(s), negro(os), preto(s) e pardo(os)), às relações lexicais em torno dessas palavras e sua associação com a intertextualidade. A análise demonstrou, por um lado, uma tensão entre termos relativos à cor de pele e à origem cultural destas expressões, bem como uma reprodução do racismo cordial nas reportagens analisadas; e por outro, a análise “sugere que este discurso já não é mais hegemônico, na medida em que outros discursos como o das ações afirmativas começam, gradualmente, a entrar na arena discursiva e a lutar por poder” (MAGALHÃES, 2004, p.55).

Por fim, cito a pesquisa de Martins (2004) que, tendo como base teórica também a Análise Crítica do Discurso, investigou no período de 2002 a 2003 como se constrói o discurso da imprensa brasileira (jornais Folha de São Paulo, Jornal do Brasil e A TARDE) sobre a política de cotas para negros nas universidades. O autor pesquisou sobre como os negros são representados no discurso midiático. As conclusões da investigação apontam para a existência de estratégias discursivas que descaracterizam as cotas como política pública relevante, colaborando para uma representação negativa dos negros na imprensa e, conseqüentemente, para a reprodução do racismo no Brasil.

Diante da exposição destas pesquisas, podemos perceber que no campo dos estudos linguísticos muito do que se produz sobre as relações entre linguagem, identidade e raça está situado na área da Análise Crítica do Discurso. Talvez por conta da preocupação que esta abordagem tem em identificar a significação da linguagem na produção, manutenção e mudança das relações sociais de poder.

O que desejo destacar é que nestas pesquisas as categorias linguagem, identidade e raça são tratadas de maneira imbricada – o que é um aspecto muito importante. No entanto, nenhuma delas demonstrou o papel do corpo na ação linguística, isto é, do corpo como ato de fala (PINTO, 2002). Discutirei na próxima seção que não existem identidades sem corpos e que, por essa razão, ao pesquisarmos as relações entre linguagem e identidades étnico-raciais, deveríamos pensar também a respeito do “lugar do corpo” nestas práticas identitárias linguísticas (PINTO, 2006).

### 3 O LUGAR DO CORPO NAS PRÁTICAS IDENTITÁRIAS RACIAIS

Nesta seção, parto da reflexão desenvolvida por Pinto (2006) a respeito da relação corpo-linguagem no campo das práticas identitárias. Esta linguista retoma e aprofunda as ideias que outras autoras (BUTLER, 1997, 2001, 2012; FELMAN, 1990, entre outras) têm proposto sobre o lugar do corpo no ato de fala, especificamente na obra de Austin (1990 [1962]). Retomando as conferências ministradas por Austin, que compõem o *How to Do Things with Words*, Pinto (2006) argumenta que na conferência VIII “Atos Locucionários, Ilocucionários e Perlocucionários”, o filósofo inglês explicita os três tipos de atos praticados num ato de fala, inserindo a noção de ato perlocucionário em sua reflexão sobre “como fazer coisas com as palavras”, e separa este último (perlocucionário – equivalente ao *efeito* do dizer sobre o/a interlocutor/a) do ato ilocucionário (*força* exercida pelo ato de dizer algo). O argumento de Austin, de acordo com Pinto (2003), “é que o ato ilocucionário marca sua força **porque** ele é dito, enquanto o ato perlocucionário realiza seu efeito **através** do que é dito” (PINTO, 2003, p.586 – grifos do original). O exemplo mais conhecido de Austin é este:



- (1) Ele me ordenou que atirasse nela. (força ilocucionária)
- (2) Ele me fez atirar nela. (efeito perlocucionário)

Pelo que observamos no exemplo (1), temos que a ordem é realizada **porque** foi dito “Atire nela”; por outro lado, no exemplo (2), temos um ato perlocucionário, uma vez que a ação de atirar nela é realizada **através** de “Atire nela”. Ainda, seguindo a argumentação de Pinto (2003, p.585), “o ato de atirar em alguém envolve corpos”; sendo assim, podemos concluir que o ato perlocucionário realizado pela ação (ordem) de atirar nela exigiria o uso da categoria corpo como parte de seu funcionamento, ou seja, para “compreender o funcionamento da perlocução devo incorporar alguma discussão sobre o funcionamento do corpo nos atos de fala” (PINTO, 2003, p.586).

Mais adiante, na conferência IX “Distinção entre Atos Ilocucionários e Perlocucionários”, Austin pontua as diferenças entre o ilocucionário e o perlocucionário. Para Santos (2007, p. 50), “o mais importante nessa tentativa de Austin em definir ato ilocucionário e ato perlocucionário é a descoberta de que os dois estão relacionados a efeitos, mas em sentidos diferentes”. Por conta dessa ambiguidade, Pinto (2003) afirma que não há distinção entre força e efeito na Teoria dos Atos de Fala, pois, explica a autora, Austin usa o termo “efeito” tanto para o ato perlocucionário como para o ilocucionário. Quer dizer, “efeito” é usado tanto para as “consequências” (efeitos) que devem ser garantidas no ato perlocucionário como para as “produções” que devem ser asseguradas para a felicidade (força) do ato ilocucionário.

Para uma melhor compreensão da categoria corpo na obra de Austin, vamos retomar o exemplo anterior. Ora, se o ilocucionário também produz efeito, poderíamos perguntar se, por exemplo, o ato ilocucionário “Atire nela” ao produzir o ato perlocucionário do movimento do corpo que aciona o gatilho deveria ser investigado levando em conta a materialidade/presença do corpo que produz a ordem que leva outro corpo a executar a ação de atirar em alguém.

Após esta argumentação, podemos afirmar que o ato de fala é também um ato corporal. Sendo assim, sugiro que o debate sobre a construção de identidades sociais seja redimensionado para uma percepção corpórea de sujeito. Noutras palavras, para compreendermos os efeitos das representações linguístico-sociais atribuídas aos negros e às negras brasileiros/as, devemos investigar não apenas a “mudança discursiva” destas representações identitárias, isto é, a circulação de atos de fala, mas também o movimento dos corpos que falam.

O que estou entendendo por corpo aqui não se reduz ao corpo físico (à anatomia), está mais relacionado à produção de performances contínuas de reivindicação identitária materializadas no uso linguístico. Nossos corpos são investidos pelas e nas relações de poder, pois a presença material e simbólica do corpo no dizer (ato de fala) é uma marca que se impõe no efeito linguístico. A marca a que me refiro diz respeito às marcas de diferenças que mencionei no início deste texto. Se atos de fala materializam marcadores de diferenciação de corpos, é possível pensarmos que corpos e textos estão intimamente relacionados (PINTO, 2015) e, desta forma, investigarmos o entrecruzamento entre a circulação de textos e a mobilidade de sujeitos corpóreos.

No campo da Linguística Aplicada, alguns trabalhos (PINTO, 2015; PINTO; AMARAL, 2016) despontam já como exercendo análises linguísticas centradas neste entrecruzamento. Pinto (2015) analisa a circulação do corpo negro no quadro humorístico “Adelaide”, uma personagem (que materializava o corpo mulher negra) do programa da TV Globo *Zorra Total*, que era transmitido aos sábados às 22h. Segundo a autora, a personagem traduzia um corpo que era marcado por estereótipos linguísticos (“50centarru”) e marcadores de diferença raciais que projetavam uma oposição de classe entre ela e a outra pessoa (geralmente branca) com quem ela interagira num metrô em movimento. Entre as observações conclusivas, a linguista nos diz que “Adelaide combina marcas de diferença (raça, gênero, classe, escolaridade) e marcas de diferenciação linguística para produzir a continuidade da história de representação hierarquizante do corpo da mulher negra” (PINTO, 2015, p. 211).

Esta “continuidade da história de representação do corpo mulher negra” faz referência à trajetória de atos de fala que tem (re)produzido a mulher negra como um corpo pobre e sem escolarização. Pinto (2015) observa que há uma relação entre a forma como Tião Macalé (ator negro que representava um palhaço no programa humorístico *Os Trapalhões* também na TV Globo), no fim da década de 1980, performava o lugar do negro como “o palhaço que se estrepa” com a intenção de provocar risos nos telespectadores e a posição performada pela personagem Adelaide, nos idos de 2012. Nas performances de ambos, é possível identificar que

a expressão facial é central como recurso semiótico (maquiada, afetada, exagerada, estereotipada, tendo a boca – lábios e dentes – como caracteres de destaque na construção do estereótipo), o “dialeto negro” estereotipado é invocado metapragmaticamente para indiciar a posição social da personagem, o efeito cômico da performance é frequentemente associado à encenação de uma humilhação da personagem negra (PINTO, 2015, p. 208).

Notem que por essa análise linguística, podemos visualizar, ao mesmo tempo, as implicações sociais do entrecruzamento da mobilidade de textos e corpos no que se refere à (re) produção de identidades para negros e negras no Brasil. Esta abordagem, portanto, lança outro olhar para a relação linguagem/identidade e questões raciais, na medida em que focaliza não apenas a representação identitária, mas a associa a corpos em movimento, corpos socialmente situados no tempo e no espaço.

Outro trabalho pioneiro neste tipo de análise é o de Pinto e Amaral (2016), que investigou marcas de diferenças raciais, nacionais e de gênero na trajetória textual de uma postagem sobre “médicas cubanas” em mídia digital durante os primeiros dias de implementação do Programa Mais Médicos no Brasil, em 2013. As autoras partem de uma série de postagens no *Facebook* que tiveram relação com a notícia publicada (em agosto do mesmo ano) no portal Notícia UOL, intitulada: “Uma jornalista do Rio Grande do Norte afirmou nas redes sociais que as médicas cubanas que chegaram ao Brasil para atuar no Programa Mais Médicos tinham cara de empregadas domésticas e duvidou que elas realmente fossem profissionais de saúde”.

Explorando o entrecruzamento de mobilidade de corpos e textos através de nomeações, expressões dêiticas e comparações, Pinto e Almaral (2016) analisam nessa rede discursiva as marcas de diferença e hierarquia corporal atribuídas ao “corpo mulher negra”. Segundo as autoras, a “circulação desses relatos de corpos e dos textos sobre eles aciona tanto sentidos sedimentados,

‘mulher negra como empregada doméstica’, quanto sentidos imprevisíveis, ‘mulher negra como médicas’, sobre o corpo da ‘mulher negra’” (PINTO; AMARAL, 2016, p.151). O estudo revela, portanto, a existência de lutas por sentido na trajetória de textos e corpos diferenciados por gênero e raça, o que é um dado muito importante para aprofundarmos o nosso olhar sobre os lugares em que o corpo mulher negra tem ocupado socialmente no Brasil, por exemplo.

O excerto abaixo sintetiza as conclusões obtidas através deste estudo:

no material empírico aqui analisado, marcas de diferença (gênero, raça, nacionalidade) transitam entre configurações históricas coloniais (racismo brasileiro, variação escalar regional nordeste/sudeste, nacional/transnacional) e interações contingentes da América Latina contemporânea (médicos cubanos no PMM, migrações qualificadas, racializações diversificadas latinoamericanas) num fluxo que coloca em disputa os sentidos dessas diferenças. Ao mesmo tempo, a trajetória de textos produzidos por/sobre corpos diferenciados por gênero e raça projetam diferentes significados para as disputas de sentidos sobre o que seria um corpo de “mulher negra” (empregada doméstica? médica? jornalista “embranquecida”?) (PINTO; AMARAL, 2016, p. 161).

Após estas exposições, penso que a tese de que “trajetórias textuais e situações comunicativas estão sempre articuladas com trajetórias corporais e corpos situados” (PINTO, 2015, p. 217) é bem-vinda para reforçar e aprofundar as pesquisas que lidam com a relação linguagem, identidade e raça, pois se as trajetórias textuais de atos de fala racistas não estão descoladas da trajetória de corpos, urge realizarmos análises linguísticas que integrem estes aspectos constituintes do uso linguístico.

## **PALAVRAS FINAIS**

Iniciei este texto discutindo a visão performativa de linguagem e identidade advinda das reflexões austinianas sobre o ato de fala. Prossegui comentando pesquisas no campo dos estudos linguísticos a respeito da produção de identidades étnico-raciais no Brasil na sua relação com a reprodução do racismo, e por fim, argumentei que o termo identidade deve estar vinculado ao corpo, ou seja, identidades são corpóreas. Todo esse percurso, para demonstrar que investigar as relações entre linguagem e identidade pressupõe também um olhar para a compreensão do lugar dos corpos em nossas práticas identitárias.

A tese de que o ato de fala é também um ato corporal (PINTO, 2002, 2014) abre um leque de possibilidades analíticas no que diz respeito à compreensão dos processos de subjetivação materializados na linguagem, pois revela que, se por um lado não existem identidades sem corpos, por outro, não existem textos sem corpos. Para pesquisas que focalizam as relações entre linguagem, identidade e raça, isso tem algumas implicações positivas.

Primeiramente, este tipo de análise linguística possibilita, a um só tempo, abordar as trajetórias de textos e de corpos, evidenciando a história de ambos, por exemplo, no que diz respeito aos atos de fala que performam os corpos negros/as brasileiros/as. Outro aspecto é o de ter como foco da análise não apenas a representação identitária, mas está associada a corpos em movimento (performance), corpos socialmente situados no tempo e no espaço, demonstrando as singularidades dos percursos sociais de sujeitos situados local ou translocalmente.

E por fim, este modo de relacionar linguagem, identidade e raça potencializa a percepção de estratégias linguísticas e retóricas praticadas por aqueles/as que se alinham às ideias racistas reproduzindo-as, na medida em que esta abordagem combate as formas como mulheres negras e homens negros têm seus corpos construídos de maneira a inferiorizá-las/os. Portanto, conhecer a forma como textos e corpos (negros/as) são construídos linguisticamente em nossa cultura é um imperativo para fortalecer as iniciativas que tem por objetivo o extermínio de práticas racistas em nosso país.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, C. Pragmática Cultural: uma visada antropológica sobre os jogos de linguagem. In: SILVA, D.; ALENCAR, C.; FERREIRA, D. (Orgs.). **Nova Pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014, p.78-100.

AUSTIN, J. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962 [**Quando dizer é fazer: palavras e ação** (tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1962].

BHABHA, H. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila et. al. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

BONFIM, M. Dizendo e fazendo o Sem Terra assentado no MST-CE: rabiscos de uma pragmática etnográfica. **Revista Passagens**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p.93-113, 2015.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-166.

BUTLER, J. **Excitable speech: a politics of the performative**. New York: Routledge, 1997.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FELMAN, S. **Le scandale du corps parlant**. Paris: Éditions du Seuil, 1980.

FERREIRA, A; JOVINO, I; SALEH, P. (Orgs.). **Um olhar interdisciplinar acerca de identidades sociais de raça, gênero e sexualidade**. Campinas: Pontes, 2014.

FREITAS, A. As identidades do Brasil: buscando as identificações ou afirmando as diferenças? In: RAJAGOPALAN, Kanavillil; FERREIRA, Dina. (Orgs.). **Políticas em linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006, p. 227- 253.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 103-129.

LATHAM, E. Apresentação positiva do eu no discurso racista: uma análise crítica do discurso parlamentar sobre a questão da reserva de cotas para negros nas universidades. In: RAJAGOPALAN, K.; MARTINS FERREIRA, D. (Orgs.). **Políticas em linguagem**: perspectivas identitárias. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006, p. 255-275.

MAGALHÃES, C. Interdiscursividade e conflito entre discursos sobre raça em reportagens brasileiras. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 35-60, 2004.

MARTINS, A. **A polêmica construída**: racismo e discurso da imprensa sobre a política de cotas para negros. 2004. 2010f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 303-330.

MUNIZ, K. **Linguagem e identificação**: uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil. 2009. 204f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem/ IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2009.

OLIVEIRA, M. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

OTTONI, P. **Visão performativa da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

PINTO, J. Algumas lições sobre o corpo. **Atas do II Encontro do Grupo de Estudos Linguísticos do Centro-Oeste**, Brasília, UnB, vol. II, p. 583-588, 2003.

PINTO, J.; AMARAL, D. Corpos em trânsito e trajetórias textuais. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 40, p. 151-164, 2016.

PINTO, J. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **DELTA**, São Paulo, vol. 23, n. 1, 2007.

PINTO, J. De diferenças e hierarquias no quadro *Adelaide* às análises situadas e críticas na Linguística Aplicada. **DELTA**, São Paulo, n. 31, p. 199-221, 2015.

PINTO, J. **Estilizações de gênero em discurso sobre linguagem**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem/ IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2002.

PINTO, J. Linguagem, feminismo e efeitos de corpo. In: SILVA, D.; ALENCAR, C.; FERREIRA, D. (Orgs.). **Nova Pragmática**: modos de fazer. São Paulo: Cortez, 2014, p. 207-230.

PINTO, J. O corpo de uma teoria: marcos contemporâneos sobre os atos de fala. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 117-138, jul./dez. 2009.

PINTO, J. O lugar do corpo nas práticas identitárias linguísticas. **Anais do I Seminário Internacional: Enfoques Feministas e o Século XXI: Feminismo e Universidade na América Latina**, UFBA, Salvador, dez. 2005. CD Rom, 2006. p.1-15.

RAJAGOPALAN, K. **Nova Pragmática: fases e feições de um fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K.; MARTINS FERREIRA, D. (Orgs.). **Políticas em linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006.

SALES JR., R. Democracia racial: o não-dito racista. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 229-258, nov. 2006.

SANTOS, K. **Do cientificismo à desconstrução: o (a)s herdeiro (a)s de J. L. Austin e a problemática da teorização sobre a linguagem**. 2007. 125f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2007.

SIGNORINI, I. (Org.). (Des) construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 139-171.

SIGNORINI, I. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Situar a língua[gem]**. São Paulo: Parábola, 2008.

SILVA, D. A questão da identidade em perspectiva pragmática. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8. n. 1, p. 15-33, 2008.

SILVA, D. **Brahma Kumaris: a construção performativa de identidades de gênero**. Campinas. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem/ IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2005.

SILVA, D.; ALENCAR, C.; FERREIRA, D. (Orgs.). **Nova Pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014.

## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 8, N. 2, ano 2016 - Volume Temático: *Linguagem e Raça: diálogos possíveis*

---

# LINGUAGENS, IDENTIDADES E GRUPOS AFRO-CULTURAIS DE MINAS GERAIS: A PROBLEMÁTICA DA NOMEAÇÃO

*Maria Carolina da Silva Araújo\**

*Kassandra Muniz\*\**

## RESUMO

Este trabalho visa apresentar resultados obtidos no estudo de caso do Trovão das Minas, grupo musical de Belo Horizonte que estuda grupos tradicionais de cultura negra, principalmente o Maracatu Nação Estrela Brilhante do Recife - PE. Tivemos como objetivo estabelecer relações entre a linguagem e a identidade deste grupo, assumindo a hipótese de que seus processos de auto-nomeação estão relacionados com os processos de pertença, empoderamento ou rejeição da identidade cultural negra e sujeitas às discussões que permeiam o que é ser branco/a e negro/a em nosso país.

**Palavras-chave:** Branquidade. Identidade. Ato de fala. Trovão das Minas. Maracatu.

## ABSTRACT

This work aims to present results obtained in the case study of Trovão de Minas, musical group of Belo Horizonte that studies traditional groups of black culture, mainly Maracatu Nação Estrela Brilhante of Recife - PE. We aimed to establish relations between the language and the identity of this group, assuming that their self-naming processes are related to the processes of belonging, empowerment or rejection of black cultural identity. It's related to the discussions that permeate what is to be White and Black in our country.

**Keywords:** Whiteness. Identity. Act of Speech. Trovão de Minas. Maracatu.

---

\* Professora substituta do Departamento de Educação e Tecnologia da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); mestranda em Letras: Estudos da Linguagem na UFOP, desenvolvendo o projeto: "Entre o autoral e o provisório: a inscrição de identidades sociais nos discursos performáticos da pichação"; e membro do NEABI e GELCI na mesma instituição. Graduada em Letras, licenciada em Língua Portuguesa. E-mail: bibliotecadevidro@gmail.com.

\*\* Professora adjunta do Departamento de Letras da UFOP. Líder do GELCI - Grupo de estudos sobre Linguagens, Culturas e Identidades, nesta instituição; e membro do NEABI. É coordenadora do subprojeto PIBID História, Literatura e Cultura Africana e Afro-Brasileira - UFOP e coordenadora adjunta do Curso de Especialização UNIAFRO/UFOP. Doutora em Linguística. E-mail: kassymuniz@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretendemos apresentar os resultados obtidos na pesquisa “Identidades e grupos afro-culturais de Minas Gerais: a problemática da nomeação”, desenvolvida no Programa de Iniciação à Pesquisa (PIP) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Trata-se do estudo de caso do grupo Trovão das Minas, grupo musical de Belo Horizonte, que estuda grupos tradicionais de cultura negra, principalmente o Maracatu Nação Estrela Brilhante do Recife - PE. Nesta pesquisa, assumimos a hipótese de que, como o Trovão das Minas se entende como um grupo que “brinca” de maracatu, é possível entendê-lo como parte da cultura afro-brasileira. Neste sentido, buscamos refletir sobre como se estabelecem as relações entre o grupo e as expressões culturais negras nas quais se baseia, levando em consideração as relações etnicorraciais no Brasil. Entendemos que a flutuação linguística presente nos nomes adotados pelo Trovão, entre os anos 2000 e 2011, indica possíveis transformações e conflitos identitários, sempre permeados pelo que representa ser branco/a e negro/a em nosso país: seja nas noções de pertencimento racial de cada integrante, seja nas questões relacionadas às lideranças do grupo, seja na identidade que o grupo deseja assumir para si, e na que deseja transmitir tanto ao público quanto ao mercado musical.

### 1 UMA REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO DE BRANQUIDADE

[...] o racismo particular do brasileiro é a ideologia do branqueamento marcado por uma sociedade hierárquica de desigualdades sociais e racistas no que diz respeito aos negros e aos índios. (SCHUCMAN, 2014, p. 12).

As discussões sobre cotas raciais, ações afirmativas, têm trazido constantemente à sociedade brasileira a pergunta: somos um país racista? A resposta é em geral negativa, mas as reações que por vezes chegam à violência explícita tanto acerca de ações que venham tentar sanar em parte os danos causados aos descendentes de negros escravizados; quanto às pessoas negras que cada vez mais têm se autodeclaradas negras, por exemplo, evidenciam que não só somos um país racista, mas que o racismo ainda é latente no Brasil. E para pensar nos mecanismos que este racismo (e seus propagadores) se utiliza(m) para perdurar, e acerca de como ocorrem as relações interraciais em nosso país, vêm os estudos sobre branquidade<sup>1</sup>.

O fato de os estudos sobre branquidade se formarem como um campo de estudo transnacional e de intercâmbio entre ex-colônias e colonizadores corresponde à cadeia de fatos históricos que começa com o projeto moderno de colonização, que desencadeou a escravidão, o tráfico de africanos para o Novo Mundo, a colonização, as formações e construções de novas nações e nacionalidades em toda a América e a colonização da África. Portanto, são nestes processos históricos que a branquidade começa a ser construída como um constructo ideológico de poder, em que os brancos

---

<sup>1</sup> Lia Schucman (2014) utiliza em seu texto o termo branquitude, como sinônimo de branquidade. O termo branquitude é questionado por algumas frentes do movimento negro, pelo termo ser semelhante ao termo negritude. Negritude é relativa à positividade do negro: sua cultura e história; portanto, alguns defendem que o termo branquitude pode ser associado à positividade do homem branco, sua cultura e história, o que não condiz com a perspectiva deste trabalho. Por isso, optamos pelo termo branquidade.



tomam sua identidade racial como norma e padrão, e dessa forma outros grupos aparecem ora como margem, ora como des-viantes, ora como inferiores. Nesta direção, é importante pensar que as culturas nacionais e as identidades brancas e não brancas têm sido historicamente criadas, recriadas, significadas e redefinidas através das trocas circulares de símbolos, ideias e populações entre a África, a Europa e as Américas, e assim este campo de estudo também aparece como trocas de pesquisas e ideias entre estes continentes.

Os estudos sobre branquidade surgem para trazer à tona o branco nas discussões acerca do racismo e suas implicações, pois estas implicações não recaem apenas às pessoas negras. Frantz Fanon (2008), em seu texto *Pele negra, máscaras brancas*, por exemplo, trabalha justamente com os danos psicológicos que tanto brancos quanto negros sofrem: enquanto a população negra é feita crer na inevitabilidade de sua posição social subalterna, a população branca também é feita crer na inevitabilidade de sua posição social privilegiada. Apesar de ser claro que os conflitos com a auto-imagem de negros e não-negros são estimulados com as constantes positivamente das características fenotípicas brancas, tais como cabelos lisos e olhos claros, tidos como padrão de beleza, na (ainda) maioria de materiais de formação e informação, não é em termos de “brancura” que se discute a branquidade. Sabe-se que a aceitabilidade e o acesso a bens diversos correspondem ao cromatismo brasileiro: quanto mais escura a pele, menor a acessibilidade a bens culturais e econômicos; mas, o racismo não mais se baseia apenas em critérios biológicos de raça. Em 1948, com o Apartheid Sul-africano, o critério raça passou a integrar a essencialização histórico-cultural e, ao invés de se falar em raça e caracteres biológicos, passou-se a falar sobre etnia e suas especificidades sócio-culturais. Dessa forma, não haveria mais somente a hierarquização dos fenótipos humanos, mas de culturas inteiras.

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça para ele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2000).

A branquidade é a norma, o padrão estabelecido a ser seguido, pois segui-lo garante acesso e reconhecimento social. Quando se instaura a norma, aqueles que são perfeitamente adequáveis a ela, aqueles que atendem a toda sorte de sentidos comuns e crenças sociais, tais como: a força e razão masculina, a saúde plena (que exclui toda sorte de deficiências), a pele alva e nórdica dos países de “primeiro mundo”, o conhecimento ocidental “claramente mais evoluído que o de outras culturas”, a heterossexualidade que “garante a perpetuidade da espécie humana”, as religiões judaico-cristãs que são predominantes (mesmo que sob braços de ferro) em todo o mundo, passam a ser A norma. Todos os que não atendem a essa norma, ainda que por um critério apenas, são os Outros. Isso traz aos brancos a invisibilidade, uma ideia de neutralidade, como se só os Outros tivessem cor, credo, necessidades “especiais” (SCHUCMAN, 2014). Então, todas as discriminações sofridas sócio-política e economicamente passam a ser problema e responsabilidade daqueles que são discriminados, garantindo, portanto, a perpetuidade do poder daqueles que não sofrem discriminação alguma.

Tanto brancos quanto negros brasileiros são racializados, para atender ao “padrão” social vigente o qual impõe o que havemos de ser: a este padrão chamamos branquidade, que nos tem sido impingido desde nossa construção nacional, no Período Colonial. A branquidade dá-se como uma porta de vidro (PIZA, 2002):

Um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê aos outros e a si mesmo: uma posição de poder não-nomeada vivenciada em uma geografia social de raça como um lugar confortável e do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não atribui a si mesmo. (FRANKENBERG, 2004, p. 307).

Ela atua e passa a ser convite perpétuo para a aceitação social, atua diretamente numa sociedade que se pretende homogeneizada: ela prega nosso branqueamento tanto físico quanto epistemológico, afinal, não basta ser claro, temos de negar ao máximo qualquer associação às culturas e à imagem dos grupos étnicos e sociais subalternizados.

E assim é instaurado um pacto social com a branquidade, que atua nos negros com o sentimento de auto-rejeição, evidenciado na preferência pela auto-declaração pardo, moreno, escuro, mulato, escurinho, ao uso da palavra “negro”. Assim, a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. (SCHUCMAN, 2014, p. 23).

Essas estruturas de poder são veementemente invisibilizadas por meio dos mitos da democracia racial e da mestiçagem. As consequências desses discursos podem ser observadas nas tensões geradas, por exemplo, quando defendemos as cotas raciais ou qualquer outra política de ação afirmativa: é muito comum nesses momentos, em que se tenta sanar as consequências ainda latentes da colonização e seu modelo escravocrata, perceber brancos cada vez mais afirmativos em sua branquidade. E é neste momento em que se percebe o quão nossa sociedade foi construída e é mantida sob um discurso de paz étnico-racial, de democracia, em uma tentativa violenta de perdurar o poder nas mãos das mesmas elites que aqui permanecem intactas e protegidas em sua “invisibilidade”: a supremacia racial branca.

## **2 LINGUAGEM E PERFORMATIVIDADE: QUANDO DIZER É FAZER**

Em seu livro *A inter-ação pela linguagem*, Ingedore Koch (1992) aponta que os estudos linguísticos, ao longo da história, têm sido realizados a partir de três concepções de linguagem: linguagem como representação do mundo e do pensamento; linguagem como ferramenta de comunicação; e linguagem como lugar de ação e interação. Nesta última concepção, da qual compartilhamos, passa-se a considerar como parte da linguagem o sujeito, a ação, as situações de interação, os contextos, enfim, tudo aquilo que, dentro da perspectiva das duas primeiras concepções, é desconsiderado por não ser científico ou sistematizável o bastante.

É nesta perspectiva de linguagem como ação e interação que nasce a Teoria dos Atos de Fala, de John Austin. Em seu livro *How to do things with words* (1990), Austin dá enfoque justamente à linguagem e sua propriedade de gerar efeitos em seus interlocutores. Para tanto, a linguagem teria dois tipos de enunciados: os constativos e os performativos. Os constativos seriam declarações verdadeiras ou falsas sobre um fato que é descrito. Essa propriedade de serem verdadeiros ou falsos os deixa, portanto, no campo das afirmações. Já os enunciados performativos seriam aqueles que, ao serem proferidos, realizam uma ação: apostar, declarar, nomear, batizar, etc. Não cabe a um enunciado performativo ser enquadrado como verdadeiro ou falso. O enunciado performativo não é: implica (AUSTIN, 1990, p. 111).

O enunciado constativo tem, sob o nome de afirmação tão querido dos filósofos, a propriedade de ser verdadeiro ou falso. [...] Ao contrário, o enunciado performativo não pode jamais ser nem um nem outro: tem sua própria função, serve para realizar uma ação. (AUSTIN, 1990, p. 111).

Para o enunciado performativo que apresenta um efeito que corresponde ao ato de fala, é denominado “feliz”, ao passo que, se o resultado não correspondeu à ação proposta pelo enunciado, não produz um efeito (ou produz um efeito inesperado) no interlocutor, o ato de fala será nulo ou sem efeito, ao que Austin denomina infeliz (AUSTIN, 1990, p. 111). A essas condições de produção, Austin procura certos padrões para as condições de felicidade dos enunciados performativos: quem proferiu o ato de fala está apto a fazê-lo? Quem proferiu o ato estava sendo sincero? Houve quebra de compromisso? Afinal, não é qualquer indivíduo que terá reconhecido seu ato de batizar um navio correspondido e considerado por todos; um pedido de desculpas não assegura mudança de conduta; um desejo de boas vindas não assegura que um hóspede será bem tratado; tão pouco, um conselho será preciso em sua eficácia. Mas estes questionamentos apontados por Austin aos enunciados sugeridos podem ser, segundo sua teoria, estendidos também aos enunciados constativos:

Parece-me que o enunciado constativo está sujeito às infelicidades tanto quanto o enunciado performativo e quase às mesmas. [...] Não importa quem pode informar, não importa o quê. E se está mal informado? Então pode-se não ter razão, é tudo. [...] Afirmar o que é falso é direito do homem. E, entretanto, essa impressão pode nos conduzir a um erro. De fato não há nada mais comum em descobrir que não se pode afirmar absolutamente nada a respeito de alguma coisa, porque não se está em posição de afirmar o que quer que seja, o que pode, aliás, acontecer por mais de uma razão. (AUSTIN, 1990, p.118).

E conclui:

Até aqui observei duas coisas: que não existe nenhum critério verbal para distinguir o enunciado performativo do enunciado constativo e que o constativo está sujeito as mesmas condições de infelicidade que o performativo. (AUSTIN, 1990, p. 119).

Na perspectiva da Teoria dos Atos de Fala, a linguagem está para além dos limites constativos, descritivos e comunicativos; e mais: ainda que nossas práticas discursivas sejam reguladas por contextos, relações de poder e relações de alteridade, temos habilidades de interferir sobre elas

(AUSTIN, 1990). Nesse sentido, a linguagem é utilizada pelos sujeitos não só para interagir, mas para agir sobre o outro: dizer está sempre destinado a causar efeitos no interlocutor, como convencer, agradar, alertar. Esses efeitos dependem da noção de *uptake*, que, nesse contexto, pode ser entendida como “apreensão”:

Com relação à importância que desempenha o *uptake* (apreensão) [...], podemos dizer que em qualquer situação de fala não há um “controle” do sujeito (falante) sobre sua intenção, já que ela se realiza, juntamente e através do *uptake* (com seu interlocutor). O *uptake* é então uma condição necessária do próprio ato (de fala), e é ele que produz o ato. Nunca deixaremos de atribuir uma intencionalidade num ato (físico), uma vez que este não poderá ser isolado de uma intenção, já que pode haver situações inesperadas, não-tencionadas pelo sujeito. É através do *uptake* que há um descentramento do papel do sujeito falante. (OTTONI, 2002, p.135).

Assim, a ação dependeria de um acordo entre as partes para que se realize, uma vez que fica subjacente à fala; existe um desejo implícito em cada ato de fala que não mais pode ser entendido como mera constatação de fatos. A linguagem assume papel de relevância na inter-relação entre as pessoas, pois, na construção de cada *ato de fala*, estará expresso um desejo: o desejo de que aquele ato tenha efeito, sobre si, sobre o Outro, sobre a realidade na qual locutores/as e interlocutores/as estão inseridos/as. Não só a escrita de textos com estruturas linguísticas mais elaboradas, mas nos próprios processos de auto-nominação; não só os aspectos linguísticos, mas os sujeitos, seus corpos, suas identidades, passam a ser ferramentas sociais politicamente motivadas, por serem fruto de um desejo e de suas inter(ações).

Mas, os resultados, as consequências dos atos de fala, segundo a noção do *uptake*, não são de domínio pleno do falante: dependem também da apreensão daquele(s) com quem se interage, da propriedade que temos (ou não) para realizar cada ato; elementos que vão construindo uma visão de linguagem opaca, imprecisa, que também não depende apenas do sujeito e suas subjetividades, mas de um contexto de interação. Nesse sentido, os discursos não são mais entendidos como produtos, mas processos; mais modos de ação do que reprodução.

Assim, temos uma concepção de linguagem eminentemente social que nos oferece uma visão de que nada é por acaso na produção de significados e sentidos, pois estes são constantemente atravessados por ideologias, identidades e jogos de poder; não cabe nessa perspectiva uma concepção de linguagem individual ou unívoca. Partir do princípio de que as relações sociais são perpassadas pela linguagem significa que, mesmo na simples ação de se denominar ou denominar o Outro, os sujeitos estão agindo em suas práticas discursivas de forma política, ideológica, socialmente motivada e determinada, susceptíveis, portanto, às questões sociais, filosóficas, ideológicas, e aos contextos nos quais estão inseridos.

### 3 CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES A PARTIR DA LINGUAGEM

As inter-relações estabelecidas entre sujeitos são perpassadas pela linguagem e, se compreendemos a linguagem como ação e interação, quando pensamos nos sujeitos, no uso da linguagem, para se denominarem ou denominarem o Outro, eles estão agindo de forma política, ideológica, socialmente determinada: “Falar é (...) sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso

de uma civilização” (FANON, 2008, p. 33). Isso se agrava quando procuramos definir identidades que nos aproximem ou nos afastem dos objetos do nosso desejo. Um exemplo disso são as auto-nominações “negro/não-negro” nas políticas de ações afirmativas, nas quais os sujeitos “estabelecem um ‘contrato’ no qual se firma a intenção de que ambas as partes tenham o desejo de cumprir o que prometem: no caso, o requerente, de ser negro, e o proponente, de beneficiá-lo, caso ele seja” (MUNIZ, 2009, p. 36). Portanto, é inevitável que, ao se (auto) nominar, o sujeito esteja não só identificando a si e ao Outro, mas expressando um desejo de lugar social, de postura ideológica, de conceitos, de visão de mundo, e de onde e como cada indivíduo se entende frente ao Outro, e ao mundo no qual está inserido e à sociedade.

No ato de identificar, está pressuposta a nomeação; está implícita a necessidade que temos de nomear, classificar o mundo e as pessoas, antes mesmo que elas existam – no caso dos bebês ainda não nascidos, inscrevendo essa criança, esse homem, essa mulher dentro de uma subjetividade que, ao mesmo tempo que lhe propicia uma existência, a “condena” estar preso a ela. (MUNIZ, 2009, p. 39).

A auto ou hetero-identificação dos sujeitos dá-se, em geral, de forma dicotômica e cristalizante. Na relação desses sujeitos, também serão erigidas as relações entre suas identidades, e estas são na maioria das vezes construídas a partir de um raciocínio hegemônico e hierárquico:

A Modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária, a partir da qual denominou de diferentes modos o componente negativo da relação cultural: marginal, indigente, louco, deficiente, drogado, homossexual, estrangeiro etc. Essas oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo e o outro, secundário nessa dependência hierárquica, não existe fora do primeiro, mas dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 03).

Kanavillil Rajagopalan (2006), em seu texto “Pós-modernidade e a política de identidade”, também aborda essa lógica binária na qual a cultura ocidental se sustenta: essa lógica tende a pensar em identidades cristalizadas, pois parte do pressuposto de que somos constituídos por uma essência permanente. E dessa ideia de essência decorrem duas outras: a da originalidade e da pureza. Criou-se assim o que o autor chama de meta-narrativa a qual seria a criação de uma única história, que sintetiza, cala ou invisibiliza tantas outras histórias, vozes, pontos de vista. A meta-narrativa é uma história única, tida e construída como verdadeira e essencial (RAJAGOPALAN, 2006).

Nas manifestações culturais de linguagem afro, às quais nos concentramos neste trabalho, todas essas discussões, concepções e teorias vão se fazer presentes. Criou-se uma meta-narrativa do que é ser branco ou negro, da nossa história social e de um caminho supostamente “natural” que todos deveriam seguir. Da mesma forma, criou-se uma meta-narrativa do que é cultura: lugares a serem ocupados pela cultura dita erudita e pela dita popular, como se a cultura fosse algo a ser compreendido em sua forma diacrônica e evolutiva.

A noção evolutiva da cultura parte de duas reflexões: uma aponta para os conceitos de “original”, “raiz”, “identidade”, que não sofreriam alteração em suas essências, como se, pensando em cultura brasileira, por exemplo, uma manifestação cultural de linguagem afro tradicional permanecesse inalterada desde sua formação até os tempos atuais; e uma outra aponta para uma inevitável “evolução” dessas manifestações, como se perder sua negritude, seus aspectos culturais distintos e específicos, e as consequentes releituras e descaracterizações, quando feitas por grupos sociais com pertencimentos raciais, sociais e culturais diversos, fossem inevitáveis e até necessárias, para que estas manifestações saíssem de seus arcaísmos e se “modernizassem”, se “civilizassem”. Essa noção evolutiva é tão grave ao se pensar no negro e na cultura negra, que, como aponta Fanon, em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*:

O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com um branco e com outro negro. Não há dúvida de que essa cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial... E ninguém pensa em contestar que ela que alimenta sua veia principal no coração das diversas teorias que fizeram do negro o meio do caminho no desenvolvimento do macaco até o homem (FANON, 2008, p. 33).

No tocante às relações étnico-raciais do Brasil, é importante lembrar que a questão do negro no Brasil não é unilateral: ao analisá-la, é preciso compreender o lugar do branco, bem como suas expectativas, individuais e sociais, sobre cada indivíduo. O próprio conceito de raça nasce na linguagem e, como esta, é um termo manipulável por quem o utiliza.

A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõe e ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. [...] Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar (SILVA, 2000, p. 82).

Sofremos todos, dessa forma, um processo de

regulação e um controle do olhar que define quem são e como são os Outros. Visibilidade e invisibilidade constituem, nesta época, mecanismos de produção da alteridade e atuam simultaneamente com o nomear e/ ou deixar de nomear. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 04).

Assim, quanto mais distantes estamos dos pré-requisitos da norma, maior o apagamento, assujeitamento, silenciamento e subalternização a que somos sujeitos. O problema em questão, portanto, não são as dualidades, mas as hierarquizações, as quais tornam a linguagem sujeita a vetores de poder: impor identidades e diferenças sempre está relacionado à busca de bens de poder (SILVA, 2000). Assim, a marcação da diferença é o “componente-chave” de qualquer classificação (WOODWARD, 2000).

#### 4 MAS AFINAL, O QUE É CULTURA NEGRA?

Por definição, a cultura popular negra, segundo Hall (2003), é um espaço contraditório, pois é um local de contestação estratégica. Ela nunca pode ser simplificada ou explicada nos termos das simples oposições binárias habitualmente usadas para mapeá-la: alto *versus* baixo, resistência *versus* cooptação, autêntico *versus* inautêntico, experiencial *versus* formal, oposição *versus* homogeneização. “Sempre existem posições a serem conquistadas na cultura popular, mas nenhuma luta consegue capturar a própria cultura popular para o nosso lado ou o deles [...] na cultura popular negra estritamente falando, em termos etnográficos, não existem formas puras” (HALL, 2003, p.342-343). Todas essas formas são sempre o produto de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de recodificação e transcodificação, de significação crítica e do ato de significar a partir de materiais pré-existentes (HALL, 2003).

Em seu livro *Da diáspora*, Hall (2003) discute alguns conceitos que comumente são proferidos nas mais diversas situações ao se lidar com a cultura negra: originalidade, pureza, tradicionalismo. E, para pensarmos essas situações, talvez seja interessante fazer uma referência a um pequeno livro de Cuti (2010), chamado *Quem tem medo da palavra negro*. Nesse texto o autor aponta que

No campo das artes negro-brasileiras, a recepção branco-racista exerce seu papel de coerção ideológica. É como se se pronunciasse dessa maneira: “Se falar de racismo, não te aceito”. Muitos produtores negros acabam se intimidando com essa ameaça implícita no Ministério e nas Secretarias de Cultura e outros organismos oficiais, nas empresas de fomento e em outras instâncias de promoção das artes, como a mídia. Aí toca ensinar dança afro a filho de madame! Sem nenhuma problematização da realidade problemática. Cultura! Carnavalização! Ingenuidade. (CUTI, 2010, p.12).

Segundo Cuti (2010), afirmar-se negro não é um retorno à África apenas, um retorno à tradição, a busca a um passado remoto. Ainda que seja isso também, afirmar-se como negro é sobretudo um ato político, um posicionamento que gera consequências, como o cerceamento, quando não a violência explícita. Afirmar-se negro é tornar visível a discussão sobre o racismo e expor a farsa da nossa democracia racial; é também, portanto, um ato de questionamento do poder.

A raça pode ser entendida como um conjunto de relações sociais que permite que os indivíduos e grupos sejam localizados, e lhes sejam atribuídos vários atributos ou competências com base em características de natureza biológica. As distinções raciais são mais do que formas de descrever as diferenças humanas: são também fatores importantes na reprodução de padrões de poder e desigualdade na sociedade. (GIDDENS, 2004, p. 205).

A cultura negra faz-se, assim, lugar de contestação. Dessa maneira, quando Hall (2003) questiona as “originalidades”, ele questiona a imagem de “África” bem como as culturas de tradição africanas ou afrodescendentes como estáticas, paradas no tempo – e que deveriam, aos olhos de muitos, permanecer assim: estáticas, e no passado. A cultura negra está viva, movimenta-se, transforma-se; mas, configura-se, mesmo que em momentos específicos, sempre num mesmo momento (HALL, 2003), porque se choca com as mesmas conjecturas: a falta de espaço, de voz e de visibilidade.

## 5 MARACATU TROVÃO DAS MINAS E O MARACATU NAÇÃO ESTRELA BRILHANTE

O Trovão das Minas teve seu início em meados de 2001<sup>2</sup>, sendo formado como resultado da Oficina de Maracatu ministrada por Lenis Rino, a partir de suas pesquisas sobre maracatu – dentre outros grupos tradicionais da região nordeste do Brasil. O enfoque dos estudos sempre foi o Maracatu Nação Estrela Brilhante do Recife. Fundado em 1906, situa-se no Alto José do Pinho desde 1995, e conta com mais de 100 integrantes, entre batuqueiros/as, catirinas e a corte real. O bloco musical que acompanha o cortejo está sob a regência de Mestre Walter, cuja experiência musical permitiu ao Maracatu Nação Estrela Brilhante o título de pentacampeão dos desfiles carnavalescos, com traços rítmicos muito sofisticados.

O Trovão das Minas não só foi fundante do maracatu no estado de Minas Gerais, como também foi um dos precursores do intenso fluxo de turismo cultural, que começou a ocorrer entre Minas Gerais e Pernambuco. Cada vez mais, mineiros passaram a ir à Recife, como também a fazer parte do Maracatu Nação Estrela Brilhante, participando anualmente de seus ensaios, que vão de setembro ao carnaval; e das agremiações carnavalescas – disputas anuais entre as nações de maracatu. Durante seus dez anos de existência, o Trovão das Minas teve quatro alterações em seu nome: “Maracatu Trovão das Minas” (2001-2004); “Bloco de Percussão Trovão das Minas” (2004-2007); “Baque Trovão” (2007-2009); e “Trovão das Minas”, de 2009 até o término desta pesquisa.

Quando o grupo Trovão das Minas começou, tinha o propósito de reproduzir “na íntegra” as músicas da Nação Estrela Brilhante do Recife, este maracatu que é formado por três pilares fundantes e indissociáveis:

- ▶ A ancestralidade religiosa, nos rituais da preparação dos instrumentos, preparação para os desfiles, e no louvor à cosmogonia africana pré-colonial.
- ▶ A ancestralidade étnico-racial nas evocações daqueles que já faleceram: heróis, reis e rainhas que nas gerações passadas mantiveram a tradição, religiosa, musical, étnica, racial do maracatu, como se vê na loa: “Dona Izabel, Estrela que brilha no horizonte/ Sou de Luanda” (Domínio Público).
- ▶ A música: a música aqui funcionaria como eixo, elo entre o mundo dos vivos, o mundo dos mortos e o mundo mítico. Ao tocar um tambor, o som que ressoa da pele é o som do animal morto, mas em outro estado de existência (WISNIK, 1999). Da mesma forma são as loas, as danças: são estes elementos que reintegram o fragmentado estado de existência das coisas. Nelas, mortos e vivos, homens e deuses comungam da mesma festa, que sai anualmente nos carnavais de rua de Pernambuco.

---

<sup>2</sup> As datas do início do grupo são controversas entre os próprios membros. Alguns apontam que o Trovão das Minas teria se apresentado pela primeira vez como grupo constituído em 2001, mas há quem afirme que seu nascimento data de 1999. Optamos pela data de 2001, pois não encontramos registros datados anteriormente.



Como demonstrado em seus *releases*, desde sua formação, o Trovão das Minas interessava-se apenas na música do Maracatu Nação Estrela Brilhante: o ritmo do maracatu. Quando o grupo começa como “Maracatu Trovão das Minas”, ao se auto-identificar maracatu, um ritmo de uma manifestação oriunda de um movimento de resistência de uma região étnica e racialmente específica, o termo gerou no grupo a sensação de “limitação”, pois, com ele, vinha uma projeção simbólica com a questão negra: esperava-se, a partir do nome dado ao grupo, a mesma estética, música, formação e, principalmente, a relação com a negritude presentes nos maracatus-nação – fato que nos permitiu considerá-lo enquanto um grupo de linguagem negra.

No entanto, como era apenas um grupo de jovens interessados na música e somente na música, aos poucos o grupo foi perdendo os outros elementos estéticos que o aproximavam do Maracatu Nação Estrela Brilhante. Enquanto as catirinas – dançarinas do maracatu – desapareceram do grupo; tocar outros ritmos além do maracatu, como o boi ou o coco de roda, ou deixando as loas do Maracatu Nação Estrela Brilhante para compor letras do próprio grupo, foram ficando cada vez mais recorrentes. Nessas novas letras de músicas autorais do Trovão das Minas, regido por Lenis Rino, também começam a se apagar essas referências negras, só permanecendo a estrutura de canto e resposta, como no maracatu, o que pode ser percebido no único verso de uma de suas loas: “Eu e os manos meus viemos fazer um baque de luz”.

O nome “Grupo Percussivo Trovão das Minas”, ao qual se aderiu ainda sob a regência de Lenis, em substituição ao nome “Maracatu Trovão das Minas”, veio com o objetivo de trazer para o grupo a liberdade em serem versáteis, isto é, as experimentações, criações, composições passaram pelos mesmos processos criativos de qualquer grupo musical. Além do termo “grupo”, foram também encontrados registros do nome “Bloco Percussivo Trovão das Minas”. Com o termo “bloco”, essa liberdade se manteve, reforçada também pelo fato de que o termo faz alusão apenas à parte profana e musical dos maracatus: o bloco de Carnaval.

Com a saída de Lenis, o grupo passou a se auto-nomear como Trovão das Minas, e a nova direção musical foi trazendo aos poucos em suas composições, de forma mais consistente, a presença da religiosidade, do louvor à ancestralidade, do respeito à Nação Estrela Brilhante, e as outras expressões que o grupo pesquisa – o que fica notório na seguinte loa composta pela então regente Daniela Ramos:

O nosso batuque é forte, e tem a origem de uma tradição  
 Subindo e descendo ladeira, faz tremer a terra, bate o coração  
 Viva o Estrela Brilhante, viva dona Santa e dona Mariú  
 Viva dona Marivalda e a Estrela Brilhante de Igarassu  
 Viva o Bumba meu Boi, viva todos reinados e o nosso Congá  
 Viva todos Afoxés, e viva a Ciranda de Itamaracá

Essa mudança pode indicar a influência pessoal de Daniela Ramos, percussionista envolvida com o candomblé, bem como com a intensificação progressiva da convivência com a realidade da Nação Estrela Brilhante, com o maior fluxo de integrantes deste maracatu no Trovão das Minas, como a vinda periódica do Príncipe Janathan ou de batuqueiros, que vêm ministrar oficinas para os

membros do grupo e comunidade. Este aprofundamento entre as relações dos integrantes do grupo com os integrantes do maracatu pernambucano gera um espaço de convívio que alimenta o respeito e a identificação. Apesar disso, não há por parte dos integrantes uma noção de pertencimento racial, ou desejo de se discutir o papel do Trovão diante da Cultura Negra que este se apropria. Também é notória a diferença de tratamento, relação e cargos ocupados pelos negros e não-negros do grupo.

O Trovão das Minas se inspira em uma manifestação afro-cultural, e é essencializado a partir dela: ao ver tambores, e as músicas que falam sobre Orixás, sobre a ancestralidade negra, sobre países e povos da África, o público projeta nas apresentações do Trovão o mesmo conteúdo estético e temático dos maracatus, com toda uma carga política e religiosa a qual o próprio grupo não pretende sustentar. Trata-se de um grupo que tem pesquisado e reproduzido há anos a música de uma manifestação cultural negra oriunda dos terreiros de candomblé: movimento de resistência frente aos resquícios do período escravocrata; e, atualmente, movimento de resistência da cultura negra frente a um cotidiano massacrante de uma “favela”: o isolamento espacial, a falta de acesso a boas condições de estudo, saneamento, moradia, alimentação, saúde, lazer, a presença do tráfico, da violência das dezenas de instituições religiosas que condenam o candomblé, o maracatu, suas manifestações, seus ritos. Mas quando é tra(du)zido para o sudeste do país, o Trovão tende a apagar as identidades que transitam no maracatu e a rejeição a essas identidades, ao contrário da flutuação linguística discutida neste trabalho, é consciente, e defendida por grande parte de suas/seus integrantes. Essa grande parte, na qual se incluem também negros, crê em uma desnecessidade em se tratar de assuntos étnico-raciais e culturais, por ser um grupo estritamente musical. Esta maioria não se identifica inteiramente com o Outro (no caso, com os integrantes do Nação Estrela Brilhante), e mais uma vez o traduz, sob um olhar “branqueado”, que destitui sua voz e a de seu espaço, sua realidade. Erige-se assim uma nova voz: a do observador, pesquisador, que decide o que cala e o que visibiliza de seu “objeto de estudo”.

Em todas as conversas, esta conduta é reiterada pelo discurso da “democracia racial” e de uma “miscigenação bem-sucedida, positiva e natural”. Esse sintoma é recorrente e abordado por Bento (2002), quando esta deduz que:

Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros (BENTO, 2002, p.27).

Percebemos, assim, que o próprio maracatu e sua linguagem recebem denominações de seus praticantes “parafolclóricos”<sup>3</sup> de “roots”<sup>4</sup>, “tribo”, associando a manifestação de cultura negra ao “forte”, “viril”, “rudimentar” e não a atributos “civilizados”, como “cultural”, “de grande potencial intelectual”, por exemplo (FANON, 2008).

<sup>3</sup> O termo “parafolclórico” é utilizado nas Nações de Maracatu pernambucanas para designar grupos que “brincam o maracatu” em outras localidades, sem necessariamente serem integrantes de uma Nação.

<sup>4</sup> O termo *roots*, do inglês “raiz”, é usado como gíria para se relacionar a grupos de matriz africana tradicional. Pode ser entendido como “de raiz”, “ancestral”, “aquilo que nos religa a nossos antepassados”, “tribal”, “original”.

Mesmo com tamanha flutuação linguística, porém, perduram certas características que escapam às sutis e, muitas vezes, não percebidas tentativas de seu silenciamento e controle por grande parte dos seus integrantes: o nome “Trovão”, menção ao Orixá Xangô, reforçada pela logomarca do grupo (dois machados, e as cores vermelho e branco, comuns ao Orixá nas Nações Jeje-Nagô); os ritmos nos quais se inspiram – mesmo quando não executam o maracatu, os outros ritmos advêm da mesma linguagem negra e de tradição oral, como a ciranda, o afoxé, o congado, o boi.

O conflito identitário, nesse sentido, parece sempre ter estado ali, estabelecendo relação direta entre a busca pelo nome mais adequado ao trabalho e a dificuldade de estabelecer para este um nome que lhe trará uma identidade definitiva. E essa busca angustiada por uma identidade definitiva mais uma vez retorna à ideia de meta-narrativa abordada por Rajagopalan (2006), do que é cultura negra e do que deve ser a cultura negra que brancos, economicamente abastados, de formação acadêmica, perfil dominante no Trovão, devem reproduzir. Até onde se pode ir ao se tratar de Cultura Negra para que esta não lhes defina “negros demais”, mas apenas “o bastante”, ou, ao menos, “aceitável”?

## **6 COMO O TROVÃO SE EXPLICA: ANÁLISE DO RELEASE DO GRUPO, DIFUNDIDO EM 2012, NAS REDES SOCIAIS**

Com seu trabalho, o Trovão das Minas vem difundindo a importância do Maracatu, sendo o pioneiro deste gênero no estado, multiplicando o conhecimento, formando batuqueiros e incentivando a criação de diversos grupos deste estilo musical, não só em Minas Gerais, como em outros países do mundo. É o caso do Baque Bamba, em Toronto, no Canadá; Baque Torto, em Bruxelas, na Bélgica; Baque Mandacaru, em Barcelona, na Espanha e Grupo Tamaracá, em Paris, na França. Grupos formados e coordenados no exterior por batuqueiros e batuqueiras, que tiveram no Trovão das Minas sua primeira escola de Maracatu e, hoje, rompem as fronteiras culturais e divulgam esta manifestação da Cultura Popular para o mundo.<sup>5</sup>

Os grupos de maracatu tradicionais vêm, há aproximadamente uma década, sendo convidados para participar de eventos culturais em diversos países da Europa, como Espanha, Alemanha e França. Esses convites surgem a partir de estrangeiros que vêm pesquisar “música brasileira”, “cultura brasileira”, e acabam por descobrir o maracatu. A cada carnaval é comum encontrarmos belgas, austríacos, espanhóis que estudam, ensaiam e, muitas vezes, saem nos desfiles das agremiações carnavalescas. Em 2000, por exemplo, a Nação Estrela Brilhante fez uma turnê na Europa: Mestre Walter, Mestre Maurício, Rainha Marivalda e mais setenta batuqueiros. Em 2012, o número de pessoas diminuiu, mas, aproximadamente, trinta pessoas foram à Europa para ministrar oficinas e fazer shows.

Esse circuito acabou abrindo portas para os grupos “parafolclóricos”, cujos representantes acabaram montando grupos de maracatu nesses lugares. Ao contrário do que acontece com os batuqueiros da Nação Estrela Brilhante, essas pessoas tiveram a oportunidade de fixar residência

<sup>5</sup> Informação encontrada no blog Trovão das Minas. Disponível em: <http://www.blogdotrovaodasminas.blogspot.com/p/o-grupo.htm>. Acesso em: 26 fev. 2016.

ou permanecer nesses países por longos períodos de tempo, constituindo seus trabalhos. Dessa forma, aqui há um primeiro problema na auto-descrição do grupo, pois o discurso os apresenta como aqueles que “rompem as fronteiras culturais e divulgam esta manifestação da Cultura Popular para o mundo”. Em momento nenhum, aborda-se que essas portas foram abertas pela Nação Estrela Brilhante e pelo próprio maracatu. Entende-se no texto que essa abertura é atribuída ao Trovão das Minas. Destacamos também que, no trecho citado, o Trovão se põe como formador de “batuqueiros”. É fato que o grupo mantém além de seu trabalho artístico oficinas permanentes, pagas, para qualquer interessado. No entanto, esses batuqueiros não são formados só pelo Trovão: são frequentes as oficinas com os batuqueiros da Nação e até mesmo com os Mestres; sem mencionar as idas ao Recife, nos ensaios para o Carnaval.

O texto, então, continua:

O Trovão traz a cultura centenária de Pernambuco como uma novidade para Minas, tendo sido bem recebido não só pelo jovem público mineiro, como também pelas tradicionais Guardas de Congo e Moçambique, já tendo apresentado na Comunidade dos Arturos, de Contagem, com a Guarda Treze de Maio, do bairro Concórdia, e com as Guardas do Bairro Aparecida, ambas em Belo Horizonte.<sup>6</sup>

É muito interessante essa passagem, porque ela mostra que, de certa forma, o grupo é aceito como de expressão negra: há certa abertura dos movimentos artísticos negros para grupos como o Trovão, já que eles de certa forma colaboram para sua difusão. Porém, a falta de sensibilidade e de espaço para a negritude no grupo, a falta de pertencimento étnico, e a ausência quase completa de reflexões sobre esses temas, causam, por vezes, desavenças, quando ocorrem esses encontros. Por exemplo, no encontro citado com a Guarda (de Congado) Treze de Maio, em que o Trovão foi a convite da própria guarda, uma das músicas do repertório trazia como refrão: “Treze de maio não é dia de negro”, fato que causou desconforto aos presentes, e revolta aos líderes da guarda.

Em seu repertório atual, estão as tradicionais Lôas do Estrela Brilhante, Toadas de Domínio Público e releituras musicais de alguns importantes compositores mineiros e pernambucanos, entre eles: Maurício Tizumba, Chico Amaral, Flávio Henrique, Lula Queiroga e Silvério Pessoa (...). Nas Loas de sua própria autoria, o Trovão das Minas reverencia a Nação Estrela Brilhante (...), homenageando também o Congo, o Moçambique, o Povo Nagô, o Povo Bantu e muitos outros universos, que permeiam as expressões da identidade e cultura de um povo.

O Trovão das Minas espera, através de suas oficinas, shows e arrastões (cortejos na rua), continuar difundindo e fomentando a Cultura Popular e incentivando o intercâmbio cultural entre a música do Maracatu e das tradicionais Congadas mineiras. Um trabalho que visibiliza e fortalece a Cultura Popular, unindo a riqueza e diversidade cultural da música do Povo Brasileiro.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> *Ibidem.*

<sup>7</sup> *Ibidem.*

Nesta conclusão, fica claro o enfoque do grupo: a cultura popular, neste caso, negra. Entretanto, esta é destituída de qualquer traço político, ou étnico: um epistemicídio, já que o grupo se detém a reproduzir apenas sons e palavras que para seus integrantes não representam nenhum grande significado. Retira-se a identidade negra que é utilizada nesses ambientes como ferramenta de resistência social e política, para reiterar mais uma vez o imaginário popular brasileiro sobre o negro.

## **TROVÃO DAS MINAS: UM DOS MUITOS ESPELHOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DO BRASIL**

Neste trabalho, baseamo-nos em materiais de divulgação publicados em redes sociais, jornais, entre outros, em que o grupo se descreve em momentos e situações distintos. Tomando como base os materiais até agora analisados, é possível considerar alguns aspectos relevantes no que diz respeito aos processos de branqueamento aos quais estão sujeitas as manifestações culturais de expressão afro no país.

O Trovão das Minas se encontra em um lugar do conforto: a maior parte de seus integrantes é branca, “pesquisa” ou “brinca” de maracatu – ou outras manifestações de expressão negra, mas sem que este lhe exija ou represente qualquer posicionamento político ou social. Se designa apenas a concentrar seus estudos nos ritmos da Nação Estrela e divulgá-los dentro e fora do país. Hoje há grupos que nasceram do Trovão em diversos países, como Espanha, Canadá, França e Bélgica, mas, diferente do impacto e relevância que a Nação Estrela Brilhante e seus integrantes têm nesses países; e é perceptível a aceitabilidade do grupo, pelo mercado cultural, no Brasil e fora do país.

Podemos dizer que o Trovão não contesta a branquidade, mas se beneficia dela. E a negritude lhes escapa quando se reproduzem as falas do Maracatu Nação Estrela Brilhante, quando loas são cantadas, quando as vozes negras rompem barreiras – culturais, sociais, econômicas, raciais, geográficas, e surgem em seu discurso. É um grupo frequentemente associado à cultura negra por seu público, mas abnega-se da responsabilidade de tratar de qualquer abordagem ou posicionamento às questões raciais do Brasil: não no sentido de se defender a manutenção de um suposto “maracatu original”, já que as identidades estão sempre em movimento, mas de apontar a falta, em grupos como esse, de um compromisso político e social frente às manifestações culturais negras as quais pesquisam.

No Brasil, sob o mito da democracia racial, o negro sempre é posto em associação à “subalternidade”, ao “rudimentarismo”, à “pobreza”, por todos os nossos veículos de formação e informação (FANON, 2008): brancos, negros, indígenas, homens e mulheres, hetero ou homossexuais, todos expostos às mesmas noções. E mesmo nos lugares sociais em que o negro aparece “positivamente”, como na música, é necessário que ele passe pelo crivo do padrão homem, branco, heterossexual, bem-sucedido economicamente, detentor do conhecimento científico dominante, pela norma da branquidade. Então estas manifestações estão sempre sujeitas, ainda que em menor escala: ou ao rechaço impingido no vasto conhecimento intelectual do negro; ou à invisibilidade, o não (re)conhecimento pela sociedade geral; ou ao branqueamento. No caso do Trovão, a branquidade sustenta-se na superficialidade: não se trata da não apropriação de uma identidade religiosa específica, por exemplo, mas da alienação dos integrantes acerca dos porquês da presença de uma identidade negra evidente em seu trabalho, e acerca das discussões, compreensão, visibilização dessa identidade.

## REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.25-46.
- CUTI. Quem tem medo da palavra negro. **Revista Matriz**, Porto Alegre, nov. 2010.
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não marcada. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307-338.
- GIDDENS, Anthony. Raça, etnicidade e migração. In: GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. p.244-281.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. de Adelaine La Guardiã Resende *et al.* Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2000, p.15-34.
- MUNIZ, K. **Linguagem e identificação: uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil**. 2009. 204f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem/ IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2009.
- OTTONI, Paulo. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. **DELTA**, v.18, n.1, p.117-143, 2002.
- PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 59-90.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Pós-modernidade e a política de identidade. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil; FERREIRA, Dina Maria Martins (Orgs.). **Políticas em linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Mackenzie, 2006. p.63-82.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume Editora, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p.73-102.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.07-72.





## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 8, N. 2, ano 2016 - Volume Temático: *Linguagem e Raça: diálogos possíveis*

---

# CAPOEIRA E ATO DE FALA MANDIGUEIRO: VEM JOGAR MAIS EU, MANO MEU

*Gilson Soares Cordeiro\**

## RESUMO

O presente artigo debate parte das considerações da tese *Vem jogar mais eu, mano meu: cartografando a capoeira na cidade de Camocim como jogo de linguagem e resistência negra*, defendida pelo autor no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada/UECE em 2015. Nele, discutimos a ideia de raça e linguagem (GUIMARÃES, 2004), a capoeira como um Jogo de Linguagem (WITTGENSTEIN, 1979), além de tecer comentários acerca dos atos de fala (AUSTIN, 1990) e sua dimensão performativa nesse jogo a partir do método cartográfico de vivência/coleta de dados (DELEUZE; GUATTARI, 1995; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014). Considerando esse escopo teórico-metodológico, discutimos a regra mandinga e os atos de fala que instauram, a partir dessa regra, atos de fala mandingueiros.

**Palavras-chave:** Capoeira. Atos de Fala. Mandinga.

## ABSTRACT

In this paper, we discuss part of the considerations of the thesis *Vem jogar mais eu, mano meu: cartografando a capoeira na cidade de Camocim como jogo de linguagem e resistência negra*, presented by this author in the Post Graduation Programme of Applied Linguistics – UECE, 2015. In this study, we debate the conception of race and language (GUIMARÃES, 2004), capoeira as a language game (WITTGENSTEIN, 1979), speech acts (AUSTIN, 1990) and the performative dimension in this language game. The data were collected based on the cartographic method (DELEUZE; GUATTARI, 1995; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014). Based on this scope, we consider the rule *mandinga* and the speech acts, created from this rule, as speech acts of *mandinga*.

**Keywords:** Capoeira. Speech Acts. Mandinga.

---

\* Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

## INTRODUÇÃO

Destacamos inicialmente que as falas e os depoimentos dispostos no artigo<sup>1</sup> fazem parte do processo metodológico cartográfico de vivência/coleta de dados (DELEUZE; GUATTARI, 1995; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014). Nessa jornada cartográfica, como pesquisador e também capoeirista, através de trabalho de imersão em campo entre os anos de 2013 e 2015 na cidade de Camocim-CE, procuramos construir com e não sobre os sujeitos de pesquisa um dizer-ação eticamente comprometidos, um ethos acadêmico-científico ativo pró-igualdade racial e pró-políticas públicas de promoção da igualdade racial, um lugar reivindicado como negro intelectual e não apenas um intelectual negro (SANTOS, 2008).

Baseados neste método, trilhamos pistas cartográficas que nos renderam um mapa conceitual sobre a capoeira vivenciada, pistas como: Ethos da Pesquisa e Política de Narratividade; Territórios Existenciais de Passagem; Personagens Rítmicos (PASSOS; KASTUP; ESCOSSIA, 2014). Trazemos, então, para o debate a capoeira como manifestação da raça negra no Brasil, problematizando brevemente o que entendemos pelo termo raça. Situamos nossas considerações nos estudos da Linguagem Ordinária, tomando a capoeira como um jogo de linguagem constituída por regras socialmente em uso (WITTGENSTEIN, 1979) e a discussão de atos de fala (AUSTIN, 1990) e sua dimensão performativa da linguagem.

Mais propriamente, analisamos a mandinga como regra deste jogo capoeira a partir de exemplos de atos de fala que consideramos investidos na performance de uma mandinga. Consideramos que estes atos instauram um fazer no jogo, um fazer próprio do capoeira, um dizer que é ação, um dizer que é ação de mandinga.

## 1 RAÇA E LINGUAGEM

Às vezes me chamam de negro,  
Pensando que vão me humilhar,  
Mas o que eles não sabem,  
é que só me fazem lembrar,  
Que eu venho daquela raça,  
que lutou pra se libertar.

(SOARES, 2005).

O trecho acima é parte da canção *Às vezes me chamam de negro* de Carolina Soares, cantada nas rodas de capoeira pelo mundo afora. O trecho da canção surge aqui como mote para iniciar a problematização acerca do que entendemos quando falamos de raça como uma questão de/na linguagem.

---

<sup>1</sup> Salientamos que as proposições aqui expostas surgem como recorte das considerações da pesquisa de doutoramento *Vem jogar mais eu, mano meu: cartografando a capoeira na cidade de Camocim como jogo de linguagem e resistência negra*, defendida pelo autor no Programação de Pós-graduação em Linguística Aplicada/UECE em 2015 e orientada pela professora Dra. Claudiana Nogueira de Alencar.

Na canção há uma heteroidentificação, alguém identifica alguém como negro, procurando construir um *lugar subalterno* para negros e negras: um lugar de humilhação, de vergonha etc. O sujeito em *resistência* autoidentifica-se como raça, raça de negros e negras, ressignifica esse lugar para uma identidade guerreira, escravizada e não escrava, um lugar de libertação.

Poderíamos entender as questões acima como um exemplo ingênuo de agenciamento de sujeitos na linguagem. Mas o que queremos ressaltar é que se trata de um perigoso e complexo território de investigação das questões de identidade e identificação na linguagem. Complexo e perigoso porque guarda nas dobras do dizer a vontade da essencialização de uma raça.

De fato, a ideia de essencialização tem alicerçado o cânone do pensamento social brasileiro, as discussões do que seja esta categoria *raça* estiveram envoltas em perversas essencializações biologizantes, ontologizantes, psiquismos do que seja uma raça de negros e negras.

Salientamos ainda que, na esteira do cânone dos estudos sociais, alimentou-se um cruel mito de democracia racial que ainda ecoa em nossos tempos, escamoteando a vontade da elite branca por uma posição integracionista e passiva de negros e negras, engenho que tem justificado práticas aterrorizantes de ódio, extermínio, segregação e racismo no Brasil (GUIMARÃES, 2004).

Contrariando essas essencializações pretensas e politicamente desmotivadas, é preciso atentar que, conforme salienta Muniz (2011), um argumento de identidade, portanto de raça, é um argumento constituído e constituinte da linguagem, portanto, relacional e politicamente motivado.

É preciso cuidado na própria eleição desse mote de raça se não se tomar partido de que lugar falamos ao tratar de raça. Para nós, “Interessa a identidade vista como relacional, fragmentada; uma noção de identidade que seja politicamente motivada” (MUNIZ, 2011, p.2). A raça negra não é uma descrição de uma comunidade delimitada, a constatação de uma referência; falamos, de outro modo, em estratégias políticas na e pela linguagem, como ainda adverte Muniz (2009a),

O foco no qual pretendemos nos concentrar aqui é que quando dizemos ‘negro’ ou ‘negra’, nos referindo a alguém: ele ou ela é negro/negra, não se trata puramente de uma constatação. A partir do momento que este enunciado é proferido, estamos atribuindo uma identidade a esse sujeito, identidade esta que é sócio-historicamente construída. (p.268).

Portanto, deixamos em relevo que o termo raça que pensamos é um essencialismo estratégico (RAJAGOPALAN, 2006). A capoeira de que tratamos mais especificamente é coisa de gente negra nesse sentido, coisa de gente preta enquanto politicamente motivados, parte da raça negra, da cultura negra, da raça que pretendemos ser dela como capoeiras, mas que não pode nos aprisionar como categoria necessária e naturalizada, mas sim como contingencial, negociável, em um fluxo processual de disputas de sentido.

Voltando à canção, em um trecho seguinte, Carolina (SOARES, 2005) afirma que esta raça negra “fez surgir de uma dança, luta que pode matar, Capoeira arma poderosa, luta de libertação”. É acerca desta luta de libertação como uma forma de linguagem, ou melhor, a capoeira como um jogo de linguagem e da *regra mandinga* constituinte desse fazer que passamos a tratar.

## 2 A CAPOEIRA: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

Para Mestre Pastinha, um dos antigos mestres da capoeira, “Capoeira é manha, é mandinga, é tudo que a boca come” em uma referência ao valor social, político, místico, educacional, musical, poético, atlético, marcial e tantas outras nuances, uma metáfora das múltiplas abordagens deste fazer. Nesta perspectiva da multiplicidade de abordagens da capoeira, passamos a considerá-la do ponto vista histórico e social.

Segundo Rego (1968 *apud* FONTOURA; GUIMARÃES, 2002), o termo *capoeira* nasce da junção epistemológica da linguagem banto *caá*: mato, floresta virgem, *puêira* pretérito nominal que quer dizer o que foi e não existe mais. Há também especulações acerca da origem da palavra ter relação com os cestos que portavam os negros para a venda de animais, objetos nas feiras e estes objetos eram chamados de capoeira.

Muitos estudiosos do tema (cf. VIDOR; REIS, 2013; TONINI, 2008; SODRÉ, 2002, 2005, entre outros) capoeiristas ou não, têm afirmado que a capoeira seja resultado da interrelação Brasil-África, portanto, afrobrasileira. A capoeira e outras manifestações espalhadas pelo mundo, como Candomblé, Umbanda, Batuques, Maculelê, Congadas, Maracatus, Maxixe, Samba, Tambor de Crioulo, Afoxés, Blocos Afros, Hip Hop, Jazz, Blues e tantas outras seriam resultado da diáspora global forçada aos povos da África que escravizados tiveram seus regimes familiares, seus modos de produção, suas crenças e mitologias desarticuladas segundo um avanço imperialista ocidental.

Portanto, as manifestações de cunho afrobrasileiro foram desenvolvidas no Brasil a partir de uma multivariada de substratos de diferentes regiões da África, invalidando o mito da África como realidade única, monolítica.

Mas, de fato, onde e quando se deram a conjugação desses elementos para o surgimento da capoeira? Segundo Vidor e Reis (2013), não há pesquisas e registros consistentes acerca da prática da capoeira nos séculos XVI, XVII e XVIII. A capoeira tem sido cotejada como um fenômeno urbano desde meados do século XIX, data em que se inscrevem os primeiros registros. Exemplo disso é a famosa gravura de Johann Moritz Rugendas, extraída de *Viagem Pitoresca através do Brasil*, em que o pintor alemão, a partir de suas viagens de expedição pela Bahia, registra na seção *Usos e Costumes dos Negros*, a prancha intitulada *jogar capoeira ou a dança da guerra* (1835).

Figura 1 – Jogar capoeira ou a dança da guerra



Fonte: Rugendas – <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa707/ru>

Na figura *jogar capoeira*, surgem traços da capoeira praticada atualmente como uma dupla de jogadores que realizam movimentos a partir do som de instrumentos como atabaque. São traços comuns aos praticantes atuais da arte, o que pode, segundo Vidor e Reis (2013), evidenciar a estabilidade do jogo nesse período.

Ainda segundo Vidor e Reis (2013), a gestação da capoeira teria se dado assim em período anterior às gravuras, em uma contingência histórica que urgia ao negro usar seu corpo como arma para empreitaras fugas para os quilombos ou como defesas contra os capatazes ou contra outros negros. Apesar desta natureza de luta, percebemos que há um caráter de hibridismo na figura, parece ser algo entre jogo, brincadeira e luta. No entanto, para os representantes da lei no século XIX “A capoeira é retratada principalmente como luta. Podemos talvez afirmar que o aspecto lúdico da capoeira era, acima de tudo, uma estratégia política para disfarçar seu aspecto combativo na sociedade escravista” (VIDOR; REIS, 2013, p.41).

Como luta, há ainda dissenso se a capoeira teria surgido na Bahia ou no Rio de Janeiro, uma vez que há registros de negros presos e chamados de capoeiras no Rio de Janeiro em 1866 (VIDOR; REIS, 2013).

Para Sodré (2002), a capoeira teria tomado seus contornos atuais na Bahia na segunda metade do século XIX, o que o pesquisador afirma tomando por base a fala de Mestre Bimba, figura emblemática da capoeira no Brasil: “Os negros, sim, eram de Angola, mas a capoeira é de Cachoeira, Santo Amaro e Ilha de Maré, camarado” (SODRÉ, 2002, p.31).

O que queremos debater de fato é que as manifestações culturais da raça negra, sendo lutas, danças, não só a capoeira, como o batuque, o candomblé e outras, eram manifestações da desordem, passíveis de serem punidas, estigmatizadas e invisibilizadas em todo o Brasil (VIDOR; REIS, 2013). Além disso, eram institucionalmente punidos, como exemplo o enquadrando da prática da capoeira como vadiagem, desordem feita por vadios, mendigos, nos artigos 295 e 296, localizados no Capítulo IV, intitulado de *Vadios e Mendigos*, do Código Penal do Império do Brasil de 1830 (TONINI, 2008).

Cabe frisar que essa invisibilização e criminalização era seletiva e estrategicamente definida, uma vez que, por ocasião da guerra do Paraguai, por volta do ano de 1866, há registros do envio (*visibilização*) de negros, dentre eles vários capoeiras, para o combate em defesa do país.

Ironicamente, é por volta desse período que ocorre a perseguição e o acirramento policial da I República contra os capoeiras. Vemos os representantes da recém-formada República do Brasil empreitarem uma perseguição institucionalizada aos capoeiras,

Na República, com uma pretensa demanda de urbanidade e civilidade, consideram-se os capoeiras como inimigos políticos e sociais. Eram criminosos, segundo o Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil de 1980, artigo 402, inscrita no livro III, capítulo XIII, se definiam quais eram as contravenções penais, dentre elas a capoeira (TONINI, 2008), em que consta a seguinte redação do artigo

Fazer nas ruas e praças publicas exercicios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou inculcando temor de algum mal:

Pena – de prisão cellualar por dous a seis mezes.

Paragrapho unico. É considerado circunstancia agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

Art. 403. No caso de reincidencia, será applicada ao capoeira, no gráo maximo, a pena do art. 400.

Paragrapho unico. Si for estrangeiro, será deportado depois de cumprida apena.

Art. 404. Si nesses exercicios de capoeiragem perpetrar homicidio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor publico e particular, perturbar a ordem, a tranquilidade ou segurança publica, ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas comminadas para taes crimes. (TONINI, 2008, p.62).

É nessa fase de proibição e criminalização intensa que na Bahia desenvolvia-se um tipo de capoeira que alguns mestres e teóricos tendem a chamar de “capoeira primitiva”, uma capoeira não sistematizada e praticada nas casas, quintais, espaços públicos. Afirma-se que era comum dizer “a capoeira de mestre fulano”, “a capoeira de mestre sicrano”, luta de vida e morte posta à prova por vezes nas ruas com navalhas ou outras armas.

Surgem nesse período, entre anos de 1930 e 1940, os já citados mestres Bimba, Manoel dos Reis Machado (1900-1974) e Pastinha, Vicente Ferreira Pastinha (1889-1981). Estes mestres são considerados pela comunidade capoeira e também por estudiosos como importantes figuras da capoeira, uma vez que são reconhecidos respectivamente como os criadores da capoeira Regional e Angola, modalidades da capoeira praticadas atualmente.

É esse jogo de mandinga e malícia que nos chega hoje a capoeira com o som e o ritmo do berimbau, as batidas do atabaque, as palmas, os movimentos acrobáticos dos capoeiristas. Elementos que nos remetem, por mais distantes que possamos ser da prática ou de sua literatura, ao universo da capoeira e da cultura negra. Sabemos que se trata de uma roda de pessoas cantando, dançando, lutando, usando instrumentos como o berimbau, o pandeiro e que a prática guarda alguma relação com a cultura negra. Estamos diante de uma forma de ação na linguagem, um jogo de linguagem acerca do qual passamos a tratar.

### **3 ENTENDIMENTO DE REGRA EM JOGO DE LINGUAGEM**

Vale destacar que cotejamos aqui as questões de linguagem a partir das reflexões da Filosofia da Linguagem Ordinária (FLO), mais notadamente os jogos de linguagem em Wittgenstein (1979), tomados como formas de vida, eventos material e historicamente situados, espaço de análise da linguagem em uso a partir das regras que compõem esses jogos e as postulações de atos de fala de John Austin (1990).

Acercada ideia de regras em Wittgenstein (1979), partimos da máxima de que as regras dos diferentes jogos de linguagem não se apresentam de forma apriorística, não estão na linguagem como pré-dado e como cristalização imutável (OLIVEIRA, 2001).

O jogo de linguagem é definido a partir “de dentro”, do uso que procura se desvencilhar de uma essencialização. Dito de outra maneira, na proposta do autor de Investigações Filosóficas, deparamo-nos com a afirmação de que no próprio jogar, podemos vivenciar as regras e saber sobre elas, saber como significam e até que ponto estão abertas para cada jogo, vivenciando a ambiguidade/abertura da luta pelo significado, pondo em cheque a própria possibilidade de se chegar ao fim de uma análise sobre a linguagem e seus jogos com um conjunto de regras fixas, fechadas em um sistema.

Reiteramos, assim, o caráter de imprevisibilidade de cada jogo, como sintetiza Oliveira (2001, p.138) “tantas são as formas de vida, existentes, tantos são os contextos praxeológicos, tantos são os modos de uso da linguagem, ou, como Wittgenstein se expressa, tantos são os ‘jogos de linguagem’”.

Essa aparente simplicidade de entendimento aponta para a ideia complexa de que a regra não é uma generalização abstrata, lógica por excelência, mas um uso. Os falantes não têm essas regras absolutamente “limitadas na consciência” antes de fazê-las. Na verdade, “obedecer a uma regra é uma prática. [...] Todo falante, e todo jogador, é um aprendiz” (PEQUENO, 2006, p.147).

Isto não equivale a dizer que não conheçamos “*a priori*” certas regras socialmente dispostas e compartilhadas. Aliás, é o conhecimento na linguagem sobre estas regras que nos autorizam a dizer que existem as regras de uma conversa, de uma partida de futebol, da capoeira e tantas outras. No entanto, essas regras previamente tomadas são expectativas de seguir ou não, não são as regras propriamente quando as vivemos. Como diz Wittgenstein, não sabemos a priori das regras em sua totalidade, é preciso parar de “justificar-escavar” a linguagem em direção a algo primeiro, a metáfora da rocha dura. Nesse sentido, fazemos assim porque estamos fazendo assim “Se eu exauri as justificativas, terei atingido a rocha dura, e minha pá encurvou-se. Sou então inclinado a dizer: isto é simplesmente o que eu faço” (WITTGENSTEIN, 1979 *apud* PEQUENO, 2006, p.148).

Desse modo, podemos afirmar que existem regras do jogo capoeira, regras que socialmente conhecemos pelo contato/vivência com as diferentes manifestações da capoeira enquanto linguagem que se enreda em mídia televisa, impressa, fotografias, relatos de quem já viu, participou ou quem tem um conhecido que a pratica.

Enfim, estas regras estão na dimensão social da linguagem; podemos, dependendo de questões de poder dos grupos que se esforçam por monopolizar os discursos, ter um saber mais ou menos estruturado acerca da capoeira e de suas regras de vivência. Uma dessas regras, vivenciada e analisada em nossa pesquisa de campo, trata-se da ação de mandinga que se dá na linguagem e, enquanto tal, tratamos essa ação como um ato de fala.

#### 4 O ATO DE FALA E MANDINGA: O ATO DE FALAMANDINGUEIRO

Destacamos nessa seção as postulações de atos de fala de Austin (1990), reconhecemos os certos atos de fala vividos no trabalho de campo como atos de fala mandingueiros. Como todos os atos de fala, os de mandinga estão para além de narrar, constatar, descrever situações. De fato, eles são atos de mandinga, que instauram um ser capoeira, mandinga é fazer, é ação, é agir, ‘capoeira é tudo que a boca come’ (MESTRE PASTINHA). Vejamos o que relata um dos sujeitos capoeirista da pesquisa em entrevista acerca do que seja mandinga:

Eu acho assim, professor... Mandinga até como aquela música que diz assim ‘mandinga minha, mandinga rara’, num é? Porque a mandinga é uma coisa que vem de dentro, é como se fosse teu estilo, tu ginga, tu tá gingando, tu pode procurar jogar bonito, jogar bem, se espelhando em outra pessoa, mas tu nunca vai gingar igual aquela pessoa, o estilo é teu, a mandinga é tua, ela vem lá de dentro, é aquilo quando tu te abaixa, quando tu brinca na roda, que tu pula prum lado, tu pula pro outro, dá aquela balançada de corpo, mandinga é aquilo, é aquela malemolência, tu vai lá balançar, tu vai ser diferente de todo mundo, então cada qual tem a sua [...] é como se ele[capoeirista] pudesse se esquivar de alguma coisa, de algum problema, ele vai usara mandinga dele, porque a mandinga é toda aquela questão... sabedoria dele, poder se esquivar mesmo dos problemas dele, na vida, o cara tem que ser mandingueiro todo tempo, toda hora (NORMAN, ENTREVISTA, 2015 apud CORDEIRO, 2015. p.75)

Passamos a tratar da ação de mandinga no seguinte contexto da linguagem em uso, a partir de uma vivência do jogo de linguagem capoeira. Era maio de 2015, o grupo de capoeira que pesquisamos funcionava há quatro anos na sede do Sindicato dos Estivadores de Camocim em uma relação de empréstimo informal. Inesperadamente, o sócio representante da Associação dos Estivadores em Camocim pede a desocupação do prédio ao capoeirista líder do grupo, contramestre Corisco.

Sem mais explicações, o representante afirma que o lugar agora seria utilizado para sediar um bar. Apesar de várias ações de diálogo que empreitamos para propor alternativas à situação, o grupo teve que desocupar o espaço e os treinos passaram a ser realizados na praça.

Quando conversávamos, o pesquisador e o contramestre Corisco, acerca da questão e de como agir, Corisco pediu-nos “Professor, põe ai na sua tese, ai no seu livro, essa história. Vai ficar registrado ai pra memória de meus filhos, nossos filhos e netos. A capoeira não tá lá dentro daquelas paredes, não. Ela tá dentro de nós. Escreve lá” (CORDEIRO, 2015, p.188).

A fala do contramestre surge como um ato de fala completo, suplantando a ideia da bipartição linguístico e não-linguístico ou linguístico e extra-linguístico. Corisco não usa a linguagem para representar um mundo de injustiças, Corisco agencia-se como contramestre na linguagem, na relação de poder dentro do jogo capoeira como contramestre. Como mestre do próprio sujeito pesquisador, sua voz tem poder e autoridade sobre nós do grupo, uma autoridade de dentro, não impositiva, não autoritária.



Além disso, seu ato de fala instaura uma ação característica no jogo de linguagem capoeira: uma mandinga. Sua linguagem é ação mandingueira, seu ato de fala é de mandinga. A performatividade desencadeada tem efeitos de mandinga enquanto portadora de uma intervenção/criação sobre o/no mundo.

Assim, a língua(gem) não é portadora de sentidos cristalizados a serem atualizados a cada nova enunciação, a língua(gem) é sentido criado por grupos e sujeitos sociais, estes sentidos da/na linguagem estão indissolúvelmente associados às ações ordinária da vida.

O sentido, desse modo, é conectado à ação cultural, nos mais diferentes jogos de linguagem em que estamos engajados diariamente para resolvermos/volvermos a vida: a conversa diária, a escrita de um trabalho acadêmico, uma reunião de negócios, uma celebração religiosa, uma apresentação de hip hop, a roda de capoeira e tantos outros inúmeros jogos quanto forem as formas de vida (WITTGENSTEIN, 1979).

Corisco e este pesquisador, estávamos na linguagem, apesar de não estarmos em um momento ritualístico da capoeira como uma roda, estávamos em outro ritual pela conversa sobre a capoeira em um território existencial (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2014) da capoeira, jogando o jogo de capoeira de outro modo, mesmo em um momento a rigor fora da roda de capoeira.

Consideramos que a mandinga, regra desse amplo jogo de linguagem capoeira, mostra-se aqui como performance; performativa-se no sentido que influencia o dizer do grupo de capoeira, traz consequências para nós, afeta-nos em nosso modo de dizer e agir.

O ato de fala do contramestre *convidou* o autor deste artigo enquanto participante do jogo de linguagem a um agenciamento, como pesquisador pudemos nos engajar na agenda pró-capoeira. No momento em que trouxemos a denúncia para o texto, assumimos uma identidade de capoeira. Assumimos taticamente que toda mandinga é uma ação tática pelo ato de fala, uma essencialização de um nós – capoeira.

Para Austin (1990), o ato de fala, pela sua dimensão social e convencional, não pode ser tomado como uma produção individual simplesmente, mas relacional a partir das autoridades e papéis dos sujeitos engendrados na linguagem.

Como previa Austin, o ato de fala deve ser dito em determinadas situações adequadas e as outras pessoas envolvidas como ato “devem” entender, compartilhar dessas circunstâncias. Ou melhor, para que o ato mandingueiro seja plenamente *feliz*, precisamos, de alguma forma, ser afetados pela mandinga, precisamos assumir-nos como mandingueiros também; a mandinga nesse sentido é uma partilha, um ato litúrgico.

Nesse sentido, o ato de mandinga também está para a liturgia, mas de outro modo bem diferente da cosmogonia cristã. A mandinga constitui uma identidade de ser negro própria do “corpo negro mandingueiro” em que “a corporalidade é atravessada pelo simbolismo ambivalente dos ritos holísticos, em que o sagrado, o lúdico e o guerreiro estão fortemente imbricados” (SODRÉ, 2002, p.86). Cogitamos que, nesses atos, a mandinga é uma ação que está no terreno ético do capoeira, mandinga como síntese da verdade ou mentira nesse jogo: “Solte seu corpo, bate palma de terreiro, para mostrar que a capoeira é brinquedo mandingueiro. Relaxe amigo, solte toda sua energia, capoeira não tem regra, tem mandinga, tem magia” (VARGAS, 2014).

A compreensão, portanto, quando ato é ou não de mandinga advém da percepção da capoeira para além de uma arte marcial, para além de um esporte. Deve-se configurá-la na sua dimensão de “mistérios”, simbólica entre o sagrado, lúdico e guerreiro. São estes “mistérios” que se agregam para formar o corpo de mandinga “Capoeira não é mera disciplina esportiva, e sim uma arte mandingueira do corpo” (SODRÉ, 2002, p.106).

O mistério, o segredo, o enigma, o político são traços que estão plenamente ligados ao ato de fala mandingueiro. Quanto ao mistério, este deve ser ressignificado, pois a ampla rede discursiva hegemônica põe em circulação o sentido de que o mistério, nas práticas de matriz negras, é sinônimo de “magia negra”, associando diversas práticas da cultura negra, sobretudo as de ordem religiosa, a um caráter de perversão e inferioridade. Edifica-se o estereótipo de que as diferentes práticas da cultura negra são ligadas a sacrifícios humanos, bruxarias e toda sorte de ações bestiais e perigosas para a sociedade.

O mistério no ato mandingueiro deve ser entendido para além do sentido de “mistério” estabilizado nas sociedades modernas em que a razão “iluminista” hierarquiza o mistério como inferior e oposto à verdade. O segredo, nessa visão, é uma barreira, há algo que se esconde e precisa ser revelado.

Para a cosmogonia nagô, que tem profundas implicações na cosmovisãoda capoeira e de outras práticas de matriz negra, não há nada a ser dito que possa acabar com o mistério, daí sua força. O segredo não existe para, depois da revelação, reduzir-se a um conteúdo (linguístico) de informação. O segredo é uma dinâmica de comunicação, de redistribuição de axé, de existência e vigor das regras do jogo cósmico, dispensa-se “a hipótese de que a Verdade existe e de que deve ser trazida à luz” (SODRÉ, 2005, p.107).

Trata-se, portanto, que o ato mandingueiro na capoeira põe em circulação um desejo de ser – todo ato de fala enseja um desejo de ser (MUNIZ, 2009b) – um modo de querer ser, uma ética-estética em mandinga.

Assim, por mais que explicitemos que a capoeira possui atos de mandinga e que eles estão na constituição do ser capoeira, o saber prévio sobre isso de forma *científica* não garante a apreensão de um ato de fala mandingueiro por si.

Para entender, ser afetado pela consequência do ato, é preciso uma iniciação, uma pedagogia iniciática, “A pedagogia de base africana é iniciática, e, como tal, implica participação efetiva, plena de emoção, na qual há espaço para dançar, cantar, comer e partilhar” (DAMIÃO; CUNHA JÚNIOR, 2008, p.133). A mandinga manifesta-se em uma hierarquia não ensinada, mas sentida através de uma “pedagogia iniciática”, há regras “misteriosas” para a efetivação da mandinga.

Portanto, o ato mandingueiro acontece na linguagem “Esse ato, porém, é obrigado a aparecer de alguma forma (através da enunciação pura e simples, através da hierarquia manifesta de um parceiro da iniciação etc.) ou em alguma regra. Entrar no segredo de alguém é entrar na regra – de um jogo” (SODRÉ, 2005, p.103).

Pensamos que o ato de fala mandingueiro do contramestre conjuga mandinga e malícia, catalisadores de ações (VIDOR; REIS, 2013). O ato de fala mandingueiro, além de seu aporte místico, tem sua dimensão política, subversiva, desequilibrante do sistema de valores e hierarquias.

O ato de fala em cotejo também atua na dimensão intervalar de identidade vivenciada por esse pesquisador. Entre pesquisador e capoeirista, agimos a serviço de uma denúncia, que reverbera na demanda por visibilidade na agenda-luta do grupo.

Como corrobora Silva (2013, p.27), mandinga é assim mística e política “o recurso das habilidades físicas, da malícia, malandragem, e até mesmo da proteção divina, que, para o jogador de capoeira, é a mandinga, nos desafios e injustiças de uma realidade social desfavorável”. Não se trata de que o ato de fala mandingueiro realizado pelo mestre seja uma relação de barganha “toma lá, dá cá” entre pesquisador e sujeito. O ato deixa entrever que há lugares distintos entre pesquisador e sujeito, mas que “a ocupação de lugares distintos [pesquisador e sujeitos] não necessariamente implique sujeições e hierarquizações, mas um lugar de trocas, de negociações, de aprendizagens” (SOUZA, 2011, p.23).

É justamente nessa troca entre sujeitos que a mandinga acontece, ela só existe no perfeito entendimento do contexto territorial existente, não o território físico, mas o território de passagem da linguagem. O ato de mandinga parece acontecer em um contexto de iniciação e hierarquia, ele instaura o visível e o invisível, como corrobora Mestre Decânio (2006 *apud* LIMA, 2006), “mandinga é a intangibilidade do capoeirista, parece mágica”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Debatemos neste artigo que a ideia de raça negra trata-se de um posicionamento político estratégico na linguagem e, portanto, tem sua dimensão ética de constituição de uma identidade do que deva ser negro ou negra.

Consideramos também que a capoeira alça-se como jogo de linguagem, uma prática cultural em que diversas regras compõem esse jogo. Regras entendidas como possibilidades em aberto e socialmente estáveis, mas que trazem consigo a potência de sua própria ruptura. Ponderamos também que não se possa determinar definitivamente quantas e quais as regras de qualquer prática, mas é possível vivenciá-las junto a pessoas e a partir de então problematizá-las.

Frisamos, portanto, que as postulações de Austin (1990) e Wittgenstein (1979) foram pontos cruciais neste trabalho para tomar as enunciações dos capoeiras como atos de fala e a capoeira como jogo de linguagem. Articular as ponderações destes filósofos com as questões da cosmogonia da capoeira mostram a abertura e a plasticidade das idéias concebidas por estes filósofos.

Acreditamos que outros trabalhos possam se debruçar sobre outros jogos de linguagem da cultura negra como Bumba meu Boi, Batuques, hip hop, Dança do Coco, Puxada de Rede, Maculelê e outras, apostando na proficuidade do escopo teórico que os atos de fala e os jogos de linguagem apresentam.

Por fim, reiteramos que a *felicidade* do ato de fala mandingueiro prevê um compromisso com o ato mandingueiro, um contrato ritualístico entre as partes que realizaram a ação, são atos de fala baseados na performance e não na pura constatação. Para quem não se compromete ou não se ritualiza, estamos, no mínimo, no terreno da superstição, do charlatanismo, um território espiritual estranho, maléfico, criado a partir de uma heteroidentificação, baseada em preconceitos e ódio.

## REFERÊNCIAS

AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

CORDEIRO, Gilson Soares. **Vem jogar mais eu, mano meu**: cartografando a capoeira na cidade de Camocim como jogo de linguagem e resistência negra. 2015. 251 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

DAMIÃO, Flávia de Jesus; CUNHA JÚNIOR, Henrique. Uma história a contar...literatura, história e educação de afrodescendentes à partir da obra “a casa da água”. In: GOMES, Ana Beatriz Sousa; CUNHA JÚNIOR, Henrique (Orgs.). **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: UFC, 2008. (Coleção Diálogos Intempestivos).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 34.ed., v. 1, p.94, Rio de Janeiro, 1995. (Coleção TRANS).

FONTOURA, A. R. R.; GUIMARÃES, A. C. de A. História da capoeira. **Rev. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 13, n. 2, p.141-150, 2. sem., 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Intelectuais Negros e Formas de Integração Nacional. **Revista Estudos Avançados**, v.18 (50), p.271-284, 2004.

LIMA, Lucia Correia; FARIA, Lázaro. **Mandinga em Manhattan**. Documentário, DocTV. [S.l.]: Cultura Marcas, 2006.

MUNIZ, Kassandra. Linguagem e Identificação: performatividade, Negros(as) e ações afirmativas no Brasil. **Rev. iel Unicamp Síntese**, 2009a. Disponível em: <revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/viewFile/1230/922>. Acesso em: 20 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e identificação**: uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para o negro no Brasil. 2009b. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009b.

\_\_\_\_\_. Sobre política linguística ou política na linguística ou “professora, o problema da escola é a mistura de classes sociais”. In: CONGRESSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. DIVERSIDADE(S) E (DES)IGUALDADES, 11., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador, 2011.

OLIVEIRA, Manfredo de Araújo. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. 2.ed. São Paulo, Loyola, 2001.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa e intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PEQUENO, Tarcísio. Pedras podem seguir regras? In: IMAGUIRE, Guido; MONTENEGRO, Maria Paula Aparecida; PEQUENO, Tarcísio (Orgs.). **Colóquio Wittgenstein**. Fortaleza: UFC, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Pós-modernidade e a política da identidade. In: \_\_\_\_\_. **Políticas em linguagem: Perspectivas identitárias**. [S.l.: s.n.], 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. De militantes negros a negros intelectuais. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., 2008, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008. p. 2-13.

SOARES, Carolina. **Às vezes me chama de negro**. CD 1: Músicas de Capoeira, 2005. Disponível em: <<http://canalaxeancestral.blogspot.com.br/2015/08/carolina-soares-musicas-de-capoeira-vol.html>>. Acessado em: 10 out. 2016.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Mestre Bimba: corpo de mandinga**. Rio de Janeiro: Manati, 2002.

SILVA, Sammia. **Protagonistas no Ensino da Capoeira no Ceará: relações entre lazer, aprendizagem e formação profissional**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2013.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hiphop**. São Paulo: Parábola, 2011. (Série Estratégias de Ensino, 26).

TONINI, Renato Neves. **A arte perniciosa: a repressão penal aos capoeiras na República Velha**. Rio de Janeiro: Lumens Juris, 2008

VARGAS, Mestre Toni. **Palma de terreiro**. In: ÁLBUM SALVE OBALUAÊ. 1 CD. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=is91wQ55Aik>>. Acesso em: 15 maio 2014.

VIDOR, Elisabeth; REIS, Leticia Vidor de Sousa. **Capoeira: uma herança cultural afro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2013.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruini. São Paulo: Nova Cultural, 1979. (Os Pensadores).



## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 8, N. 2, ano 2016 - Volume Temático: *Linguagem e Raça: diálogos possíveis*

---

# QUEM ESCREVE TAMBÉM DEVE TER CORAGEM: MODOS DE PARTICIPAÇÃO NA SOCIEDADE ESCRITA DE UM AFRODESCENDENTE BRASILEIRO DO SÉCULO XIX

*Lilian do Rocio Borba\**

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre modos de participação em práticas de escrita de indivíduos das chamadas “classes populares” na sociedade carioca da segunda metade do século XIX, focalizando sobretudo indivíduos afrodescendentes. O *corpus* é constituído por artigos redigidos por Cândido da Fonseca Galvão, o D. Obá II, publicados em jornais da imprensa da cidade do Rio de Janeiro, bem como por material iconográfico referente a esse sujeito histórico. Com relação ao método de análise, a abordagem proposta é serial e intertextual, uma vez que D. Obá publicou diversos artigos em periódicos do fim do século XIX – o que nesta pesquisa constitui uma *série*. A pesquisa se constitui em um estudo de caso no qual se busca construir uma abordagem interdisciplinar entre a linguística sócio-histórica e a história social. A análise elaborada permite afirmar que a escrita foi importante estratégia para Galvão/Obá participar ativamente das sociabilidades da época na sociedade urbana onde estava inserido. Os resultados prévios desta investigação fazem parte da pesquisa intitulada “Pronunciamentos de D. Obá II nos jornais da Corte: fontes para a história da escrita de afrodescendentes no século XIX”.

**Palavras-chave:** Escrita de afrodescendente. Linguística sócio-histórica. D. Obá II.

## ABSTRACT

This article aims to reflect on ways of participating in writing practices of individuals called “popular classes” from Rio de Janeiro in the second half of the 19th century, focusing mainly on afro-descendants. The study object is a series of articles written by Cândido da Fonseca Galvão, D. Obá II d’África, published in newspapers of Rio de Janeiro’s popular press, as well as iconographic material referring to this historical person. Regarding the analysis method, the proposed approach is serial and intertextual since D. Obá published several articles in newspapers of the late nineteenth century – which, in this research, constitutes a *series*. The research constitutes a case study in which we sought to build an interdisciplinary approach between sociohistorical linguistics and social History. The analysis we elaborated allows to affirm that writing was an important strategy for Galvão/Obá to participate actively in the social interactions of his time in the urban society where he was inserted. The previous results of this investigation are part of the research titled “*Pronunciamentos de D. Obá II nos jornais da Corte: fontes para a história da escrita de afrodescendentes no século XIX*”.

**Keywords:** Writing of afro-descendants. Socio-historical linguistics. D. Obá II.

---

\* Sociolinguista, desenvolve pesquisa de pós-doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) sobre a escrita de africanos e descendentes no século XIX. E-mail: lilianbor@yahoo.com.br.

Esta pesquisa foi possível graças à bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutoramento (PNPD/CAPES) recebida pela pesquisadora. O trabalho integra o projeto *Pronunciamentos de D. Obá II, edição crítica para a história da escrita de afrodescendentes no século XIX*, desenvolvido junto ao projeto temático *A língua portuguesa no tempo e no espaço: contato linguístico, competição de gramáticas e mudança paramétrica* (Fapesp 2012/06078-9), sob a coordenação da Prof.ª. Dra. Charlotte M. C. Galves (IEL/Unicamp).

## INTRODUÇÃO

Esta investigação busca ampliar o conhecimento sobre os modos de participação em práticas de escrita de sujeitos afrodescendentes nos últimos anos do século XIX no Brasil. Um dos desafios para pesquisas sobre este tema é a escassez de fontes documentais relacionadas a indivíduos que puderam se expressar por escrito. Historicamente, o acesso à cultura escrita foi um privilégio de poucos indivíduos, geralmente brancos, pertencentes a classes socialmente destacadas. O censo oficial de 1872, por exemplo, revela que o índice de analfabetismo entre os escravizados atingia 99.9% desse contingente (FAUSTO, 1994 *apud* OLIVEIRA, 2008). Já, entre a população livre, os números ficam em, aproximadamente, 80.0%, elevando-se para 86.0% quando as mulheres estão incluídas. O censo mencionado ainda revelou que somente 16.8% da população entre 6 e 15 anos frequentavam escolas. Ou seja, mesmo em fins do século XIX, ler e escrever eram habilidades de poucos. Para Wissenbach (2002, p.105), na “história da escravidão brasileira e das populações de afro-descendentes, foram raros ou raríssimos os depoimentos diretos deixados por esses setores sociais”. No entanto, quando localizados, tais documentos têm exercido um papel significativo nas revisões historiográficas.

Como problematiza Acree Jr. (2008) ao tratar da escrita de africanos e descendentes no contexto mais abrangente da América Latina<sup>1</sup>, poucos são os escritores e muitas, as perguntas: por que há um vazio tão grande e óbvio de escritos afrolatinos? No Brasil, país onde mais chegaram escravos que em qualquer parte da América Latina não há registros de escritos afrodescendentes que precedem ao romance abolicionista *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis (1859) ou os poemas de Luiz Gama? Há de existir outros documentos produzidos por afrodescendentes nesse período tanto na América espanhola quanto no Brasil. Além disso, é curioso que grupos afrolatinos tenham lançado seus próprios jornais no fim do século XIX sem que seus integrantes ou os editores destas publicações tenham escrito outros tipos de textos. Para responder a essas questões, é necessário encontrar os textos que tenham sobrevivido. Andrews (2008) afirma também que são extremamente raros os textos escritos por africanos e seus descendentes na América Latina colonial e do século XIX. Segundo o historiador, pesquisadores encontram fragmentos dispersos de vozes africanas e de afrodescendentes em casos judiciais, petições legais e outros documentos oficiais. Mas, raramente, encontram narrativas extensas sobre a vida dos escravos e dos negros livres, escritas pelos próprios afrodescendentes.

No que concerne aos estudos linguísticos brasileiros sobre essa temática, merece destaque a importante pesquisa empreendida por Oliveira (2006) que se debruçou sobre o acervo da Sociedade Protetora do Desvalidos de Salvador, analisando 290 textos produzidos na sociedade. Nesse trabalho, Oliveira analisou detidamente atas, que foram transcritas nos moldes de uma edição semidiplomática, servindo a estudos linguísticos de vários níveis. O autor investigou o lugar social de africanos e de seus descendentes na Bahia oitocentista, a situação da alfabetização na Bahia do século XIX e a relação entre africanos e seus descendentes no referido período. Como destaca o autor: “nesse percurso, reuniram-se documentos saídos das mãos de escravos ou feitos por outros, mas como expressão da sua vontade, e, sobre eles, se fez um estudo”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Como é do conhecimento geral, o Brasil não foi o único país latino-americano a ter a economia baseada na mão de obra escrava. Argentina, Cuba, Venezuela, Chile, Paraguai e Uruguai também tiveram mão de obra escrava africana em seu contexto colonial.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.20.



Considerando esse quadro esboçado, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre modos de participação em práticas de escrita de indivíduos das chamadas “classes populares” na sociedade carioca da segunda metade do século XIX, com foco em indivíduos afrodescendentes. Como objeto de estudo, toma-se artigos redigidos por Cândido da Fonseca Galvão, o Príncipe D. Obá II d’África<sup>3</sup>, publicados em jornais da imprensa popular da cidade do Rio de Janeiro, bem como material iconográfico referente a esse sujeito histórico. Além desta Introdução, o artigo conta com as seguintes seções: 1) *A interdisciplinaridade buscada, considerações teóricas*; 2) *O que é ser-se príncipe?*; 3) *Nos artigos de D. Obá II: etnicidade e classes trabalhadoras; e as Considerações finais – “Quem escreve também deve ter coragem”*.

## 1 A INTERDISCIPLINARIDADE BUSCADA, CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Entende-se que o trabalho para o estabelecimento de fontes de sincronias passadas coloca a necessidade de se construir uma abordagem interdisciplinar à investigação, tarefa que, segundo Barbosa (2005), coloca o linguista numa posição de *doublet* de historiador. Tarefa desafiadora e indispensável na construção de um corpus sócio-histórico. A presente investigação se constitui em um estudo de caso cujo lugar teórico é a sociolinguística histórica no que diz respeito a sua preocupação com o estabelecimento de fontes para o estudo da língua em diacronias passadas. Nesse sentido, a pesquisa parte de reflexões de Oliveira e Lobo (2009, p. 6), que em seu trabalho sobre a escrita de afrodescendentes na Bahia do século XIX afirmam que “nas investigações sobre a história e a cultura escrita no Brasil, um campo de estudos ainda por explorar é o dos caminhos trilhados por negros livres e libertos, integrantes de grupos sociais subalternos”.

É no campo da História da Cultura Escrita que este trabalho busca subsídios teóricos para as discussões propostas. Galvão (2007) aborda os desafios teóricos em estudos sobre as relações entre culturas orais e letradas, sobre as consequências da introdução da escrita e da imprensa em sociedades tradicionais. A autora tem como um de seus interesses o estudo de práticas de leitura e escrita, de modos de inserção e participação individuais em culturas escritas e das identidades específicas adquiridas por essas culturas, em consequência das finalidades e dos usos que nelas se fazem da escrita e dos modos como nelas se relacionam o impresso, o manuscrito e a oralidade (GALVÃO, 2007). Esses estudos tendem a se basear em pressupostos que vêm fundamentando as pesquisas realizadas no campo da História Cultural, e tomam como objeto/sujeito de investigação as pessoas comuns inseridas em seu cotidiano. Destaca-se nessa perspectiva teórica a análise das difíceis relações estabelecidas entre trajetórias individuais e relações com grupos sociais, étnicos e, de maneira mais ampla, com as sociedades e épocas em que vivem/viveram<sup>4</sup>.

Esta investigação constrói também uma relação estreita com estudos relacionados à história social, corrente historiográfica que se interessa por vários aspectos do cotidiano de diversificados agentes da história, sobretudo dos agentes que participam da história em papéis subalternizados, a chamada “história vista de baixo” cujo interesse reside em abordar trajetórias de camponeses, operários, escravos, pessoas comuns ou menos favorecidas da sociedade. Essa abordagem

<sup>3</sup> Para saber mais sobre D. Obá II, cf. Silva (2001 [1997]), Kraay (2012), Schwarcz (1998/1999), Borba (2015).

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.34.

historiográfica propicia apoio metodológico no que diz respeito aos modos de participação na cultura letrada do sujeito da pesquisa. Com relação ao método de análise, a abordagem proposta é serial e intertextual, como propõe Schlieben-Lange (1993), uma vez que D. Obá II publicou diversos artigos em jornais do fim do século XIX – o que nesta pesquisa constitui uma *série*.

## 2 O QUE É SER-SE PRÍNCIPE?

O jornal O Mequetrefe de outubro de 1885 veicula uma espécie de charge (Figura 1) intitulada “O que é ser-se príncipe?”<sup>5</sup>. O tema é a greve<sup>6</sup> de trabalhadores da Praça das Marinhas, um dos principais centros de compra e venda de gêneros alimentícios da Corte (FARIAS, 2012).

Figura 1 – O que é ser-se príncipe?



Fonte: Jornal O Mequetrefe, 1885.

<sup>5</sup> Jornal O Mequetrefe. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709670&pasta=ano%20188&pesq=ser-se>. Acesso em: 28 fev. 2016.

<sup>6</sup> Segundo Farias (2008, não paginado): “Desde o dia 5 daquele mês, quando foram inauguradas novas barracas para venda de legumes e hortaliças na Praça das Marinhas, à margem da doca do grande e movimentado Mercado da Candelária, uma greve havia sido organizada pelos trabalhadores que ali estacionavam seus cestos e tabuleiros. Pequenos lavradores e negras quitandeiras não aceitavam pagar a diária de 400 réis cobrada pelos empresários do consórcio Oliveira & C., que arrendara o terreno à Câmara e construía as barraquinhas. Em protesto, recusaram-se a vender seus produtos e ainda impediram que barcos e carroças que vinham das freguesias suburbanas e de locais mais distantes descarregassem no cais. Rapidamente os conflitos tomaram as ruas e folhas impressas da Corte”.

A charge traz o seguinte diálogo entre uma negra quitandeira ao lado de seu tabuleiro de frutas e a figura de um elegante homem negro – o Príncipe D. Obá II d'África:

- Abença?...Home, esse greve! Um!...tá bão...Vossucê percisa fazê u escrevê a imperadô, desse cosa q si chama ballaquinha que tá lá na [...]
- Oh!...vai acabar. Já tenho alguns artigos promptos!

Pode-se observar registros diferentes na fala dos personagens representados. A fala atribuída à figura que representa D. Obá segue o registro da norma culta escrita. No entanto, na representação da fala da quitandeira há uma série de marcas linguísticas pertencentes a variedades do português vernacular brasileiro, à oralidade e a “uma fala estrangeira”.

- Marcas fonéticas de variedades vernaculares do português brasileiro: desnalização como em *home* em lugar de *homem*;
- Características da oralidade transpostas para o texto escrito: como o emprego de *u* em lugar de *o*, *si* em lugar de *se*; supressão de sons ou sílabas, como *fazê* em lugar de *fazer*, *escrevê* em lugar de *escrever*, *imperado* em lugar de *imperador*, *ta* em lugar de *está*.
- Marcas coincidentes aos usos linguísticos que historicamente estão associados a falantes de baixa escolaridade e de origem rural, como *bão* por *bom* e *percisa* por *precisa*.
- Marca fonética da “fala de estrangeiro”: a permutação de /l/ e /r/, como em *ballaquinha/ barraquinha*. Segundo Alkmim e Álvarez-López (2009), esse traço está presente também em representações do português vernacular, mas em posição final de sílaba.
- Marca gramatical da “fala de estrangeiro”: a não-concordância de gênero, em duas ocorrências nos sintagmas nominais “esse greve/ essa greve” e “desse cosa/ dessa coisa”. Alkmim (2003), ao analisar representações sobre a fala de escravos no Brasil, observa que só os indivíduos caracterizados como africanos “confundem” o gênero, e que os africanos eram representados como falantes estrangeiros.

Segundo Alkmim e Álvarez-López (2009, p.43), traços como os aqui apresentados estão igualmente presentes em variedades vernáculos originadas em situações de contato do português com línguas africanas:

Ao lado desse tipo de marcas, associadas a grupos sociais e regionais de pouco prestígio na sociedade, aparecem também marcas que, claramente, sinalizam uma ‘fala de estrangeiro’ por não coincidirem com os traços observados em variedades vernáculos (ALKMIM; ÁLVAREZ-LÓPES, 2009, p.44).

Outro elemento ilustrado pela charge que merece ser destacado é o pedido de bênção, um sinal de respeito da quitandeira para com Obá. A trabalhadora recorre a D. Obá, filho do africano liberto tido como “príncipe do povo” das ruas da cidade, para que este, por meio de seus artigos publicados na imprensa, escrevesse ao imperador para tentar angariar apoio a seu protesto. A cena

representada na gravura é um indício da participação de D. Obá como um ator social reconhecido por parcela de indivíduos que o identificavam como uma liderança. Soares (1999) informa que Galvão morou<sup>7</sup> na freguesia de Santa Anna, na Rua Barão de São Félix, a mesma rua do mais famoso cortiço da época, o Cabeça de Porco. Segundo o historiador, D. Obá mantinha uma intensa relação com a população negra da corte que reconhecia sua origem nobre. Tal relação parece explicar o recebimento de dízimos que a comunidade de africanos e descendentes lhe pagava. Em contrapartida, D. Obá fixou, por meio da escrita, as lutas e certos anseios de parte desses grupos menos favorecidos socialmente.

O fato de D. Obá publicar artigos em jornais e os indícios de que ele era uma espécie de porta voz de grupos pobres ou desprestigiados estão relacionados com as múltiplas formas de *sociabilidades* existentes na cidade do Rio de Janeiro de fins do século XIX. Ao tratar dos múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira, Wissenbach (2002) afirma que estar imerso no mundo da escrita, em sociedades urbanas no período da escravidão, ligava-se direta ou indiretamente às sociabilidades existentes nas cidades, entre escravos, forros, negros nascidos livres e brancos pobres em um tempo em que “uns lêem, outros escutam, ou simplesmente veem, mas todos aproximam-se bem ou mal da escrita, todos percebem-na e experimentam sua presença” (FABRE, 1985, p.233 *apud* WISSENBACH, 2002, p.113).

Voltando à gravura (Figura 1). Por ser uma representação, não se pode afirmar que o encontro e o diálogo tenham acontecido de fato, mas a cena é totalmente possível ao se considerar elementos da biografia do sujeito desta pesquisa e as sociabilidades existentes descritas na bibliografia citada. Considerando tais aspectos, pode-se afirmar que D. Obá representou uma aproximação, um elo, entre grupos distintos de pessoas que viveram nesse tempo, nessa sociedade, na qual todos se aproximam bem ou mal da escrita e percebem sua presença. A próxima seção tem como objetivo analisar percursos temáticos nos artigos de D. Obá.

### 3 NOS ARTIGOS DE D. OBÁ II: ETNICIDADE E CLASSES TRABALHADORAS

Obá/Galvão escreveu *longos artigos*<sup>8</sup> cuja leitura pode causar uma série de estranhamentos ao interlocutor, pois é possível reconhecer temas como as críticas aos maus tratos de que eram vítimas os “pretos e pardos”, os elogios à monarquia e aos conselheiros conservadores do império, a preocupação com as condições dos soldados retornados da Guerra do Paraguai, e outros assuntos. Ou seja, D. Obá trata de questões de seu tempo marcado pelo desmonte do sistema escravagista. No entanto, há uma série de características textuais em sua escrita que dificultam a construção de sentido para os artigos, entre as quais pode-se citar a grande extensão das frases, a não continuidade de tópicos temáticos, o uso da pontuação que não segue os padrões que se verificam nos demais textos veiculados no mesmo jornal, entre outros traços. Cabe ressaltar que este artigo não tem como objetivo a análise das características desviantes da escrita de Obá, mas, como dito acima, tem como foco discutir o modo como o autor se insere em práticas letradas e suas percepções sobre questões de seu tempo.

---

<sup>7</sup> Soares (1999, p.79) cita outros lugares em que Cândido Fonseca Galvão viveu.

<sup>8</sup> “É o que assim se vê, pelos longos artigos que tenho publicado, na minha vida política, desde longos annos”. *A justiça e a consciência II*, jornal Carbonario, 25/04/1887.

Foram selecionados para esta reflexão enunciados em que se pode observar dois eixos temáticos interligados em fins do século XIX: 1) etnicidade e 2) classes trabalhadoras. Interessa às discussões deste trabalho considerar as nuances semânticas entre os termos empregados para designar os africanos e descendentes no período. Segundo Mattos (2000, p.16-17), a categoria “pardo” é típica do final do período colonial e significava mais do que mestiço ou “mulato” – termo que, segundo a historiadora, era relacionado à mestiçagem. Durante o período colonial e grande parte do século XIX, o termo “negro” era empregado para designar indivíduos escravizados e o termo “preto” para os indivíduos forros e livres. Segundo Mattos (2000):

A emergência de uma população livre de ascendência africana – não necessariamente mestiça, mas necessariamente dissociada, já por algumas gerações, da experiência mais direta do cativo – consolidou a categoria “pardo livre” como condição linguística necessária para expressar a nova realidade, sem que recaísse sobre ela o estigma da escravidão, mas também sem que se perdesse a memória dela e das restrições civis que implicava (MATTOS, 2000, p.17).

D. Obá II era filho de africano forro e nasceu livre. Ao argumentar em favor dos pretos e pardos na formação da nacionalidade brasileira, Obá também constrói discursivamente sua autoimagem, também fala de si, visto que em diversos artigos se autodenomina como “preto” com orgulho. Em uma espécie de carta endereçada ao conde d’Eu, marido da princesa Isabel, Obá afirma sua identidade étnica: preto, filho de África e de descendência rara.

(1) acevero mui respeitosamente por mais de uma vez que orgulho-me de preto ser<sup>9</sup>, tanto quanto sou eu filho d’África, duma decendencia que so aparecem no Brazil dum século a outro<sup>10</sup>.

Vivendo os anos 1880 na Corte como um indivíduo livre e de poucas posses, Obá se colocou como um crítico de assuntos importantes *falando* a partir da ótica das “classes [...] vítimas pelo preconceito de cor”. O trecho que segue foi extraído do primeiro artigo de uma série de 7 cujo título é “Ao país e ao respeitável público”. Neste enunciado, Obá tece considerações sobre quem são os *brasileiros*.

(2) por isso é o motivo que tudo se dá, como se tem dado, para o país ver até onde as cousas tem chegado, principalmente para commigo, por causa da côr preta no Brazil; os ingratos e falsos da pátria metteram os pretos e os pardos por serem os verdadeiros brasileiros, e porque parte[m] as forças destes, visto esta raça de África e Portugal serem, motivos estes que hoje por invejarem a sorte destes todos terem forças, valor e coragem, tratam de novo em fazerem desaparecerem da face da terra alguns destes vultos [...] que ao depois os falsos disseram que só assim poderiam acabar com tantos pretos e pardos<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Nota da autora: os enunciados citados nas análises estão grifados. Os números entre parênteses indicam a ordem dos enunciados na análise dos dados.

<sup>10</sup> *A S. A. Sereníssimo Senhor Príncipe Conde D’Eu*, jornal Carbonario, 20/09/1886.

<sup>11</sup> *Ao país e ao respeitável publico*, jornal Carbonario, 18/08/1882.

No enunciado (2), Obá/Galvão critica as perseguições que ele próprio sofre “por causa da cor preta” e faz referência a vultos da Sabinada – alguns dos quais assassinados, como é o caso do comandante Felisberto, morto em 1824. Na percepção do autor, “tratam de novo em fazerem desaparecerem da face da terra”, pois “que só assim poderiam acabar com tantos pretos e pardos”. No enunciado, Obá constrói uma oposição entre dois grupos por meio de expressões referenciais nominais: por um lado, *os ingratos e falsos da pátria* e, por outro, *os pretos e pardos*. Ainda, retoma o referente “pretos e pardos” recategorizando-o como “os verdadeiros brasileiros” e posteriormente como “esta raça de África e Portugal”, estabelecendo, assim, o embate entre o grupo de ascendência lusa e africana e o grupo que é retomado pelo termo “falsos”. Nessa oposição construída textualmente, são os africanos e os portugueses, além dos pardos, ou seja, dos sujeitos nascidos no Brasil, os “verdadeiros brasileiros”, aqueles que são invejados por “terem forças, valor e coragem”. Destaca-se, também, este enunciado porque Obá enumera ao lado de atributos físicos como a “força”, atributos morais e éticos como o “valor” e a “coragem”, humanizando as pessoas pertencentes ao grupo ao qual faz referência. Ainda em suas discussões acerca da nacionalidade brasileira, Obá volta ao tema em outra parte da série de artigos, assinalando que sem o trabalho braçal o Brasil “estaria mais atrasado”.

(3) Senhores, por cujo fim, quem no Brazil desconhecerá que se não fosse os portugueses e os africanos virem para o Brazil, todos como estrangeiros sujeitos a escravidão, tecido pela Hespanha e Portugal, como mais civilizados libertaram-se pelos seus esforços, e depois os africanos pelo seu trabalho braçal, só com a única protecção da providencia se justificaram, e se não fosse todos esses braços o Brazil estaria mais atrasado<sup>12</sup>.

Os índices de interlocução mostrada já no início do artigo (3), por meio do vocativo “senhores” e da pergunta indireta, retórica, “quem no Brazil desconhecerá...”, constituem estratégia de aproximação no diálogo público que Obá com frequência busca estabelecer com seus interlocutores. O autor apela para uma memória compartilhada entre ele e seus leitores, para a construção de sua argumentação na defesa de que sem os portugueses e os africanos o “Brazil estaria mais atrasado”. Retoma e reafirma a importância de os portugueses e os africanos que mesmo sujeitos à escravidão de Portugal e Espanha, de que “todos esses braços” fizeram com que o Brasil estivesse menos atrasado. No entanto, essa aproximação entre portugueses e africanos não é total, uma vez que considera os portugueses “como mais civilizados” e que pelos seus esforços se libertaram; já os africanos, ainda que com seu trabalho braçal – não-libertos! –, parece contarem “só com a única proteção da providência” na ótica do autor.

É relevante essa valorização do trabalho braçal desempenhado por portugueses e africanos como “estrangeiros sujeitos à escravidão”, numa sociedade que dependia da mão de obra escrava ou quase-escrava. O próprio Obá em outra passagem faz a seguinte crítica: “e que os brasileiros só dão para serem doutores, padres e engenheiros, visto menos trabalharem em serviços braçais<sup>13</sup>”. Na visão de Obá, o que distingue “os brasileiros” dos “verdadeiros brasileiros” é o trabalho braçal. O autor elabora com sutileza uma escala argumentativa nessa distinção, há um trabalho sobre a linguagem. E outra classe de trabalhadores figurou nos artigos de Obá – os professores adjuntos:

<sup>12</sup> *Ao país e ao respeitável publico III*, jornal Carbonario, 28/08/1882.

<sup>13</sup> *Ao país e ao respeitável publico III*, jornal Carbonario, 28/08/1882.

(4) Até onde tem chegado as cousas só para os inglezes verem, os professores adjuntos quando nas férias, elles devem receber os seus ordenados por inteiro visto ser quando mais precisam, è quando só recebem metade dos seus ordenados, e assim mesmo terá quem desfaça no partido conservador, sem conhecerem que ao menos quando estão no poder comem e dão a todos os artistas, funcionarios públicos e particulares para comerem sem entregar os seus filhos a fome, como mataram os pobres honorários e inválidos da pátria, matando-os a fome<sup>14</sup>.

No enunciado (4), Obá se refere à classe de trabalhadores dos professores adjuntos que no período de férias recebem a metade de seus salários, diferentemente de outras classes de trabalhadores que, segundo o autor, não entregam seus filhos à fome: os artistas, os funcionários públicos e particulares. Obá se refere também a uma classe da qual fez parte: “os pobres honorários e inválidos da pátria” que estão morrendo “[à] fome”. Segundo Kraay (2012, p.156), Obá e outros soldados viveram um tempo no Asilo dos Inválidos da Pátria na Corte. Pode-se estabelecer que nesse enunciado há uma gradação ou uma hierarquização argumentativa construída entre as diferentes classes de trabalhadores: aqueles que comem, os que passam dificuldades e os que morrem à fome.

Há uma preocupação constante nesses artigos de Obá com o mundo do trabalho e, sobretudo, com os trabalhadores em situação precária. Schwarcz (2007), ao discutir as ambiguidades no processo de Abolição brasileira, refere-se à questão da mão de obra na década de 1880. Segundo a autora, no bojo das modificações das relações de trabalho, os imigrantes europeus aqui chegavam para resolver a tão comentada “questão da mão de obra” e “aos poucos escapavam das fazendas, ganhavam as cidades e passavam a executar os trabalhos urbanos para os quais estavam mais preparados” (SCHWARCZ, 2007, p.26). Obá não esteve alheio a essa situação e em artigo de 1887 – um ano antes da Abolição – expõe sua opinião a respeito da entrada de colonos europeus no Brasil no processo de substituição de mão de obra escrava para a mão de obra livre:

(5) Só assim virá Resplandecer as nossas florestas com o arduo trabalho da colonização Africana. [...] Não acreditem em colonios Brancos, seja elle de qualquer nação pois que com exuberantes provas vimos todas vezes que aqui de zembarcão, trabalhão e se a sugestão-se a té pagarem as paçagens e o dispoistratão de serem Caxeiros, negociantes, e outros qualquer modo de vida, comtanto que não peguem no machado para de rubarem as matas das florestas, nas enchadas para aplantarem, e carpir e na fo-se, para roçarem as copoeiras, como poderá o nosso sollo progridir???<sup>15</sup>.

Há elementos discursivos já observados em outros artigos como a oposição entre etnias, agora na figura dos “colonios Brancos [...] de qualquer nação” concorrendo com “o arduo trabalho da colonização africana”. E mais uma vez, Obá expõe sua percepção sobre as formas de inserção desses trabalhadores no país. Por um lado, os brancos que se sujeitam até a pagar a passagem pra virem ao Brasil e que desembarcam, trabalham e depois “tratão de serem Caxeiros, negociantes, e outros qualquer modo de vida, comtanto que não peguem no machado”. Pode-se inferir que, segundo o olhar de Obá, a atividade desempenhada como caixeiro ou negociante não configura trabalho, mas

<sup>14</sup> *Ao país e ao respeitável publico VI*, jornal Carbonario, 04/09/1882.

<sup>15</sup> *Só assim conhecerá o sabio Monarcha...*, jornal Carbonario, 25/03/1887.

um modo de vida que não traz o progresso do solo – figura de linguagem para se referir à agricultura, até hoje importante matriz econômica do país. Obá advoga em favor dos colonos africanos, dá voz a esses que são a força de trabalho agrícola e que estão já ligados à terra.

Também, há elementos de interlocução mostrada, como a referência direta ao leitor no enunciado (5) “não acreditem...” e a pergunta retórica “como poderá nosso solo progredir???”. Destacam-se, nessa passagem, os pontos de interrogação reiterados constituindo um índice de subjetividade que sugere sentimentos como indignação, fúria. Obá realmente se posiciona e expõe suas percepções em torno das tensões envolvendo etnias, classes trabalhadoras e precarização do trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS – “QUEM ESCREVE TAMBÉM DEVE TER CORAGEM”

O enunciado “Quem escreve também deve ter coragem”, que faz parte do título deste trabalho, foi veiculado em um artigo<sup>16</sup> de Obá e é ilustrativo do que se encontrou nesta pesquisa: um sujeito afrodescendente do século XIX, com poucos recursos materiais, letrado e escritor atuante. O conjunto de artigos de Obá/ Galvão é uma rara fonte de documentos nos quais se pode acompanhar parte da trajetória de sujeitos históricos pertencentes às chamadas “classes populares”, e cabe um esclarecimento ainda na conclusão deste texto.

Ao tratar Cândido Fonseca Galvão como um indivíduo pertencente às classes populares, considera-se junto com Hall (2003, p. 257 *apud* MACIEL, 2008, p. 3) que “popular” relaciona-se com “as formas e atividades cujas raízes se situam nas condições sociais e materiais de classes específicas [...] e as colocam em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante”. A análise elaborada nesta pesquisa aponta para uma tensão permanente construída nos artigos de Obá, em que temas como etnicidade e classes de trabalhadores são manifestados de forma a exibir conflitos permanentes entre grupos pertencentes à “população pobre e de cor” e grupos pertencentes à cultura dominante. Obá explicita esses conflitos ao expressar suas percepções sobre o trabalho braçal, o trabalho precarizado, as disputas em torno do que é ser brasileiro e, por que não, sobre as formas linguísticas empregadas na escrita. O sujeito histórico se coloca de forma corajosa contra discursos dominantes, externando, por meio dos artigos publicados, uma forma de se reconhecer como livre e como cidadão.

## REFERÊNCIAS

ACREE JR., W. G. Unsueño realizado: un letrado negro y el poder de la escritura. In: BORUCKI, Alex; ACREE JR., William G. (Eds.). **Jacinto Ventura de Molina, la escritura negra en el Rio de la Plata**. Montevideo: Linard y Risso, 2008.

ALMIM, T.; ÁLVAREZ-LÓPEZ, L. Registros da escravidão: as falas de pretos velhos e de Pai João. **Stockholm Review of Latin American Studies**, n. 4, p. 37-47, Mar. 2009. Disponível em: <<http://www4.iel.unicamp.br/projetos/afrolatinos/Alkmim&LopezSROLAS2009.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

---

<sup>16</sup> *Ao país e ao respeitável público II*, jornal Carbonario, 21/08/1882.



ALKMIM, T. Português de escravos brasileiros: bases para seus estudos. In: SIMPOSIO INTERENACIONAL DE COMUNICACION SOCIAL, 8., 2003, Santiago de Cuba. **Actas...** Santiago de Cuba: 2003. p.143-46.

ANDREWS, R. G. Prólogo. In: BORUCKI, A.; ACREE JR, W. G. (Eds.) **Jacinto Ventura de Molina, la escritura negra en el Rio de la Plata**. Montevideo: Linard y Risso, 2008.

BARBOSA, A. G. Tratamento dos corpora de sincronias passadas da língua portuguesa no Brasil: recortes grafológicos e linguísticos. In: LOPES, C. R. S. (Org.) **A norma brasileira em construção: fatos linguísticos em cartas pessoais do século XIX**. Rio de Janeiro: UFRJ/ Pós-Graduação em Letras Vernáculas/ FAPERJ: 2005. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/docentes/71719-1.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

BORBA, L. do R. Escrita e comportamento social: Dom Obá II nas páginas dos jornais cariocas do século XIX. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 447-472, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/89703>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

CUNHA, O.; GOMES, F. Introdução – Que cidadão? Retóricas da igualdade, cotidiano da diferença. In: CUNHA, O.; GOMES, F. (Orgs.) **Quase cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

FARIAS, J. B. Mercado em greve: protestos e organização dos trabalhadores da Praça das Marinhas, Rio de Janeiro/século XIX. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO, 19., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH/SP-USP, 2008. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

FARIAS, J. B. **Mercados Minas: africanos ocidentais na Praça do Mercado do Rio de Janeiro (1830-1890)**. 2012. 294f. Tese (Doutorado em História Social) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GALVÃO, A. M. O. Oralidade, memória e narrativa: elementos para a construção de uma história da cultura escrita. In: GALVÃO, A. M. O. et al. (Orgs.) **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

KRAAY, H. Os companheiros de Dom Obá: Os zuavos baianos e outras companhias negras na guerra do Paraguai. **Afro-Ásia**, n.46, p.121-161, 2012.

MACIEL, L.O popular na imprensa: linguagens e memórias. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO, 19., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH/SP-USP, 2008. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Laura%20Antunes%20Maciel.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

MATTOS, H. M. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MORAIS, C. C. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, (1731-1850). **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.36, p. 493-550, set./dez. 2007.

OLIVEIRA, K.; LOBO, T. Introdução (Ou como a África, no Brasil, avista a escrita). In: LOBO, T.; OLIVEIRA, K. (Orgs.). **África à vista** – Dez estudos sobre o português escrito por africanos no Brasil do sec XIX. Salvador: EDUFBA, 2009.

OLIVEIRA, K. Ajuntamento de fontes para a história do português popular brasileiro: amores, desamores e outras espécies de dores. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.50, n.2, p.217-230, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1497/1060>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

OLIVEIRA, K. **Negros e escrita no Brasil do século XIX**: sócio-história, edição filológica de documentos e estudos linguísticos. 2006. 1198 f., 3v. Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

REIS, M. F. **Úrsula**; a escrava. Atualização do texto e posfácio de Duarte, Eduardo de Assis. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC-Minas, 2009 [1859].

SCHLIEBEN-LANGE, B. **História do falar e história da linguística**. Tradução de F. Tarallo et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

SCHWARCZ, L. M. Dos males da dádiva: sobre as ambiguidades no processo de Abolição brasileira. In: CUNHA, O.; GOMES, F. (Orgs.). **Quase cidadão**: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SCHWARCZ, L. **As barbas do imperador**: D Pedro II, um monarca nos trópicos. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras: 1998/1999.

SILVA, E. **Dom Obá II D'África, o príncipe do povo**: vida, tempo e pensamento de um homem livre de cor. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2001 [1997].

SOARES, C. A capoeiragem baiana na corte imperial (1863-1890). **Afro-Ásia**, n.21-22, p.159-160, 1998-1999.

WISSENBACH, M. C. C. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.4, p.103-121, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/248/255>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

### **Arquivos e banco de dados consultados**

Banco de dados TychoBrahe: <http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/>.

Fundação Biblioteca Nacional: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 8, N. 2, ano 2016 - Volume Temático: *Linguagem e Raça: diálogos possíveis*

---

# LINGUAGEM E LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIAS: EXERCÍCIOS PARA REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA

*Ana Lúcia Silva Souza\**

## RESUMO

O artigo discute os embricamentos entre linguagem e relações raciais na escola, destacando a importância de considerar, nas interações que se estabelecem em sala de aula, as identidades dos sujeitos no exercício cotidiano da construção de conhecimentos, o que venho nomeando como letramentos de reexistência. Para tanto, evidencio que o uso da categoria “reexistência” requer tomar por base, numa perspectiva sócio-histórica, aspectos da visão bakhtiniana de linguagem, bem como as abordagens sobre letramentos múltiplos e heterogêneos (KLEIMAN, 1995; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000; ROJO, 2009; SOUZA, 2009, 2011); a aplicação das concepções de cultura e de identidades como aponta Hall (2000); e, principalmente, os estudos sobre a educação da população negra no Brasil (BARROS, 2005, 2016; FONSECA, 2005, 2016; ROMÃO, 2005; CUNHA, 2005; CARDOSO, 2005; CRUZ, 2005). Pretendi destacar que atentar sobre o valor e importância da articulação dos conhecimentos produzidos nas trajetórias dos sujeitos, dentro e fora da escola, seja a única saída para que a escola cumpra o seu papel de reeducar para as relações raciais, para todas as pessoas.

**Palavras-chave:** Letramento de reexistência. Relações raciais. Arranjos educativos: formação de professores. Lei 10.639/03.

## ABSTRACT

This article is about the bracings between language and race relations at schools, highlighting the importance of considering the interactions that take place in the classroom, observing the identities of the subjects in the daily exercise of construction of knowledge, which I have been naming as “reexistence literatures”. Therefore, I show that the use of the category “reexistence” requires taking as a basis, from a socio-historical perspective, aspects of the Bakhtinian view of language, as well as approaches on multiple and heterogeneous literatures (KLEIMAN, 1995; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000; ROJO, 2009; SOUZA, 2009, 2011), the application of conceptions of culture and identity as pointed by Hall (2000); and particularly studies, in special the most recent ones, on education of the black population in Brazil (BARROS, 2005, 2016; FONSECA, 2005, 2016; ROMÃO, 2005; CUNHA, 2005; CARDOSO, 2005; CRUZ, 2005). I intended to point out that look at the value and importance of the articulation of the knowledge produced along the subjects’ trajectories, inside and outside the school, is the only way so that the school fulfills its role of re-educating to race relations for every and each person.

**Keywords:** Literacy reexistence. Race relations. Educational arrangements: teacher training. Law 10.639/03.

---

\* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Líder do Grupo de Pesquisa Rasuras – Práticas de Leitura e Escrita; e membro do NELT – Núcleo de Estudos de Leitura e Tecnologias –, ambos UFBA. E-mail: [analusilvasouza@uol.com.br](mailto:analusilvasouza@uol.com.br).

## INTRODUÇÃO

Pequena, aprendi a ler ouvindo e vivendo histórias de minha família de raça negra<sup>1</sup>. Em meu universo de aprendizagens, minha mãe, Dona Neide, que lia muita fotonovela, sabia de cor todos os contos de fada; ajudava a gente a construir casinhas no quintal de casa; cantava pra gente dormir; contava, e ainda conta, muitas histórias, em especial do quanto ela não gostava de ir pra escola. Eu sofri por ela. Eram terríveis, ruins. As que eu mais gostava eram as dela quando criança, ouvindo prosas de meu avô boiadeiro que brincava com a filharada, contava causos de assombração e da lida do dia, das estratégias traçadas, artimanhas certeiras para domar bois bravos nos pastos, terras no interior paulista, propriedades que aos poucos foram meadas, arrendadas, vendidas para estrangeiros e nada viraram de herança para a família Alves de hoje.

Ouvi também as histórias de sua mãe, Tereza, que cantava baixinho na lida da casa e da roça e que era durona. E da mãe de sua mãe, lavadeira formada na água e sabão, famosa pelas redondezas e que ensinou minha mãe a contar peças de roupas para entregas. O avô dela, um homem negro de cabelo muito liso, benzedor que falava *tête-à-tête* com energias da natureza e fazia remédios com ervas para pessoas que o procuravam. Ah, e as histórias paternas que minha mãe escreve com palavras ditas. Quase nada sobre bisavós, essas nunca chegaram com força, sumiram muitas do pai de meu pai que veio lá das Minas Gerais com experiência na mineração, comércio e agricultura, e enorme prole. Na chegada em São Paulo, empregou logo as filhas em “casa de família rica”, e com os filhos foi plantar horta e botar venda. De minha avó Dona Ana, têm as histórias da fala de conselho, e da liderança na igreja matriz local. Silenciosamente, deu nome a todas as primeiras netas da família Silva: Ana Maria, Ana Madalena, Ana Lúcia.

Agora, as histórias de meu pai, Agostinho, eu vivi bem. Ouvinte de boa música, colecionador de discos, eletricitista autodidata. Empreiteiro de poucas letras, e que por isso mesmo aos oito anos me ensinou a redigir propostas de trabalhos – que ditava em tom de quem está pensando alto – e também os recibos das transações comerciais. Ele me dizia: vamos aqui escrever umas coisas pra entregar lá pros bichos d’água. E depois, ao longo dos meses, eu ia acompanhando o desenrolar dos acontecimentos nas obras. Às vezes, eu ia passear com meu pai, passava o dia em um canteiro de obras de um hospital em construção ou em uma fábrica de papel em manutenção. E quando chegava em casa, eu também ia contar as minhas histórias. Trato aqui dos usos sociais de linguagem que fiz em criança, de minha inserção no universo de letramento doméstico, uma das esferas sociais pelas quais circulamos ao longo de nossas vidas, destacando a pluralidade de tais práticas e o seu valor para a minha formação ainda em andamento.

Quando aos sete anos eu entrei na escola, menina de sobrenome Silva, tranças apertadas e sorriso largo, em pouco tempo percebi que a sala de aula era lugar pra ficar de boca fechada. Abre cartilha, fecha cartilha, fa, fe, fi, fo, fu, faça, fava e a lição da zabumba que nunca chegava, mas eu já sabia de cor e salteado, as notas, boletim, castigos, olha pra frente, não converse. E minhas histórias? Pouco a pouco cediam lugar a outras histórias. Algumas me entristeciam, lembro do livro de história e da parte da abolição da escravatura, as imagens me incomodavam muito e eu não sabia

---

<sup>1</sup> A expressão raça distancia-se do sentido biológico e tem existência como uma construção sócio-histórica, por isso, possui efetividade e é real apenas no mundo social (MUNANGA, 2004).

localizar bem o porquê. E nos bancos escolares prossegui meus estudos por anos a fio, e agora eu sei que, como nos alerta Adichie<sup>2</sup>, corri o risco de viverem meio a uma única história. É Adichie, uma escritora nigeriana, que em uma de suas palestras sobre seu processo de formação nos fala dos perigos que correu ao ter ao seu redor apenas histórias e valores contados pela visão e imagens europeias e brancas, sem ter em sua literatura referências outras para sua produção, o que ocorre anos mais tarde após aproximação com matrizes de seu Continente. Pode saber de si e reparar que era, até então, quase que uma versão ocidentalizada de si mesma. Sem as nossas histórias.

## 1 FUGINDO DO PERIGO DE UMA ÚNICA HISTÓRIA NAS ESCOLAS

O alerta da escritora é válido para pensarmos em todos os grupos socialmente minorizados que, de alguma maneira, têm na escola a invisibilização de sua história. E os efeitos conhecemos na pele e nos dados estatísticos que insistem em estampar uma realidade ainda muito desfavorável, em especial para a população negra.

No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que já somos mais de 52% de negras e negros – pessoas que se autodeclaram pardas e pretas – e também que somos a maioria que vive entre os piores índices, quando se trata de renda média *per capita*, níveis de desemprego e de níveis de escolarização. É conhecida a metáfora do funil existente no cenário de ensino: quanto mais avançam os anos de estudo, menos negra fica a educação. Junto a isso, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não se cansa de buscar onde está o nó dos números desiguais que invariavelmente apontam as setas com os melhores indicadores de aproveitamento e avaliação para a população branca.<sup>3</sup> Assim, quantas outras histórias ainda precisam ser contadas?

Nossa aposta é que o perigo de uma única história é um dos piores inimigos para o processo de afirmação da população negra no Brasil, o que reflete na falta de identificação como espaço escolar e com um processo de produção de conhecimentos que faça sentido para as pessoas. Diversos estudos têm mostrado que, para a grande maioria de negras e negros, a escola ainda é uma experiência denegação, de distorções, e parte disso se deve ao silenciamento de culturas, de valores que lhes são caros e de seus lugares de pertença que não entram na escola (CAVALLEIRO, 2000; JOVINO, 2004; GOMES, 2006).

Por isso mesmo, tenho defendido que entrar no universo de letramento escolar – uma das esferas sociais mais importantes da vida, pois passamos lá boa parte de nossa existência –, não pode significar “sair da vida”, e, sim, espaço de articulação, de valorizar experiências educativas das quais os sujeitos participam para além da escola, no cotidiano e em outros espaços de sociabilidade como os movimentos sociais negros. Foi o que pretendi afirmar na tese *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*<sup>4</sup>, na qual o letramento é categorizado como de reexistência ao

<sup>2</sup> Chimamanda Ngozi Adichie é uma escritora nigeriana que já tem trabalhos que circulam no Brasil. Ver palestra completa em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

<sup>3</sup> Para mais detalhes, conferir em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/educacao-reforca-desigualdades-entre-brancos-e-negros-diz-estudo>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

<sup>4</sup> Tese defendida em 2009 no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em Linguística Aplicada, área de concentração Língua Materna, sob orientação da Profa. Dra. Angela B. Kleiman, no Grupo Letramento do Professor.

evidenciar que, ainda que não se perceba ou não sejam valorizadas, há no cotidiano uma reinvenção de práticas de uso da linguagem que os sujeitos realizam e que estão ancoradas sobretudo nos referenciais e na história de vida das pessoas. Pode-se dizer que o letramento de reexistência, mais discutido adiante, tem apoio em três vértices que podem estar em diferentes esferas sociais: os letramentos escolares, as experiências de letramento apoiadas nas práticas sócio-históricas e culturais do grupamento de origem e as práticas de usos de linguagem ligados ao momento vivido no aqui agora, seja em movimentos sociais, grupos de lazer, de esportes ou em outros associativismos.

Nas considerações finais da minha tese, insisto que

uma das tarefas cada vez mais urgentes para a instituição escolar é atentar para a dinâmica e as múltiplas maneiras de uso social da linguagem, estabelecendo uma ponte entre o que está dentro e o que está fora da sala de aula, de forma a considerar as diferentes vozes e identidades que circulam nos espaços educativos(SOUZA, 2009, p.188).

É a minha militância acadêmica que começou desde lá de casa.

Passados alguns anos, a discussão foi material para a publicação de um livro, *Letramentos de reexistência – poesia, grafite, música, dança: hip-hop*, publicado pela Editora Parábola, em 2011. Em final de 2014, a obra foi selecionada em edital público do Programa Nacional Biblioteca da Escola<sup>5</sup>, uma ação coordenada pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), e no início de 2017 começará a ser distribuída para todas as bibliotecas de unidades de ensino com as últimas séries do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Destaco que a discussão em torno da escola, letramentos, estudos sobre educação da população negra sempre esteve em pauta, mas desde os anos iniciais do século XXI ganha adensamento como direito para todas as pessoas com a alteração da Lei no 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, mediante o sancionamento da Lei no 10.639/03, que inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes pública e privada do país a obrigatoriedade de estudo da temática História e Cultura Afro-brasileira.

A Lei no 10.639/03 tem sustentação nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, que explicitam princípios e objetivos para a sistemática das ações antirracistas na escola. À escola, diz o documento, cabe

---

<sup>5</sup> Conforme lê-se no site: “Este edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de inscrição e seleção de obras de referência, elaboradas com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana, considerando diferentes temáticas e as especificidades de populações que compõem a sociedade brasileira, no âmbito do PNBE”. A obra em foco foi eleita no item 8 “Referenciais sobre a educação para as relações étnico-raciais, contemplando a história e diversidade cultural afro-brasileira e africana; trajetórias do povo negro no espaço geográfico; identidade racial, relações sociais e diversidade; auto-estima e identidade étnico-racial; história e cultura dos povos ciganos no Brasil e a superação do racismo na escola” (cf.<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas/item/3981-edital-pnbe-tem%C3%A1tico-2013>). O processo foi concretizado apenas em 2016, e em 2017 as escolas começarão a receber o material.

a maior empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas (BRASIL, 2004, p.12).

O desafio é gigante, uma vez que independente de conteúdos, matérias, disciplinas e áreas de conhecimento, o que está no centro da discussão são os usos da linguagem no cotidiano. O cotidiano que pode ser, ao mesmo tempo, um espaço revelador das facetas do racismo e seus efeitos, preconceitos e discriminações – sempre em intersecção com outras questões, como sexismo, homofobia, transfobia etc. – e também espaço de práticas comprometidas que, conforme documento das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas,

questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras, atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (BRASIL, 2004, p.12).

A escola, a sala de aula, são *locus* onde aprendemos a ser quem somos em meio à movimentação de identidades sociais, que se entrecruzam, se chocam, se fortalecem, e como quer Hall (2000), longe de serem fixas e imutáveis, são constituídas nas interações: as pequenas grandes histórias, nossas.

## **2 LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL**

Como já assinalado, falar em letramento de reexistência implica considerar as práticas de letramentos desenvolvidas em âmbito não escolar, marcadas pelas identidades sociais dos sujeitos nelas envolvidos, e além disso, considerar os aspectos que afetam o histórico do letramento da população negra no Brasil e que influenciam as trajetórias pessoais de usos sociais da linguagem. Nesse sentido, alguns aspectos da visão bakhtiniana de linguagem, como sua natureza social, mostram-se produtivos para considerar as particularidades dos discursos em relação ao lugar e à posição que os sujeitos ocupam no quadro da dinâmica política e econômica. Ressalto que, em consonância com a concepção de letramento adotada, tomo como referência as etapas que configuram o método sociológico de análise proposto por Volochínov/Bakhtin (1995[1929]). Portanto, antes de chegar ao enunciado, é preciso tratar das formas e dos tipos de interação verbal, em ligação com as condições concretas em que se realizam, as formas das enunciações conectadas com a dinâmica da vida e a criação ideológica a que os enunciados se prestam nas interações verbais. Afinal, estamos junto ao hip hop.

Nesse estudo, a centralidade esteve na análise dos discursos de um grupo integrante do movimento hip-hop, cultura que engloba quatro elementos artísticos, a saber: MC, DJ, B. Boy ou B. Girl, Grafiteiros e grafiteiras. Jovens, majoritariamente negros e negras que de diversas maneiras alimentam organizações e eventos nos quais atividades relacionadas à leitura, escrita e oralidade revelam padrões singulares de uso da linguagem em suas mais diferentes modalidades.

O aspecto educativo está no horizonte do hip-hop, nas apresentações artísticas, oficinas, produção de DVDs e em outras formas de registros e debates em torno de temas candentes e polêmicos. As ações, que ocorrem em diferentes âmbitos da sociedade, imprimem destaque à juventude negra e, não raras vezes, causam um estranhamento em olhares acostumados a não enxergar, positivar e legitimar as práticas de letramento de grupos juvenis.

Partindo disso, a investigação começou com algumas indagações: podemos falar de letramentos de resistência uma vez que as práticas e os eventos de letramento dos ativistas engajados no movimento *hip hop* estão relacionados às suas identidades contestadoras? Como os participantes atribuem sentidos, produzem e comunicam, em interações, suas identidades de ativistas do movimento *hip hop* e como essas identidades enunciadas produzem movimentos de identificação, de diferenciação e de reposicionamentos nas interações? Respondê-las me levou a mergulhar em um universo que foi para muito além de posição contestadora em letras de música e em falas engajadas.

Por meio dos discursos dos sujeitos da pesquisa, descobri que os jovens me levaram de volta para a minha casa, ao fazer um esforço para que suas histórias fossem contadas por eles mesmos e que o trabalho desenvolvido por eles fosse reconhecido como uma instância de educação e de transformação coletiva. Neste sentido,

não era mais o caso de observar as singularidades de suas práticas letradas, mesmo estando fora do espaço escolar, mas perceber em que medida elas não apenas eram letradas, como reelaboravam a perspectiva de resultados ao mostrarem que não apenas valorizavam essa cultura letrada escolarizada, embora a refutassem em muitos momentos, como principalmente a reinventavam, reformulavam, rediziam e praticavam(SOUZA, 2009, p.186).

Durante os nossos encontros, entre outras intervenções, os participantes da pesquisa anunciaram a criação de um grupo de trabalho chamado *Hip Hop Educando*, coordenado por eles e com inserção em espaços educativos diversos – o que mostra quão rapidamente foi captada por eles a necessidade não apenas de resistir a um modelo de letramento excludente, mas de, ao criticar, propor outras maneiras de agir, outras formas de fazer, ensinar. Não apenas resistir, como aprendemos com os passos que vieram antes de nós, mas reexistir. Em meio a tantas intervenções das quais participamos em nossas andanças, destaco um material organizado pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, no Projeto Ensino Médio em Rede, voltado para a formação de professores de língua portuguesa.<sup>6</sup> No vídeo, entre outros aspectos, os jovens destacam a importância da interação que considere as identidades dos sujeitos no exercício cotidiano da construção de conhecimentos, defendem uma forma de educar a partir do corpo e da vida dos sujeitos e a importância de compreender a história da população negra na educação.

---

<sup>6</sup> Cf. o vídeo “Ensino Médio em Rede / Projeto Hip Hop Educando e Enraizados SP”. Em sua descrição, lê-se: “Esse vídeo foi produzido para alunos do Ensino Médio em Rede com depoimento de Arte Educadores e militantes da cultura Hip Hop pertencentes a posse Enraizados S.P, e outros integrantes da cultura Hip Hop. Falamos sobre o Hip Hop como ferramenta de mobilização, articulação e educação. Participantes - Os Rappers e Educaores: Dimenor, Lge, Sonéca, Terno e Nathas além do Dj Ronaldo e De Tcheba B.Boy”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BEpdN3tZXX4>>. Acesso em: 28 fev. 2016.



Uma boa parte da minha tese foi dedicada justamente à discussão sobre os diferentes modos de inserção da população negra na escola, bem como os arranjos educativos e o papel dos movimentos sociais negros no processo. Já na época, considerei um achado a publicação do livro *História da educação do negro e outras histórias* organizado por Romão (2005), e anos depois, recentemente, junta-se aos escassos estudos a respeito o livro *A história da educação dos negros no Brasil* organizado por Fonseca e Barros (2016). Ambos se mostram fundamentais para refletirmos sobre a categoria letramentos de reexistência, pois divulgam produções potentes para fortalecer as discussões e ampliar a compreensão acerca das trajetórias de escolarização de negras e negros desde o período da escravização econômica, passando pelo período abolicionista e o pós-abolição, chegando ao atual período das ações afirmativas em nosso país.

Nestes debates, é importante marcar que a escola formal nunca foi relegada, negada, e que é uma construção social a ser reinventada como espaço de direito para todas as pessoas. Em todos os tempos, “a escola, melhor dizendo a escolarização, é um valor para a comunidade negra”, diz Silva (2016, p.07). Estudos no último livro citado apontam que pouco ainda sabemos sobre as diversas experiências educativas, o que nos leva a continuar na ignorância a respeito dos modos e maneiras de viver a educação da população negra dentro e fora da escola, como argumentam Fonseca (2016), Barros (2016), DaLuz (2016), Silva (2016), Arantes (2016), Moehlecke (2016), entre outros/as.

Se um dos vértices da reexistência aponta para as histórias não contadas, então as novas abordagens sobre a historiografia da educação tornam-se cada vez importantes em alinhamento com os estudos sobre relações raciais no Brasil. Como dito,

a singularidade está nas micro-resistências cotidianas ressignificadas na linguagem, na fala, nos gestos, nas roupas, não apenas no conteúdo mas também nas formas de dizer, o que remete tanto à natureza dialógica da linguagem como também às proposições dos estudos culturais que revelam que as identidades, sempre em construção, se dão de forma tensa [...] [O que é] próprio de situações em que se está em disputa por lugares socialmente legitimados (SOUZA, 2009, p.33).

## CONSIDERANDO

A aproximação com o universo da cultura hip hop trouxe contribuições para ampliar as discussões sobre práticas de letramentos desenvolvidas em âmbito não escolar e marcadas pelas identidades culturais dos sujeitos, tratando de questões relativas à cultura escrita e letramentos da população negra no Brasil em espaços que se sustentam pela legitimação não apenas de uma linguagem, mas pelos efeitos que esse uso possa causar na estruturação dos territórios de saberes e nas redes de sociabilidades negras.

Serei sempre grata ao grupo Lado Obscuro e Enraizados, com Nathas, DiMenor, Débora, LGe, Soneca. Cada pessoa uma história, cada pessoa um nome forte, de batismo na cena cultural afirmando identidades, estreitamente ligadas ao seu modo de ser no âmbito da participação social, o que nos leva a perfilar com a afirmação de Rajagopalan (2003, p.82): “é preciso pensar além da semântica dos nomes próprios para encarar o fenômeno de nomeação como um ato eminentemente político”. São nomes que trazem histórias.

Juntos somos educadoras e educadores, e continuamos a ensinar ao lado de outras tantas cabeças pensantes, alterando as possibilidades de fazer o que se entendia por pesquisa com grupos juvenis, grupos negros, mulheres negras, diversidade negra, sexualidade, gênero e outras agendas. Faz-se mais verdade a observação colocada por Pires (1998):

O surgimento de vários grupos de estudos acerca da questão étnica no Brasil e a presença nas universidades brasileiras de pesquisadores(as) negro(as) têm possibilitado a produção de vários trabalhos nos quais os negros e seus descendentes aparecem como sujeito, contrariamente ao que ocorria quando a população negra era retratada de forma estereotipada e não passava de objeto de estudo, nas academias (PIRES, 1998, p.18).

E ponto. Os letramentos de reexistência no hip hop em suas práticas discursivas estão eivados de cor, de identidade negra; encontraram-se nesse espaço, agarraram-se a ele e se fazem nele: o espaço *hiphopiano*. Por isso, reverterem a fala que os desvaloriza, retorcem a língua, reinventam fontes de referências. Resistir não é somente endurecer e sobreviver, é muito mais que isso, é resistir existindo de maneira nova e coerente com sua história ainda sendo contada.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, A. S. Discursos sobre eugenia, higienismo e racialização nas escolas primárias pernambucanas (1818-1938). In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016, p.363-394.

BAKHTIN, M. / VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].

BARROS, S. A. P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005, p.79-92.

BARROS, S.A.P. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016, p.51-70.

BARTON, D.; HAMILTON M; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies: reading and writing incontext**. Londres: Routledge, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 01/2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF: 2004.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: 2003.

CARDOSO, P. J. F. A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afro-descendentes em Santa Catarina no século XX. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005, p.171-185.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar, ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005, p.21-33.

CUNHA, L. M. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005, p.221-247.

DA LUZ, I.M. Sobre arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016, p.117-140.

FONSECA, M. D. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005, p.93-113.

FONSECA, M. V. A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil. In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016, p.23-50.

FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JOVINO, I. S. El rap como prática cultural juvenil negra. **Boletín IFP**, Santiago, ano 2, n.6, mayo 2004.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MOEHLECKE, S. Ações Afirmativas no Brasil: um histórico do seu processo de construção. In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016, p.413-438.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói: EdUFF, 2004. (Cadernos PENESB 5).

PIRES, R. **Narrativas quilombolas**: negros em contos, de Cuti e Mayombe, de Pepetela. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005

SILVA, P.B. G. Apresentação. In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016, p.07.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência** – poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento hip-hop. 2009. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2009.

## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 8, N. 2, ano 2016 - Volume Temático: *Linguagem e Raça: diálogos possíveis*

---

# A RELAÇÃO LINGUAGEM E RACISMO NAS CARTOGRAFIAS DO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

*Soraia Colaço\**

*Claudiana Nogueira de Alencar\*\**

## RESUMO

Este artigo discute o currículo escolar e a relação entre linguagem e racismo, a partir de uma pesquisa etnográfica realizada numa escola pública de Beberibe, estado do Ceará. Tomamos como referencial teórico os estudos decolonialistas e os estudos críticos da linguagem que tecem críticas ao processo de colonialidade e ao eurocentrismo, por estabelecerem desigualdades inerentes às relações sociais, à dominação e à hierarquização do conhecimento. O caminho metodológico pretendeu, por meio da escuta dos diversos participantes da pesquisa cartográfica, acompanhar processos e afetos, tendo a observação participante como técnica primeira. Como resultado, percebemos o currículo, para além da colonialidade do saber, como espaço de disputa de poder, em que significados e identidades se constroem em relações de conflito. Na diversidade da escola, a princípio tida como obstáculo, várias possibilidades de construir alternativas ao modelo eurocêntrico de conhecimento se desenham para nos permitir pensar em uma educação que supere a crueldade das práticas racistas e desiguais, engendradas por meio da violência linguística.

**Palavras-chave:** Currículo. Linguagem. Racismo. Colonialidade. Eurocentrismo.

## RESUMEN

En este artículo, cuyo tema es “El currículo de la escuela: la relación entre el lenguaje y el racismo, resulta de un estudio realizado en una escuela pública de Beberibe, Estado de Ceará, que aporta una lectura sobre la relación entre el currículo, el lenguaje y el racismo. Fueron utilizados como referencia teórica los autores decolonialistas iniciando con una crítica radical del proceso de colonialismo y el eurocentrismo, que buscan naturalizar las desigualdades en las relaciones sociales y siguen dominando e jerarquizando el conocimiento. El camino metodológico pretendió, al escuchar varios sujetos de la investigación, acompañar a los procesos e intervenir en ellos, a partir de una experiencia cartográfica, teniendo la observación participante como primera técnica. Sigue en la comprensión del currículo, además de la colonialidad del conocimiento como espacio de lucha por el poder, donde se construyen significados e identidades. En la diversidad de la escuela, e nun primer momento considerado como un obstáculo, pueden surgir varias posibilidades para construir alternativas al modelo eurocéntrico del conocimiento, que excluye los conocimientos pertinentes que podrían proporcionar una educación más significativa, tanto para los maestros (as), como para los alumnos (as).

**Keywords:** Currículo. Lenguaje. Racismo. Colonialidad. Eurocentrismo.

---

\* Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE). E-mail: soraiacolaco@hotmail.com.

\*\* Doutora em Linguística e Pós-doutoranda em Semântica pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). E-mail: claudiana.alencar@uece.com.br.

## INTRODUÇÃO

Ao desenvolvermos uma pesquisa para avaliarmos a Lei 10.639/03, que institui diretrizes curriculares para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana em escolas públicas e privadas do país, realizamos um estudo cartográfico em uma escola pública na comunidade de Caetano, comunidade com população de maioria negra, situada no Município de Beberibe, estado do Ceará. As narrativas e ditos sobre Caetano noticiavam a circularidade de um discurso violento e racista sobre as crianças da escola da comunidade, mostrando a relevância de uma pesquisa-intervenção que possibilitasse, ao mesmo tempo, identificar e desnaturalizar a violência linguística contra as crianças negras para combater o racismo na escola e na comunidade, a partir da complexidade do currículo escolar. O ambiente de insegurança e preconceito vivenciado por crianças e adolescentes de Caetano está traduzido no poema com o qual iniciamos este artigo, cujo autor é aluno da escola onde vivenciamos nossa pesquisa, a Escola de Ensino Fundamental Municipal José Roldão de Oliveira:

### MULEQUE

Eu tava no meio da rua

Quando o guarda me parou,

parou e perguntou

prá onde eu ia,

eu digo não senhor.

Ele me pediu os documentos,

eu disse não tenho não senhor.

E ele perguntou – Me diga qual é seu nome muleque? Porque seu nome é muleque

Por que prá onde vou me chamam de muleque? E eu digo -muleque é tu.

Este trabalho aponta para o currículo também como categoria de análise crítica da linguagem, A tarefa é elucidar, nas narrativas, nos relatos, nos artefatos textuais, nas cantigas e danças vivenciadas na pesquisa, o emaranhado no qual se articula o currículo com o social, o educativo, o político, na produção de sentidos, de significados para as identidades locais. Negando uma visão ingênua do currículo, vamos considerá-lo como um lugar de disputas por significados, buscando refletir sobre o complexo emaranhado posto na seleção de conteúdos, na definição de quais conhecimentos são autorizados e validados como “verdadeiros, seguros e universais”.

Conceber o currículo e a cultura como relações sociais, relações de poder e práticas de significação, nos proporcionou entender os desafios e as possibilidades postos na desconstrução da colonialidade e na inclusão de saberes a partir de novas bases epistêmicas. Nesse sentido, apresentamos a transdisciplinaridade decolonial (MALDONADO-TORRES, 2015) que nos permite estabelecer uma articulação entre os estudos críticos da linguagem (ALENCAR, 2015; SILVA; ALENCAR, 2013) que consideram a linguagem como prática social e o uso social dos significados na constituição da violência linguística em atos de fala racistas, os estudos do currículo que o consideram como um território em disputa, constitutivo de relações de poder e os estudos decoloniais que denunciam a colonialidade do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 2005).

Para isso, seguimos um caminho metodológico por meio da cartografia (PASSOS; BARROS, 2009, p.30), realizando o mapeamento do território de aprendizagem e seus fluxos, a avaliação dos conteúdos e dos materiais pedagógicos disponíveis. A cartografia se baseia num compromisso assumido com as pessoas e os seus territórios, o que torna a narrativa um resultado da experiência de pesquisa-intervenção em determinada comunidade, com respeito às suas especificidades. É um compartilhamento o qual colabora com a transformação do(da) pesquisador(a), ao mesmo tempo em que o impele a modificar o espaço pesquisado, numa dialética rica em contradições e complexidades, quando as certezas se dissipam, subjetividades e objetividades expressam a dinâmica das relações sociais e o caminhar parece uma vereda com surpresas em cada canto.

Como instrumentos de coleta dos dados utilizamos filmagem, diário de campo da pesquisadora e o diário do participante, no qual as pessoas registraram suas impressões e significados sobre o processo da pesquisa. Esse material serviu de base para a elaboração das questões nas entrevistas semiabertas com os participantes da pesquisa, crianças, professores (as) e gestores(as) e outras pessoas da comunidade de Caetano.

Em todo o percurso da pesquisa desenvolvemos uma escuta ativa em relação à linguagem, ao que era dito pelos membros da comunidade escolar, à reprodução de falas e sentidos posicionados pelo currículo escolar, que se expande para além do que está posto nos parâmetros e nas diretrizes curriculares, que se expressam para além dos muros da escola.

Na primeira seção, apresentaremos o referencial teórico baseado nos estudos decolonialistas, nos estudos críticos da linguagem e nos estudos do currículo. Iniciamos por entender a violência linguística e o racismo relacionando tais formas de violência aos processos de colonialidade e ao eurocentrismo, que pretendem naturalizar as desigualdades nas relações sociais e continuar dominando e hierarquizando o conhecimento, tendo o currículo como espaço de legitimação. Seguimos, na segunda seção, com uma análise acerca da relação entre currículo, linguagem e racismo na construção das aprendizagens dos(as) alunos(as), nas suas narrativas e nos depoimentos de professores(as), gestores(as) e em nossas vivências marcadas nas notas de campo. Na terceira seção, procuramos analisar como a visão eurocêntrica presente na seleção dos conteúdos curriculares se relaciona com a produção das subjetividades das alunas e dos alunos da escola investigada.

## **1 CURRÍCULO E LINGUAGEM: COLONIALIDADE E EUROCENTRISMO**

Alencar (2015, p.72), mostrando o papel da linguagem na dominação colonial, afirma que a violência tem uma “forte semântica étnico-racista-ambiental, pois atinge, preferencialmente, as comunidades subalternas situadas no lado oprimido da diferença colonial”. Nesse sentido, a autora procura relacionar a violência da colonialidade a um tipo de violência ainda pouco investigada: a violência linguística:

Pretende-se, pois, através de uma perspectiva crítica dos estudos da linguagem, estudar a violência linguística como um processo, historicamente situado, de produção, apropriação e circulação de significados violentos que interrelacionam gênero, raça, classe e etnia, na constituição de uma gramática cultural silenciosa de dor, discriminação e exploração, constituída no âmbito da cultura, das mediações e das experiências dos sujeitos, que em seu cotidiano podem enfrentar e ressignificar tais significados em suas lutas. (ALENCAR, 2015, p.73).

A violência linguística deve ser entendida a partir de contextos amplos de uso linguístico constituídos por atos históricos e sociais em que dois ou mais agentes sociais interagem por meio da linguagem. Se considerarmos os contextos de dominação histórica estabelecidos pelas relações coloniais, entenderemos que o que os sujeitos sociais “pronunciam não são propriamente palavras, ‘carregadas’ de significado violento ou não, mas ‘atos de fala’ (AUSTIN, 1962), que funcionam (ou falham) precisamente porque ‘ecoam ações prévias’ (BUTLER, 1997, p.51)” (SILVA; ALENCAR, 2013, p.235).

Entender que podemos estabelecer relações de dominação, discriminar pessoas por questões de classe, gênero e etnia, é entender que a classificação do outro, própria do colonialismo, permanece com sua face de opressão linguística a partir das significações violentas como as nomeações racistas.

Segundo Quijano (2005, p.21), “a dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista” e as identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça associaram-se à natureza dos papéis e dos lugares, na estrutura do capitalismo mundial e no processo da colonialidade do poder. Assim, a divisão social do trabalho associou-se ao conceito de raça, culminando na divisão racial do trabalho e nas diversas formas de exploração do Capitalismo mundial. Essa divisão racista, com sua classificação linguística, esteve presente ao longo do período colonial e mantém-se até hoje por meio da colonialidade do poder, do saber e do ser, partindo do centro de poder capitalista mundial e estendendo-se para os “países periféricos”. A dominação colonial branca exerceu e exerce até hoje o controle sobre os processos de trabalho, sobre a ciência, e, é dessa forma, que o conhecimento carrega a lógica de quem o traduziu, justifica e colabora com a reprodução do sistema capitalista. Desse modo:

Raça e classe se tornam, então, duas variáveis da mesma realidade de exploração, na estrutura de uma sociedade de classe. [...] Em nome dessa dialética entre raça e classe, alguns estudiosos de formação marxista pensavam que a solução definitiva da questão racista no Brasil só viria com a transformação da atual estrutura capitalista em uma estrutura igualitária. Ou seja, numa sociedade sem classes sociais, em que negros e brancos podem igualmente participar das decisões políticas e da distribuição do produto econômico [...] Uma certa militância negra assumiu esse discurso, acreditou que a solução às suas mazelas logo viria com a transformação da sociedade. (MUNANGA, 2009, p.18).

Não podemos, então, deixar de assinalar que a transformação da sociedade, a superação do capitalismo e de suas contradições é fundamental no enfrentamento ao racismo, até porque o proletariado, em sua maioria, é negro. Entretanto, o combate ao racismo precisa estar vinculado à construção de uma nova sociabilidade (MUNANGA, 2005; 2007; 2009). A condição duplamente vivida pelos(as) negros(as), através da exploração capitalista e do racismo, não é apenas de ordem econômica, mas encontra-se entranhado na subjetividade dos diversos sujeitos históricos. Há uma lógica de dupla exclusão, racial e de classe que se manifesta na linguagem, logo, é preciso considerar as lutas específicas, embora vinculadas à luta operária. Munanga (2009) reflete isso quando ressalta:



É verdade, objetivamente, que os negros colonizados são oprimidos na sua cor porque o são como indivíduos e povos. Mas o erro, mitológico, é afirmar a opressão por causa de sua raça. Os negros não foram colonizados porque são negros; ao contrário, na tomada de suas terras e na expropriação de sua força de trabalho, com vistas à expansão colonial, é que se tornaram pretos. Se existe um complexo de inferioridade do negro, ele é consequência de um duplo processo: inferiorização econômica antes, epidermização dela em seguida. (MUNANGA, 2009, p.81).

A herança positivista, que aposta numa ciência objetiva e neutra, a qual hierarquiza conhecimentos, estabelecendo conhecimentos válidos tidos como “universais”, dissimula a violência epistêmica, presente na exclusão de saberes das populações subalternizadas pelo poder colonial. Pela via da educação, essa violência prossegue, como colonialidade do saber, hierarquizando também os saberes produzidos pelos povos indígenas, quilombolas, as populações ribeirinhas, atingidas pela dominação do sistema mundo capitalista eurocêntrico. Mais precisamente na escola predomina um currículo eurocêntrico, em que o racismo é perpetuado como uma construção não apenas ideológica, mas, principalmente, histórica, como assinala Moore (2012). Obviamente, a linguagem eurocêntrica interfere no currículo, nas concepções formuladas a respeito dos(as) negros(as) e nas dificuldades de superação das violências geradas pelo racismo.

[...] quando um sujeito ou grupo de sujeitos usa a língua para diminuir, depreciar, desdenhar ou abominar um grupo social ou um indivíduo específico, ele ou ela está usando a língua violentamente, está afetando uma estrutura de afetos que se sustenta na linguagem. O racismo, por exemplo, quando expresso linguisticamente, é uma instanciação da violência na linguagem. (SILVA; ALENCAR, 2013, p.137).

Por esta razão a postura político-pedagógica, a escolha dos conteúdos e a organização curricular delineiam um cenário particular, gerador de desigualdades. Por conseguinte, torna-se importante avaliar essa conjuntura articulada com o contexto mundial, tendo em vista que não estamos isolados, mas cumprimos uma agenda estrategicamente pensada, do centro para a periferia. O controle sobre o currículo tem sido um assunto de extrema importância nas políticas nacionais e internacionais. O interesse deixou de ser apenas interno, se configurando também externamente, sob o olhar, inclusive, dos Organismos Financeiros Internacionais, com destaque para o Banco Mundial. A respeito da disputa pelo currículo, Arroyo (2013, p.6-7) afirma que “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado [...]”.

As políticas curriculares, assim como o currículo, o conhecimento científico, estabeleceram-se como legítimos, incontestáveis, neutros, articulando-se numa relação de poder que autoriza um conhecimento em detrimento de outro. Isso tudo chega à sala de aula, à formação dos educadores, à relação destes com os alunos, à comunidade, às formas de gestão. Nessa perspectiva:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aulas de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1995, p. 59).

A abordagem de Apple nos inspira a dialogar com a teoria do currículo em suas múltiplas determinações econômicas, políticas, culturais e raciais. Desse modo, superamos uma concepção de currículo advinda de uma visão de ciência positivista, para uma visão crítica-social do currículo, a partir das exigências postas pelos movimentos sociais, pelos estudos relacionados à cultura, que questiona as representações estabelecidas e engendradas por interesses de certos grupos sociais. “Quando as formas tradicionais de conceber o conhecimento e a cultura entram em crise e são radicalmente questionadas, o currículo não pode deixar de ser atingido” (SILVA, 2006, p.12).

No diálogo, construído com a comunidade ao longo da nossa pesquisa, embora entendamos os paradoxos envoltos no processo de transformação sociorracial, destacamos a importância da articulação entre os diversos movimentos sociais (das mulheres, dos negros, do proletariado) heterogêneos, nos quais suas particularidades em suas práticas discursivas dialogam com o projeto de libertação do jugo do capital, do combate ao racismo e da construção de uma nova sociedade.

## **2 “LÁ VÊM OS NEGUINHOS DO CAETANO”: UMA PERSPECTIVA DO RACISMO EM CAETANO/BEBERIBE**

No primeiro dia em que visitamos a Escola José Roldão de Oliveira, ouvimos de uma professora que ali não havia racismo, que era um espaço onde todos se respeitavam e o que acontecia entre os meninos e as meninas era “brincadeirinha”, eles “gostavam de colocar apelidouns nos outros”. No decorrer do trabalho, quando seguíamos os fluxos da escola, observando as conversas informais entre alunos/alunas, professores/professoras, professores/professoras e alunos/alunas, gestão e alunos/alunas, gestão e professores/professoras, e quando esses coletivos se misturavam na realização de alguma tarefa, testemunhávamos as práticas racistas e suas nuances. Alguns profissionais demonstravam compreender o respeito às diferenças para além do multiculturalismo ingênuo, o qual pressupõe ser suficiente discutir o racismo a nível periférico, sem aprofundar as causas, mas a grande parte assumia uma postura conservadora.

No percurso da pesquisa, também direcionamos o nosso olhar para as narrativas dos que habitam Caetano e encontram-se na escola. Ao iniciar as reuniões com o grupo focal dos alunos e das alunas, solicitamos que escolhessem nomes fictícios para preservarem o anonimato na pesquisa. Uns decidiram mudar o nome, outros permaneceram com os nomes reais. Os que decidiram pelos pseudônimos escolheram nomes africanos.

Dos alunos e alunas entrevistadas, 100% disseram ter sofrido algum tipo de racismo, inclusive no espaço escolar. Com relação ao município relataram com sofrimento que, quando chegam a algum lugar, num distrito, escola ou outro local onde se realizam eventos educacionais, logo ao descerem do ônibus escolar escutam: “lá vêm os neguinhos do Caetano”. Diz Maria<sup>1</sup>: “Tia, é o tempo todo isso, falam que nosso cabelo é ruim, nos chamam de macaco, nega preta, carvão, botam apelido, fazem brincadeiras, mas não ligamos”. Essa fala vem seguida de indignação e indagação. “Por que é assim se nós somos todos iguais? A professora disse que somos todos filhos de Deus!”.

---

<sup>1</sup> A partir daqui inserimos os relatos dos participantes da pesquisa, a saber: Adebumin, Aiana, Akilá, André, Antônio, Asha, Aschanti, Ayanna, Júlia, Kaká, Luana, Luanda, Maiara, Maria.

Gostaríamos de chamar atenção para o sofrimento provocado pela violência linguística que vitimiza essas crianças, que ao receberem os atos de fala de nomeação violenta, devido à natureza destruidora da própria violência em si, são afetadas em termos da orientação contextual e corpórea em que baseamos nossa prática comunicativa (SILVA; ALENCAR, 2013). Esse não-lugar que a violência linguística designa para as crianças que sofrem o racismo é também questionado por estas: “Por que é assim se nós somos todos iguais? A professora disse que somos todos filhos de Deus!”.

Os gestores também falam dos atos de fala racistas que os alunos e as alunas da escola sofrem. Júlia diz: “quando chegamos com os alunos em qualquer lugar, a discriminação é certa. Vamos descendo do ônibus e já escutamos: “lá vêm os negros do Caetano!”. Antônio relatou: “quando a secretaria quer punir alguém manda para o Caetano, quando estamos participando de qualquer capacitação percebemos os olhares, eles ficam pensando que por sermos do Caetano somos provincianos, atrasados”. André reflete: “Acho que o fato da secretaria usar a escola do Caetano como punição tem a ver também com a estrada, o acesso é ruim, o transporte para cá é caro, e o pior é que dizem que os ricos que têm casa por aqui não querem que a estrada melhore, para que eles fiquem isolados, para que não venham outras pessoas, enquanto isso a população sofre”.

A discriminação, dessa maneira, aparece não apenas com relação aos(as) alunos(as), mas também com a comunidade como um todo, colaborando com a nossa visão de que há uma histórica “invisibilidade” política, social, econômica e cultural, um racismo institucional. Ressaltamos também o desconhecimento por parte da população da sede de Beberibe sobre as manifestações culturais da comunidade de Caetano. Quando falamos sobre o Samba de Roda, a maioria diz não ter ouvido falar.

A escola, em seu processo de construção do Projeto Político Pedagógico, em um dos momentos mais emocionantes e tristes, numa prova de que é preciso incluir as questões que povoam o cotidiano dos alunos e das alunas, ouve um depoimento, uma denúncia sobre como a invasão da Lagoa do Uruaú por alguns empresários, que retiram a água para o uso em suas residências, impactou a vida da comunidade. Emocionada, Luana denuncia:

É porque é assim, cada rico que acha que a lagoa do Uruaú só deles, mas ainda tem a gente, o povo do Cumbe sofre tanto, a água que eles tomam banho é a que eles bebem. Fico muito triste, os ricos, eles tem tudo, e nós? O que nós temos é a água e agora eles nos roubam. Eu fico muito triste (chora) porque ninguém faz nada, os canos avançam, eles ficam aguando suas gramas. Eu me lembro do tempo que a gente tomava banho na lagoa, hoje é só motor e cano. Estamos perdendo a lagoa, o que restou dela, daqui há pouco vamos perder tudo.

O que representa Caetano para Beberibe? Porque esse racismo de todos os lados, incluindo o problema enfrentado pelos moradores que estão perdendo o direito ao uso da Lagoa do Uruaú? Quantas formas de racismo Caetano experimenta?

Após o relato, não podíamos fazer de conta que nada havia ocorrido. O fato nos trouxe indignação e precisávamos entender o que estava acontecendo realmente. Combinamos com alguns alunos e alunas uma visita à lagoa no dia seguinte. Quando chegamos à escola, alguns já nos esperavam, mas aguardamos os demais. Em seguida, por um único acesso que a comunidade possui, encontrávamos lá. A nossa tristeza ao ver os motores sugando a pouca água da lagoa, utilizada para regar os belos jardins das casas de veraneio, causou-nos um sentimento de revolta.

No entanto, o sentimento das meninas que estavam conosco transcende qualquer indignação ou revolta que sentia, é algo que mexe com a memória e a história de vida, e as lágrimas que presenciamos deixaram-nos aflitas. Nas suas falas, regadas de forte emoção, disse Maiara: “tia, como é possível, foi aqui que aprendemos a nadar, aqui que nossa família sempre se reuniu nos finais de semana, dá uma dor no coração, olha tia, para onde está indo nossa água!”. Elas caminhavam, atravessavam a Lagoa mostrando o quanto estava seca, apontavam para os motores com seus canos grossos, como se pedissem para que tomássemos uma atitude.

Sáímos dali com uma vontade de tomar uma providência, mas o tempo das aulas estava acabando, eles/elas sairiam de férias e a mobilização ficaria mais difícil. Denunciamos o crime nas redes sociais, como uma forma de divulgar para os munícipes o que estava acontecendo com a Lagoa.

Retornamos à escola no dia 2 de fevereiro, visitamos algumas salas de aula, conversamos com professores(as) e funcionários(as), explicando a ideia de um abaixo-assinado em defesa da Lagoa, uma solicitação das crianças e adolescentes. Os(as) alunos(as), participantes do grupo focal, demonstrando um sentimento de pertença, assumiram a responsabilidade pela mobilização junto à comunidade escolar e local. Certamente, outras ações precisam ser realizadas, e decidimos, no coletivo, fazer o que for possível para o enfrentamento a essa forma específica de racismo: o racismo ambiental<sup>2</sup>.

Descrevemos esse percurso objetivando demonstrar, assim, a importância da participação dos diversos segmentos da comunidade escolar na construção do PPP. Na assembleia com os pais e os familiares essa discussão também apareceu. Eles contavam que já haviam realizado um abaixo-assinado e que um dos empresários, após retirar os seus motores da Lagoa, estava mobilizando-se em prol da retirada dos demais. Mas que a comunidade não estava sendo informada sobre a continuidade da ação.

Quanto mais convivíamos com a escola, mais entendíamos o contexto de exclusão social, histórica e política no qual vive Caetano. Quando perguntava sobre a memória da comunidade, ouvimos um relato instigante:

Minha avó disse que aqui morou uns negros, que era uma comunidade quilombola, os avós da minha avó era o povo da África, ela disse que eles não eram respeitados porque eram negros. Quando os meninos me chamam de carvão, magrela veia, eu digo que sou guerreira, menina da África. (AIANA).

É assim que Aiana expressa sua dor, sua indignação, sua memória e ancestralidade. Eu não saberia decifrar a plenitude do que está posto nesse discurso, mas me aventuro em dizer que Aiana sente-se confortável diante de mim, apoiada em seu sofrimento, não sei se diria a mesma coisa à outra pessoa. Aschanti completa: “teve os escravos que vieram para cá, aqui era um quilombo, minha avó Genésia falava que aqui era diferente, aqui era quilombo”. Akilá conta: “veio um homem chamado Caetano para cá, por algum motivo deu o nome a Caetano, nunca me falaram se era negro, indígenas ou branco”. Kaká ressalta: “O que sei de Caetano é sobre as lendas, da mulher que morreu de sede

---

<sup>2</sup> Termo utilizado para designar a invasão dos territórios dos grupos subalternizados.

porque alguém negou água e até hoje onde foi enterrada colocam copos com água, falam que os negros sofriam muito por causa da cor e eram escravizados”. Nos dias que se seguem vou colhendo as falas, sem perder de vista os olhares, as entrelinhas, escutando com atenção quando Ayanna fala:

Aqui existe racismo sim, eu sou muito realista, digo que sou negra, não parda, eles dizem que sou negra abelhuda, intrometida, a gente vive num mundo de preconceito, mas eu não ligo, eu finjo que não é comigo. Ele brigou comigo, um negro igual a mim, achando que eu era a “errada” (negra), mas ele também é negro, mas só enxerga o erro da outra pessoa, não o dele.

Olhando para essa adolescente, percebemos os sentimentos que atravessam sua trajetória. Ao mesmo tempo em que demonstra orgulho pela cor, também apresenta uma dificuldade em associar essa cor com o belo, o correto, quando se utiliza da palavra “errada” para expressar o sentido imposto pela sociedade racista, talvez. Associando ser negra a erro, como um sinal de defeito, ela, respondendo a outra pergunta, diz: “Se pudesse escolher entre viver na África e na Europa eu viveria na Europa”.

Quando solicitados a definirem a cor de sua pele, 90% disseram ser negros, 10% pardos e um dos entrevistados respondeu: “a gente tem que respeitar a cor que a gente é. Gosto de falar negro porque preto é muito forte. Preto associa a cor do lápis, a palavra negro é mais bonita, a cor morena é mais bonita ainda” (ADEBUMIN).

Se o currículo expressa a linguagem do opressor, o(a) aluno(a) poderá replicar a linguagem da opressão. Muitos dos que hoje são pais e mães estudaram na mesma escola que seus filhos. Por isso é tão importante acrescentar no currículo à visão de mundo do oprimido, seu conhecimento, a fim de que se desenvolva uma consciência crítica sobre a realidade social, uma consciência política com relação ao que precisa ser realizado na construção de uma libertação, tanto no plano da subjetividade como das condições materiais e objetivas. Segundo Freire (1970), é preciso que o oprimido se descubra “hospedeiro” do opressor para que possa planejar sua pedagogia libertadora e a recuperação de sua humanidade.

### **3 LINGUAGEM, EPISTEMOLOGIA EUROCÊNTRICA E DOMINAÇÃO**

No cotidiano da pesquisa, observamos o predomínio de uma epistemologia eurocêntrica, que por meio da linguagem atravessa as práticas educacionais. Partindo dessa realidade, decidimos compreender como o conhecimento sobre a Lei 10.639/03 se processa nos(as) alunos(as), considerando a seleção dos conteúdos curriculares e como esses se expressam na construção das subjetividades.

Primeiro, realizamos uma enquete sobre a percepção dos(as) alunos(as) com relação à Europa e ao Continente Africano. Quando perguntamos aos participantes da pesquisa: Você já ouviu falar sobre a Europa? Aschanti revela: “sim, Pedro Álvares veio de lá, estudo os países, assisto jogos da FIFA, eu gosto mais dos Estados Unidos”. Aiana diz: “sim, das comidas, das riquezas, dos acidentes que acontecem”. Asha relata: “sim, um dos melhores países de se viver, é um país rico, que tem várias culturas”. Luanda afirma: “sim, um lugar considerado um dos mais ricos, população branca, de olhos verdes”. Os(as) alunos(as) associam a Europa à riqueza e, muitas vezes, falam como se falassem de um país, não de um Continente.

Já ao perguntarmos: você já ouviu falar sobre a África? Obtivemos as seguintes respostas: “sim, o povo pensa que a crença africana é para fazer o mal, mas não é, é uma cultura deles, eu associo à África a pobreza” (AKILÁ); “sim, população de negros, que sofrem com doenças, discriminação de outros países” (LUANDA); “sim, povo que vive em situação crítica, lembra muita avareza, falta valorização das pessoas que não são consideradas seres humanos, são afastadas da sociedade” (ADEBUMIN); “sim, lá tem muitos negros, lembra pobreza” (AIANA). O processo de avaliação da colonialidade no currículo escolar perpassou toda a nossa pesquisa. Oliveira e Candau (2010) ilustram bem o assunto:

A colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.19).

Nessa construção, deparamo-nos com Fanon (2008), cuja abordagem trata de problemas de dominação no campo epistemológico, entendendo o racismo e o colonialismo como “modos socialmente gerados de ver o mundo”, assim destaca a linguagem enquanto vivência de significados os quais nos coloca frente a uma “identidade”, que, em muitas vezes, é a identidade do “outro”. Influenciam na construção dessa identidade, dentre outros fatores, o linguístico. E sobre a linguagem destaca:

Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito... Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. (FANON, 2008, p.34).

Com as colocações de Fanon, podemos entender a colonialidade nas falas das alunas e dos alunos que mostram preferência pela Europa ou ainda que reproduzem o estereótipo de uma única África homogênea, referida como um local de pobreza e miséria extrema. Desse modo, entendemos que a Lei 10.639/03, que institui diretrizes curriculares para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, precisa de fato ser considerada nas práticas de produção, distribuição e interpretação do material didático de História, de modo a romper com os lugares comuns, com as visões estereotipadas, com a linguagem que fere e estabelece relações assimétricas de poder, alimentando práticas racistas dentro e fora da escola.

Contudo, entendemos que ao mesmo tempo em que a gente negra se apropria da linguagem do outro, no caso do discurso eurocêntrico, para se enquadrar em sistema excludente, apropria-se também de um arsenal que aumentará seu poder de intervenção. Embora, percebamos que a “desalienação” da pessoa negra não se dá apenas na subjetividade impregnada de colonialismo, mas na transformação de suas condições objetivas e materiais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho sobre as relações entre a violência linguística e racismo, a partir de uma investigação sobre as práticas curriculares de uma escola pública em Caetano/Beberibe, pudemos perceber que se os processos discriminatórios e racistas se constituem e se reproduzem na e pela linguagem. Nesse sentido, podemos dizer que a violência linguística, do mesmo modo como os atos de fala, performatiza efeitos de sentidos cruéis e violentos, marcando o corpo do outro como um corpo abjeto, sendo assim uma das faces da colonialidade.

No entanto, também percebemos, nas linhas das cartografias traçadas na Escola Municipal José Roldão de Oliveira na comunidade de Caetano em Beberibe–Ceará, que ocorrem do mesmo modo nas falas de crianças, professores(as) e gestores(as) da comunidade escolar, atos de fala de resistência e de reescrita de uma história que procura romper com a ideologia da democracia racial, que oculta (e naturaliza) as práticas racistas e a colonialidade do outro. Tais falas de resistência são movimentos contra-hegemônicos que perturbam uma realidade marcada pela ausência ou pela ineficiência de políticas públicas nas diversas áreas, as desigualdades sociais e raciais, as quais se ampliam, cotidianamente, na “invisibilidade” e no descaso para com as demandas sociais da comunidade.

É preciso creditar esperança nesses significados, que se constituem como notas dissonantes indicando um caminho para a ressignificação da violência epistêmica na mobilização de sentidos de denúncia por aqueles e aquelas que mais sofrem os efeitos da colonialidade e do racismo em seu cotidiano.

Ainda que, em nossas escolas, nunca se ouviu leitura sobre o racismo brasileiro, ao contrário, assim como ainda ocorre hoje, o mito da democracia racial asfixia o olhar sobre a realidade e a ciência eurocêntrica parece dominar o cenário educacional, o conhecimento e a construção da subjetividade das pessoas, é preciso olhar para a denúncia do racismo e para as novas significações identitárias, percebidas no currículo vivo da escola, por meio das narrativas das crianças e dos adolescentes da comunidade Caetano.

Dar visibilidade a essas narrativas é um caminho para se pensar a decolonização do saber que pressupõe o rompimento com uma única forma de olhar o mundo, possibilitando a inclusão de conhecimentos e saberes populares na organização curricular. Nesse desafio, convidamos outras pesquisadoras e pesquisadores a olhar para os movimentos de resistência ao racismo nas práticas educacionais, percebendo no currículo formal ou no currículo oculto as subversões aos sistemas sociais dominantes, tecidas por raças e classes ditas subalternas.

Esses outros olhares sobrepesquisas e práticas interventoras serão importantes para, num movimento decolonial, trazer para a escola o outro lado da diferença colonial, o que pode ser realizado em diversas ações como as que seguem: relacionar a história da humanidade com a história do continente africano, trazer para a sala de aula saberes que tenham como base a Cultura Africana, a Filosofia Africana, as diversas literaturas que trabalham com a Cosmovisão Africana, para assim promovermos novas epistemologias em nossos espaços escolares e acadêmicos tão injustamente marcados pelo eurocentrismo.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Claudiana. Na Periferia dos estudos da linguagem: Práticas culturais discursivas do Movimento Sem Terra. **Passagens**. v. 6, n. 1, 2015.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2.ed. Revista. São Paulo: Cortez, 1995.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FANON, Frantz. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e estado**. Brasília, v.31, n.1, p. 75-97, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100075&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100075&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 out. 2016.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. 2.ed. ampl. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MUNANGA, Karbengele, organizador. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Negritude**: usos e sentidos. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. O que é africanidade. **Vozes da África**. Biblioteca Entre Livros. Duetto, ed. especial, n.6, 2007.

OLIVEIRA, Luíz Fernandes de; CANDAU Vera Maria Ferrão. Pedagogia descolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. v.26, n.1, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982010000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982010000100002)>. Acesso em: 10 maio 2015.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas, Colección SurSur CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos aires, Argentina, setembro, 2005. p.227-278. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

SILVA, Daniel do Nascimento; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. A propósito da violência na linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, Jul./dez., 2013. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/2285/3615>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 8, N. 2, ano 2016 - Volume Temático: *Linguagem e Raça: diálogos possíveis*

---

## DISCURSO E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA NEGRA NA ESCOLA

*Maria Edleuza Maia\**  
*José Ernandi Mendes\*\**  
*Lúcia Helena de Brito\*\*\**

### RESUMO

O presente artigo aborda a formação identitária de estudantes e professores(as) negros(as) no âmbito dos processos formativos na escola básica. Trata-se de um estudo realizado em uma escola pública estadual de educação básica, no município de Limoeiro do Norte-Ceará. O diálogo com os campos da Sociologia, da Linguística Aplicada, da Antropologia e da Educação nos forneceu fundamentos conceituais e metodológicos para analisarmos como a escola dialoga com a diversidade cultural, em especial a cultura negra, e sua importância na formação da identidade negra. Os discursos elaborados pelos estudantes e pelos(as) professoras(es) negras(os) sobre suas experiências e a relação com a prática pedagógica da escola apresentam dados extensivos a uma realidade educacional mais ampla, comum às populações pobres e negras. As narrativas revelam significados que indicam como o termo “preconceito de cor” traduz o preconceito racial e social construído contra a população negra, que, associada genericamente à condição de inferioridade, é segregada pelos costumes e pela cultura. A escola como instituição é responsável por reproduzir valores e ideologias hegemônicas. Contraditoriamente, é na apropriação dos conhecimentos veiculados na escola que se fortalece a resistência e a luta consciente pelo ensino da cultura africana, um desafio para educadores(as) e sujeitos sociais empenhados na luta pelo fim dos preconceitos raciais e na construção da emancipação social.

**Palavras-chave:** Discurso. Identidade negra. Escola.

### ABSTRACT

The present article addresses the identity formation of black students and black teachers in the scope of the educational processes taking place in elementary schools. The study was conducted in a state public school, in Limoeiro do Norte town in Ceará state. The dialogue with the Sociology, Applied Linguistics, Anthropology and Education areas provided conceptual and methodologic fundamentals to analyze how the school communicates with cultural diversity, specially the black cultural one, as well as its importance to the formation of a black identity. The discourses of the black students and teachers about their experiences and the relationship with the pedagogical practice in school presented extensive data to a broader educational reality, which is commonly found in poor black populations. The narrations showed meanings that indicate that the expression “preconceito de cor” reveals the racial and social prejudices built against black people. This group, which is generally associated with an inferior condition, is segregated by costumes and culture. As an institution, the school is responsible for reproducing values and hegemonic ideologies. Paradoxically, the conscientious resistance and fight for the teaching of black culture is strengthened by the acquisition of the knowledge conveyed by the school. This fight is a challenge for the educators and social subjects committed to fighting for the end of racism and to promoting social emancipation.

**Keywords:** Discourse. Black identity. School.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará - Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE/UECE. Licenciada em História, professora da Escola Básica do Estado do Ceará – SEDUC-CEARÁ.

<sup>2</sup> Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Professor da Universidade Estadual do Ceará - UECE e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE/UECE.

<sup>3</sup> Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Universidade Estadual do Ceará – campus FAFIDAM.

## INTRODUÇÃO

Embora o Brasil seja considerado um país mestiço, o discurso da mestiçagem não eliminou o racismo e o preconceito a grupos étnico-raciais historicamente considerados inferiores e, por isso, excluídos dos processos societários construídos até o presente. Essa realidade provocou um longo processo de luta e resistência do movimento negro na perspectiva de restituir à África, ao povo africano e aos seus descendentes a dignidade, o direito à memória e um lugar de importância na historiografia, que lhes fora negado brutalmente no decorrer da história.

Há uma simplificação da problemática étnico-racial e uma formalização do trabalho com a temática, tornando-a superficial, fugindo da possibilidade de reconhecimento da profunda inserção da cultura africana na formação do povo brasileiro, das desigualdades racial, social e econômica que marcam a sociedade brasileira, e do preconceito de cor/raça tão arraigado em nossa formação e negado publicamente, inibindo a luta pessoal e coletiva no enfrentamento e na superação do racismo estrutural e institucional.

O presente artigo tem o objetivo de problematizar, por meio dos discursos elaborados por estudantes negros a partir de suas experiências, como a escola dialoga com a diversidade cultural, em especial com a cultura negra, e a importância dessa instituição na formação identitária dos estudantes. Os discursos que nos servem de base para as reflexões aqui apresentadas são parte integrante da pesquisa sobre a construção da formação do estudante negro na escola pública, realizada durante o curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE, da Universidade Estadual do Ceará<sup>1</sup>. As memórias, as autobiografias e as representações de alunos e professores foram utilizadas para compreender como eles experimentam e interpretam as experiências e as situações inerentes à sua formação escolar, enquanto estudantes. Na análise de memoriais de professores, Mendes (2005, p.249) observa que “a reconstituição da trajetória de vida e de trabalho impulsiona a formação de uma consciência mais profissional dos professores expressa, sobretudo, na necessidade de mudanças na prática educativa”.

As narrativas permitem, portanto, identificar um conjunto de significados partilhado e construído para explicar o mundo real. “[...] indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade” (PESAVENTO, 2005, p.39). É através do relato interminável do que lhe aconteceu que povos e pessoas ganham existência. Acreditamos, portanto, que esse recurso também enriquece a nossa pesquisa, que remonta a identidade de sujeitos negros. A memória é condição essencial para a história escrita ou oral:

No caso da população negra brasileira como de qualquer outra, a memória é construída, de um lado pelos acontecimentos, pelos personagens e pelos lugares vividos por esse segmento da população, e, de outro, pelos acontecimentos, pelos personagens e pelos lugares herdados, isto é, fornecidos pela socialização, enfatizando dados pertencentes à história do grupo e forjando fortes referências

---

<sup>1</sup> Dissertação de Mestrado intitulada “A escola e a formação do estudante negro: o ensino de história afro-brasileira e africana”, de autoria de Maria Edleuza Maia, defendida em abril de 2015 no MAIE / UECE, com orientação do Prof. Dr. José Ernandi Mendes, tendo a Profª. Dra Lúcia Helena de Brito como membro da banca examinadora e co-orientadora

a um passado comum (por exemplo, o passado cultural africano ou o passado enquanto escravizado). O sentimento de pertencer a determinada coletividade está baseado na apropriação individual desses dois tipos de memória, que passam, então a fazer parte do imaginário pessoal e coletivo. (MUNANGA, 2012, p.16).

Os registros de memórias e narrativas referenciadas neste artigo partem de depoimentos dos quais preservamos a espontaneidade da fala dos depoentes, cujos nomes são fictícios para resguardar a personalidade dos mesmos, uma vez que não abdicamos da relação dos depoentes com o contexto em que se inserem. Embora expressem uma realidade específica de estudantes e professores de uma escola pública estadual de educação básica, no município de Limoeiro do Norte-Ceará, consideramos que os discursos dos sujeitos nos revelam dados extensivos a uma realidade educacional mais ampla, comum às populações pobres e negras. Além do que, a formação escolar não ocorre em um momento específico e único, isolado do contexto e do processo histórico, sendo construída em todo o percurso da escolarização dos sujeitos.

Os diálogos com os campos da Sociologia, da Linguística Aplicada, da Antropologia e da Educação foram imprescindíveis, pois são destas áreas do conhecimento os conceitos fundamentais que permeiam a pesquisa – Educação, Escola, Identidade e Afrodescendência.

Nesse artigo, utilizamos algumas categorias como raça, preconceito e negro conforme o sentido social que elas adquiriram na construção histórica do nosso país. O termo “preconceito de cor” corresponde ao preconceito racial e social construído contra a população negra que, associada genericamente à condição de inferioridade, é segregada pelos costumes e pela cultura.

## **1 ESCOLAS, ÀFRICA E NEGRITUDE: SIGNIFICADOS DOS DISCURSOS VIVIDOS NOS PROCESSOS DE ENSINO**

“Enquanto o negro brasileiro não tiver acesso ao conhecimento da história de si próprio, a escravidão cultural se manterá no país”.

(João José dos Reis)

O pensamento acima se materializa nas falas dos estudantes e dos professores destacados nesse artigo e que nos inspiraram algumas indagações norteadoras de nossa reflexão sobre a importância da escola na formação identitária do estudante negro. Diante dos conhecimentos sobre a África e as experiências de discriminação e exclusão, quais são, de fato, os principais conflitos atuais vividos na escola em relação à questão racial? A internalização quanto à “incapacidade” dos negros em ocupar espaços sociais importantes como a escolaridade de nível superior, postos de comando, *status* social afetam a autoimagem e autoestima das crianças e dos jovens negros que frequentam a escola? A dificuldade de se autodeclarar preto, mesmo quando todos os traços fenótipos denunciam, também está relacionada a essa internalização? O espaço escolar continua sendo um ambiente inibidor e desfavorável ao aluno negro?

A escola constitui-se como uma importante instituição responsável por manter o *status quo*, reproduzindo valores, ideologias e relações sociais hegemônicas. Entretanto, contraditoriamente, é na instituição escolar, na apropriação dos conhecimentos nela veiculados que muitos negros – pretos e pardos – vão instalar suas trincheiras para lutar contra a condição de inferioridade que lhes fora determinada. A professora Luiza diz: “tenho a impressão de que a escola possibilita às pessoas a ascensão social contínua”; “a escola é a porta de entrada para um mundo melhor [...] eu precisava sempre tirar 10 se quisesse permanecer na sociedade, a nota era o meu único destaque entre o mundo que frequentava”, afirma a professora Lélia; “a escola [...] conseguiu despertar em mim o desejo de crescer e a certeza de que poderia sim conseguir ir muito além”, reforça a professora Dandara.

Nesse processo de apropriação dos conhecimentos veiculados na escola, mediante relações sociais, o estudante negro se depara com informações que afirmam constantemente que o seu lugar social já está determinado. A “Historiografia Geral”, do século XIX e início do século XX, apresenta a África como um continente a-histórico e o africano como incapaz de produzir conhecimento racional ou civilizado. Essa visão serviu como justificativa moral para a dominação europeia, pois o europeu é apresentado como a essência da humanidade e da civilização. Em decorrência disso, continentes inteiros são submetidos à lógica da produção do conhecimento e da ideologia eurocêntricas. É com certa “naturalidade” que algumas produções teóricas de filósofos como Hegel e Kant sustentam esse pensamento, revitalizado pelos princípios de Darwin, utilizados para consolidar a tese da inferioridade racial do povo africano.

A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que a sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente por África é o espírito a-histórico, espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo. (HEGEL *apud* KI-ZERBO, 1972, p.10).

Essa África povoou o universo escolar durante muito tempo e continua produzindo comportamentos, relações sociais degradantes que desencorajam muitos educadores a investir no estudo mais profundo desse continente e a enfrentar as situações conflituosas na escola relacionadas às questões raciais. Assim, quando o movimento negro reivindica o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana nas escolas não significa que este conhecimento esteve totalmente ausente do cotidiano escolar. A história e as culturas africanas se fizeram presentes na escola tanto em práticas de conformação, quanto em práticas de resistência e de discursos e afirmação da importância histórica e cultural do povo negro.

Em diagnóstico realizado na escola pesquisada, mediante uma enquete com estudantes e professores negros, foi possível identificar a dificuldade que os mesmos tiveram em autodeclarar-se pretos<sup>2</sup> e assumirem a sua afrodescendência. Dentre os 139 estudantes que responderam à enquete (10,6 % do total dos matriculados na escola pesquisada), 13 se declararam pretos (9,3 %) e 71 pardos (51,4 %). Entre 24 professores (60% dos que lecionam na escola), 2 se declararam pretos (8,3%) e 15 (62,5 %) pardos.

<sup>2</sup> Na enquete foram utilizados os termos adotados pelo IBGE: Branco, Amarelo, Indígena, Pardo e Preto.

Vale ressaltar que muitos dos que se afirmaram pardos, conforme revelação deles próprios, são efetivamente reconhecidos socialmente como pretos, por conta de suas características fenotípicas. Estes convivem com os estigmas construídos sobre eles ao longo de um processo histórico ainda em curso, e do qual o racismo de gradação, em que, segundo Mendes (2010, p. 24), “os negros podem ser mais ou menos discriminados a depender da sua proximidade com o fenótipo comum ao africano subsariano ou a manifestação de traços europeus”, ainda se faz presente e fortalecido por teses “pseudocientíficas”, como o Darwinismo Social<sup>3</sup>, reproduzidas continuamente na escola.

Na busca por entender a construção da identidade étnico/racial e social da população negra brasileira, vem a pergunta que não quer calar: Por que é tão difícil a autoclassificação étnico/racial, no sentido sócio histórico, no Brasil? De imediato, pode-se afirmar que a mestiçagem é o principal elemento inibidor: “[...] no Brasil tem muita mistura, isso dificulta a identificação” diz o estudante W; “não existem negros no Brasil tia, somos todos misturados”, respondeu-me o estudante G, ambos com traços negroides. No entanto, analisando os depoimentos e conhecendo a história do processo de mestiçagem no Brasil, construído a partir de um projeto político de branqueamento da nação, pode-se afirmar que essa dificuldade resulta de uma situação em que o lugar social de reconhecimento é o da desigualdade. Mesmo interpelando que somos todos misturados, na situação analisada, o estudante G se autodeclara branco e o estudante W afirma que só passou a se identificar como negro a partir dos 16 anos, quando passou a entender o significado disso. “É muito constrangedor para uma pessoa dizer que é negra”, diz ele.

Segundo Oracy Nogueira (1985), o preconceito racial no Brasil é de marca, e essa marca – cor preta – foi historicamente associada à pobreza e à experiência de subalternidade, portanto, autodeclarar-se preto é, conseqüentemente, afirmar-se pobre e inferior. A cor remete ao sofrimento, à miséria, à inferioridade, motivo para negá-la, quando possível. É o que ocorre com muitos que não possuem traços negroides tão definidos ou dispõem de atributos que implicam *status* que os possibilitam se incorporar ao mundo, considerado historicamente, dos brancos. Munanga (2009) considera que esta situação pode ter contribuído para enfraquecer o sentimento de solidariedade entre os mestiços e os negros indisfarçáveis.

Vejamos o que falam os professores quando inquiridos sobre o conhecimento sobre a África adquirido na escola e algumas de suas implicações.

Recordo-me de que não se falava, nem se via nada sobre a África, seu povo, sua história, exceto sobre a escravidão, na disciplina de História. Cresci acreditando que na África só existia pobreza, sem jamais me questionar sobre a razão, pensava que ninguém daquele povo se sobressaía na vida, que era um povo condenado ao sofrimento e que não havia nem uma relação da história deles com a dos negros que eu conhecia, do meu povo. Ficava furiosa porque queria entender o que tinha a ver aquele sofrimento com a cor, porque a cor era tão importante [...]. (PROF<sup>a</sup>. DANDARA, grifo nosso).

<sup>3</sup> Ideologia decorrente das teorias evolucionistas de Darwin e de Spencer, que considera o conflito e a seleção natural dos mais aptos como condições da progressão social, ou seja, aplica ao mundo social os princípios de luta pela vida e pela sobrevivência dos melhores das sociedades animais, defendidos pela corrente evolucionista.

Percebe-se na fala da professora o sentimento de pertencimento “meu povo” conflitando com o conhecimento produzido sobre o lugar social desse pertencimento “cresci acreditando que na África só existia pobreza [...] pensava que ninguém daquele povo se sobressaia na vida, que era um povo condenado ao sofrimento...”. É o que Hall (2000) chama de identidade contraditória. A insegurança gerada dessa situação é ainda mais perceptível quando ela fala sobre a influência do livro didático na sua auto identificação:

O livro quando aborda o negro, é sempre aquele negro quase preto, e acaba que **as pessoas** que não são daquele jeito **acham** que não são negras, (isso influenciou)... as pessoas acharem que negros são aqueles que chega brilhavam, acho que a mistura que houve nem importava pras pessoas, nem percebiam, nem analisavam que havia tido uma mistura, **não, eles só viam que aqueles eram negros**. (PROF<sup>a</sup> DANDARA, grifo nosso).

Apesar de estar falando sobre sua experiência como estudante e profissional do ensino, a professora atribui a outros e aos livros essa falta de reflexão sobre as imagens apresentadas no cotidiano escolar. Segundo Pollak (1992, p. 14-15), “o predomínio de determinados pronomes pessoais no conjunto de um relato de vida seria uma medida, ou um indicador do grau de segurança interna da pessoa”. Eles/elas são destaques na fala da professora sugerindo sua exclusão desse processo de ensino aprendizagem equivocada, mesmo afirmando, em outras falas, que está vivendo um momento de conscientização dessa temática.

O livro didático aparece como um “mediador” importante do processo de ensino/aprendizagem e da formação de estudantes e professores. Seu conteúdo é, em alguns momentos, considerado a verdade a ser ensinada e aprendida. Na prática curricular, o livro didático – objeto didático –, muitas vezes protagoniza uma relação na qual sua estrutura e organização ditam o comportamento e a prática do suposto sujeito – o(a) professor(a) –, promovendo uma inversão da relação pedagógica sujeito-objeto, professor-livro.

Segundo Silva (2008), historicamente, os interesses predominantes na produção e na distribuição do livro didático foram os dos editores de livros, burocratas ligados ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD<sup>4</sup> e políticos vinculados à assistência social. Desse modo, ele se tornou um forte mecanismo de produção e difusão de discursos que fundam e sustentam relações de desigualdade.

O livro, a partir dos sete anos, lembro que mostrava uma imagem do negro carregando algum objeto, amarrado, sem problematizar. O professor diz: não vamos chamar o coleguinha de negro porque..., falta problematização, humanização. (ESTUDANTE W - Estudante do 3º ano/ 2012, atualmente universitário).

Ainda sobre o conhecimento sobre a África adquirido na formação escolar e suas consequências:

Não tive nenhum ensinamento sobre **afrodescendência**, só estudei a África no aspecto físico, e visto como o **continente problema**, portador das misérias do mundo, só lembro de estudar os negros na formação do povo brasileiro, como escravos, nunca os porquês. (PROF<sup>a</sup>. LÉLIA, grifo nosso).

---

<sup>4</sup> Programa Nacional do Livro Didático, vinculado ao Ministério da Educação.

Na minha formação, poucas eram as informações referentes à história da África e do povo africano. Quase não se mencionava acontecimentos, lugares e personagens relevantes à história dos negros no Brasil. **Não era comum os livros didáticos mostrarem os negros como o centro da cena.** Quando são mencionados, geralmente, é numa situação triste, degradante e com representações negativas, ou seja, mostram suas misérias e mazelas, sendo punidos, expostos como mercadorias realizando trabalhos forçados. Uma história não contada na perspectiva dos negros e sim com olhar europeu. (PROF. LUÍS, grifo nosso).

O professor aponta, na sua fala, mais uma situação inibidora da autoidentificação: a falta de centralidade do negro na história. Segundo Pollak (1992), os acontecimentos, os personagens e os lugares são os elementos constitutivos da memória. Assim, quando o depoente, Prof. Luís, adverte que na sua formação “poucas eram as informações referentes à história da África e do povo africano. Quase não se mencionava acontecimentos, lugares e personagens relevantes para a história dos negros no Brasil [...]”. Quando são mencionados, geralmente, é numa situação triste, degradante e com representações negativas”, está questionando o fato de como assumir descendência com o “insignificante ou inexistente”.

A professora Luiza reflete sobre essa questão com ênfase na sua formação universitária, afirmando:

Na minha formação acadêmica pouco ou nada estudei sobre a África e sobre o povo africano. Somente vi o que tratava da escravidão, a data referente à ‘libertação dos escravos’ – Lei Áurea. O mais aprendi de forma assistemática numa visão eurocêntrica, de modo pejorativo e o que a mídia coloca nos programas com caráter preconceituoso. Com relação aos materiais didáticos trabalhados em sala, na faculdade, como se tratava de um curso de história algumas disciplinas eram abordadas no currículo, mas somente com ênfase na escravidão e não havia um estudo sobre o povo negro e sua cultura. Hoje creio que o currículo deva está sendo repensado, já estamos em outros tempos. (PROF<sup>a</sup>. LUIZA).

A fala da professora reforça as ideias anteriores, além de apontar que a formação universitária não conseguiu minimizar as problemáticas da formação escolar básica acerca da História da África. Todos os professores que responderam à enquete afirmam ser importante trabalhar essa temática na escola, mas, ao mesmo tempo, não demonstram muita convicção quanto a isto. Então, pode-se inferir que é urgente a elaboração de políticas de formação continuada destinadas às escolas e ao sistema educacional que supram as deficiências das formações escolar e universitária do professor, como forma de reeducá-lo para o exercício de uma docência que propicie efetivamente aos estudantes negros (pretos e pardos) uma identidade étnica positiva.

## **2 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: DISCURSOS QUE REVELAM MARCAS DA HISTÓRIA**

O debate acerca das identidades ganha mais força nesse contexto no qual as fragmentações, uniformizações e contradições provocadas pelo ampliado processo de globalização se acentuam. Hall (2000) enfatiza o caráter plural e incompleto da identidade, mostrando que sua construção simbólica se refere à apreensão e à interpretação da realidade, na busca de sua compreensão e de sua posição no mundo.

Sendo uma construção social, a identidade pode ser atribuída e adquirida. É atribuída quando não se pode fugir dela, quando fazem parte dela algumas características fenotípicas como a cor da pele, o tipo físico, por exemplo. É adquirida quando resulta de uma conquista particular ou coletiva. Quando se trata de buscar uma “identidade africana” a situação se torna mais complicada ainda, pois considerando os principais elementos que compõem uma identidade (história, língua, religião, cultura, nacionalidade), não os encontraremos entre os povos africanos e seus descendentes por conta da diversidade que caracteriza esse continente e das experiências de escravidão e colonização que buscaram destruir a memória coletiva dos escravizados e dos colonizados. No entanto, sendo o elemento identitário um mecanismo importante para fortalecer a luta por direitos, muitos movimentos negros buscam construí-la a partir da Diáspora, da experiência do preconceito vivenciada por todos os povos negros, das características do corpo negro e da ideia de uma ancestralidade comum.

O que os negros do Ocidente [...] mais têm em comum é o fato de serem percebidos – por eles mesmos e pelos outros – como pertencendo a uma mesma raça, e de essa raça comum ser usada pelos outros como fundamento para discriminá-los. (APPIAH, 1997, p.38).

As experiências de discriminação narradas pelos professores evidenciam quão danosas são as consequências das relações preconceituosas construídas historicamente e mantidas na atualidade, inclusive no espaço escolar. A maioria dos professores depoentes afirma ter ignorado as situações em que foram atingidos pelo preconceito, ora por não perceber a real motivação, ora por entender ser a alternativa para ser aceito socialmente e ter uma boa convivência com todos. E é possível que essa compreensão se reproduza na prática desses docentes. A estratégia da dissimulação é dolorosa e a memória registra sua importância na formação, na consciência. Alguns expressam um pouco dos sentimentos registrados em sua memória pelas experiências de exclusão por eles vivenciadas.

Mesmo com a cor da pele um pouco clara, sentia a diferença de tratamento em relação à raça, principalmente quando se tratava de convites para trabalhos em grupo, apresentações, eventos diversos. As loiras, a minoria nas salas, eram sempre as primeiras a serem convidadas, quando não, aduladas a participarem, mesmo que não tivessem habilidades para aquilo a que eram requisitadas. A questão do preconceito não era clara, mas naquela mísera observação nos entristecíamos, nós que tínhamos vontade de participar, mas que dificilmente seríamos convidadas, exceto na recusa das mesmas. (PROF<sup>a</sup>. DANDARA).

Lembro-me de uma colega que gostava de chamar gente como eu (calmo e com boas notas) de ‘neguinho metido a louro’. (PROF. LUIZ).

Na escola [...] sofri discriminações por ser pobre e negra [...] o professor [...] disse em sala que os demais deveriam seguir meu exemplo, que além de comportada, colecionava 10. E uma colega [...] se indignou dizendo: seguir o exemplo dessa negrinha, sem graça; esse tiquinho de gente existe?

Muitas vezes, éramos chamados de neguinhos, ao invés do nome...além das diferenças em relação a raça, transparecia na classe social, muito mais. Negro rico era tratado diferente. (PROF<sup>a</sup>. LEILA).

Havia restrições por parte das estudantes mais elitizadas ao se relacionarem com aquelas de menores posses, ou negras [...] se você fosse daquelas alunas dedicadas aos estudos até que era aceita nos grupos ou recebia convite para estudar na casa de uma delas, conforme me ocorreu por determinadas vezes. (PROF<sup>a</sup>. LUIZA).



Três dos professores entrevistados são da Comunidade de Espinho<sup>5</sup>, que tem a maioria de sua população negra, o que implica dizer que as experiências de preconceito vivenciadas por eles se concentraram no 2º período do ensino fundamental e no ensino médio, quando tiveram que sair para outras escolas, pois na Comunidade se sentiam vivendo entre iguais (em relação à cor) e assim a convivência era mais confortável. Mesmo assim os três experimentaram o sentimento de serem chamados de “nego do Espim”, expressão utilizada para aludir os estudantes da referida comunidade. Ainda segundo os depoentes:

A gente era chamada ‘os negos do Espinho’, por conta de ter nas suas extremidades comunidades que eram de brancos como as Danças, o Sapé e a Gangorra que eram de pessoas muito mais brancas, e a gente era de fato a comunidade que aglomerava mais negros, mas eu não sentia, na época, eu não sentia, nesses outros ambientes eu não notava muito não, aqui no ensino médio eu ainda percebia na sala, mas raramente pela comunidade, na faculdade eu nem percebia que isso existia, essa diferença, talvez pela diversidade ser maior, várias cidades, eu não percebia. Aqui eu já percebia um pouco, mas isso eu nem ligava, podia chamar de ‘nega do espim’, eu já havia construído uma fortaleza em relação a isso, podia chamar. (PROF<sup>a</sup>. DANDARA).

Quando vim em 1989, por eu ser muito tímido, eu estudava no Liceu e lá tinha muito branco, então aumentou a diferença, só tinha eu e mais dois negros, então além da mudança de comunidade pra cidade, ‘o nego do Espim’, causou um choque, um conflito. (PROF. LUÍS).

Quando eu vivia lá, tinha aquelas brincadeiras com elas, mas quando eu vim morar aqui, apesar de viver num meio elitizado, bastante elitizado, mas eu só procurava conviver com essas outras pessoas que eram primas minhas, por sinal elas nem estudavam, e eu estudava, estudava na Escola e depois entrei na educação. Que outro meio! Mas sempre quando eu ia pra uma festa, um jogo, pra alguma coisa eu sempre procurava elas, isso me deixava mais confortável. (PROF<sup>a</sup>. LUIZA).

O preconceito racial se mistura ao preconceito regional que no caso tem o forte ingrediente da desigual relação entre urbano e rural no imaginário brasileiro. Nos casos acima descritos, o preconceito não é somente individual, mas coletivo, atingindo toda uma comunidade e reforçando a segregação social e racial.

O professor José reconhece que as “brincadeiras” em sala de aula que inferiorizam o negro são constantes. “Você tá fazendo coisa de negro”<sup>6</sup>, diz um aluno branco se dirigindo a um negro que estava desenvolvendo um raciocínio que não permitia a resolução de uma questão de matemática, mas afirmações negativas como essas parecem não gerar mais conflitos porque os alunos negros já não se incomodam, aceitam com naturalidade.

Essa fala confirma a naturalização da desigualdade. Uma vez que a naturalização da desigualdade e de afirmações como a de que negro nunca será igual ao branco são internalizadas por pobres e negros, é predominante na escola a compreensão de que podemos atenuar os conflitos, fato que reforça a estrutura dessa sociedade desigual. “A gente se sente muito mal, mas não chega a

<sup>5</sup> Comunidade Rural do Município de Limoeiro do Norte-CE.

<sup>6</sup> Fato narrado pelo Prof. José em entrevista concedida a pesquisadora, professora Maria Edleuza Maia, uma das autoras deste artigo.

criar uma depressão, pois existe a cultura que faz você ir se acostumando”, diz o estudante W. Mas é essa cultura que a escola precisa desconstruir, pois naturalizar as desigualdades seria o mesmo que negar a História.

As marcas negativas histórica e socialmente construídas sobre o significado da identidade negra no Brasil, absorvidas pela escola, constituem elementos da formação e ainda se revelam no atual cotidiano escolar. É perceptível uma diferença de comportamento entre os pretos/pardos e os brancos na escola e, na sala de aula, especialmente. Em sala, via de regra, eles se apresentam tímidos e isolados ou se expõem de forma excessiva:

Alguns são mais fechados, mais calados, são mais distantes, às vezes tem amizade com o colega do lado; ou então o inverso: é altamente elétrico, altamente estressado, os laços de amizade são sempre muito escassos, a não ser aqueles que vão pro lado do humor aí conseguem ir atraindo, mas a maioria é mais fechada, mais isolada, não sei se eles sentem isso, mas são. (PROF<sup>a</sup>. DANDARA).

Aos primeiros (tímidos e isolados), atribuem-se expressões de surpresa quanto ao bom rendimento escolar e o elogio por saber o “seu lugar”. Os outros estilos de comportamento recebem comentários como: “ô nego apresentado”, “a senzala está em festa”. Fernandes (2008, p.278) chamou esses comportamentos (isolamento, passividade ou abstenção, não aceitação das regras) de “mecanismos adaptativos” ou de “ajustamento social”, criados pelos negros, a partir das desaprovações e expectativas dos brancos. Percebemos na fala de uma depoente, que não se “enquadra” nos comportamentos tímidos ou extravagantes, outra forma de agir que também procura corresponder à expectativa do outro: “sempre fui a mais amigável possível, e prestativa nos meus afazeres e em minhas responsabilidades” (ESTUDANTE S., estudante do 3º ano/2013). Essa fala aparece em meio a um argumento para justificar que não poderia ser discriminada, pois esse comportamento suprimia o “defeito de cor”. Mas, em seguida, a depoente descreve claramente uma experiência de preconceito por ela vivida:

Quando eu estudava no [colégio] P.J.M, fiz amizade com D., fazíamos trabalhos da escola juntas, e sempre achei a mãe dela arrogante, chegando a ser grossa, em determinados momentos. E eu sempre estranhava porque eu via ela em outros momentos tratando D. de uma maneira bastante afetiva. Nos separamos, cada uma para seu canto, quando D. me confessou sobre sua mãe. Ela não era arrogante com D., mas a minha presença na sua casa a tornava assim. Minha cor era o problema. D. sempre soube mas nunca demonstrou, nem se importou. Ela ouvia sua mãe calada. Fiquei triste de saber que existe gente com um pensamento fraco como o dela, mas fiquei grata por D. nunca ter desistido de mim até hoje. Somos amigas ainda, nunca perdemos contato e fico feliz por isso.(ESTUDANTE S. – estudante do 3º ano/2013; ingressou na universidade em 2014).

Os depoimentos destacados até aqui indicam que as relações sociais na escola e o seu currículo contribuem significativamente para que a exclusão social dos negros perdure. É evidente que a justificativa para essa exclusão não se restringe à escola, há questões mais amplas e profundas de caráter sociopolítico e econômico que corroboram para que isso ocorra. Tem-se como indicador dessa situação de exclusão social os dados do último censo do IBGE (BRASIL, 2010), que revela

significativa diferenças de rendimentos entre negros, pardos, amarelos e brancos. Os rendimentos médios mensais dos brancos (R\$ 1.538) e amarelos (R\$ 1.574) se aproximam do dobro do valor relativo aos rendimentos dos grupos de pretos (R\$ 834), pardos (R\$ 845) ou indígenas (R\$ 735).

Acrescenta-se ainda que, nos últimos anos, houve uma redução das taxas de analfabetismo no país para todas as categorias de cor ou raça, mas subsistem grandes diferenças. Os pretos e os pardos tiveram percentuais de analfabetos de 14,4% e 13,0%, respectivamente, contra 5,9% dos brancos, com destaque para os municípios de menor porte. O analfabetismo na população preta de 15 anos ou mais chegou a 27,1% nos municípios com até 5.000 habitantes e a 28,3% nas cidades entre 5.001 e 20.000 habitantes, caindo para 24,7% nos municípios entre 20.001 e 50.000 habitantes. Entre os pardos, a taxa de analfabetismo variou de 20,0% a 22,1% nos grupos de municípios, desde aqueles com até 5.000 habitantes até os de 50.000 habitantes (IBGE/BRASIL, 2010).

No espaço escolar, essa exclusão pode ser confirmada nas falas dos professores depoentes que testemunham uma redução dos afrodescendentes nas salas de aula à medida que se contabiliza anos de estudos, e a sua quase inexistência nas escolas particulares, comumente consideradas as “melhores” escolas.

Não lembro com exatidão o número de colegas negros em sala, sei que era muito pequeno, quase que imperceptível, já que era uma escola particular. (PROF<sup>a</sup>. LÉLIA).

Nas séries iniciais a maioria deles (colegas) era negros e morenos de classe baixa [...] já nas séries finais... o número de negros e morenos diminuiu. (PROF. LUIZ).

Na escola pública os estudantes eram, na sua maioria, negros e pobres e não me encontrei com nenhum deles na faculdade. (PROF<sup>a</sup>. LUIZA).

Atualmente, verifica-se um aumento do número de estudantes negros, conforme dados do censo 2010 (BRASIL, 2010) e depoimentos de alunos registrados em 2014. Entretanto, observa-se que a exclusão ainda é acentuada e que o preconceito e a discriminação continuam marcando negativamente esse grupo étnico/racial, apesar dos avanços legais dos últimos anos. Ações formativas e políticas públicas devem ser construídas no enfrentamento do racismo no Brasil, o qual compromete o desenvolvimento da humanidade de todos os sujeitos sociais, principalmente, os negros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola e as ações que nela se desenvolvem deixam “marcas” na formação dos sujeitos que a compõem. Essas marcas afirmam e/ou negam o ser em sua individualidade, mas também na coletividade, e promove a “formatação” de papéis sociais.

Sendo o lugar de circulação do conhecimento sistematizado, a escola media processos diversos de formação intelectual, social, econômico, cultural e religioso, mesmo sendo uma instituição laica, tanto pelos conteúdos que reproduz como pelas relações sociais estabelecidas entre os diferentes sujeitos.

A dificuldade em se falar sobre a temática da construção da identidade étnico-racial dos negros se apresenta não somente nas relações sociais características de um processo cultural de naturalização das diferenças étnico-raciais numa sociedade marcada por profundas desigualdades, como a brasileira. Essa dificuldade em problematizar a temática referida também se apresenta na escola, e, sobretudo, nos depoimentos daqueles que carregam em seu histórico escolar as marcas do “fracasso” no que se refere ao “rendimento” em sala de aula, e são reconhecidos socialmente como negros (pretos e pardos). Isso é revelador do fato de que o processo histórico de negação da cultura negra, da história da África e da identidade étnico-racial negra ainda permanece um desafio para a escola e para sua importância na formação identitária do estudante negro.

Percebe-se nos discursos dos depoentes uma reflexão sobre a questão racial e as desigualdades, na medida em que foram instigados a relatar suas experiências no processo de formação identitária na escola e nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar. “Na construção das narrativas de experiências, há uma relação reflexiva entre viver uma história de vida, contar uma história de vida, recontar uma história de vida e reviver uma história de vida” (CLANDININ; CONNELLY, 1998, p.160).

Pelo teor das narrativas analisadas, de fato, isso ocorre, mesmo quando o narrador não toma consciência. Lemos e escutamos comentários que expressam uma “sensação estranha” ao lembrar-se de determinados fatos, descrevê-los e emitir juízo sobre eles. Mas não há, por parte dos narradores, uma reflexão profunda sobre essas “sensações”, visto que relatos e discursos decorrem da relação que eles estabelecem com a imediatividade do cotidiano.

Há ausência de referenciais afirmativos dos negros na sociedade brasileira e na história da África. Investigar em que medida isso afeta o desempenho escolar dos alunos negros, e a identificação destes com essa história, bem como a inclusão efetiva no currículo escolar do conhecimento sobre o povo africano e sobre a presença e a participação dos negros na História do Brasil constituem um dos grandes desafios de educadores e sujeitos sociais empenhados na luta pelo fim dos preconceitos raciais e na construção da emancipação social.

## REFERÊNCIAS

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai - a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BRASIL. **Censo**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, F. Michael. Personal experience methods. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Org.). **Collecting and interpreting qualitative materials**. London: Sage Publications, 1998. p.150-158.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 5.ed. São Paulo: Globo, 2008, vols. I e II.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HEGEL, George F. **Filosofia da História**, Brasília: Ed. UnB, 1995.

KI-ZERBO. **História da África negra**. 2.ed. Europa-América: Mem-Martins, 1972.

MENDES, Pedro Vítor Gadelha. **Racismo no Ceará**: herança colonial, trajetórias contemporâneas. 2010. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

MENDES, José Ernandi. **Professor municipal**: entre as políticas educacionais e as trajetórias pessoais. Tese de Doutorado em Educação Brasileira. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2005.

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Negritude**: usos e sentidos. 3.ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**. Estudos das relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

PESAVENTO, Sandra Jatay. **História & História Cultural**. 2.ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. v.5, n.10, Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <[http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/Artigos%20PS %20Mest %202014/ Andre%20Capraro/memoria\\_e\\_identidade\\_social.pdf](http://www.pgedf.ufpr.br/downloads/Artigos%20PS%20Mest%202014/Andre%20Capraro/memoria_e_identidade_social.pdf)>. Acesso: nov./2016.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.



## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 8, N. 2, ano 2016 - Volume Temático: *Linguagem e Raça: diálogos possíveis*

---

# A DISCUSSÃO RACIAL NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA: O QUE PENSAM E COMO ATUAM OS DOCENTES?

*Flavia Coutinho Ferreira Sampaio\**

*Xoán Carlos Lagares\*\**

## RESUMO

No presente artigo, fazemos uma reflexão sobre o espaço dado à discussão racial nas aulas de língua espanhola das redes públicas de ensino. A partir da análise de questionários respondidos por docentes da disciplina, foi possível perceber que muitos ainda encontram dificuldades para abordar questões raciais, embora sintam a necessidade de se aprofundar na temática com os discentes, visto que casos de racismo são recorrentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, a proposta de pensar como a abordagem do tema vem sendo (ou não) feita pelos professores, tem o objetivo de ponderar sobre como o ensino de língua estrangeira pode vir a ser uma ferramenta a mais na luta contra o racismo.

**Palavras-chave:** Língua espanhola. Racismo. Escola pública.

## ABSTRACT

In this article, we reflect on the space given to racial discussions in Spanish language classrooms of the public school system. As from the analysis of surveys answered by teachers of the discipline, it was possible to notice that many still find it difficult to approach racial matters, despite feeling the need to develop this theme with students, since racism cases are recurrent in the school environment routine. In this sense, the proposal of thinking about how the approach of this theme is (or is not) being done by teachers aims to ponder on how the teaching of a foreign language can be one more tool in the fight against racism.

**Keywords:** Spanish language. Racism. Public school.

---

\* Doutoranda em Estudos da Linguagem pela UFF, Niterói - RJ, e mestre em Educação pela mesma instituição. Professora de Língua Espanhola e Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e da rede municipal de educação de Niterói. E-mail: flaviacfsampaio@gmail.com.

\*\* Professor de Língua Espanhola no Curso de Português-Espanhol licenciatura da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói - RJ. Doutor em Letras (Filologia Hispânica – Galego-Português) pela Universidade da Coruña (Galiza, Espanha). Sua especialidade é a história social, a política linguística e a linguística aplicada. Estuda os processos de padronização do espanhol e do português, tem livros publicados sobre o galego, a história do galego-português e os conflitos normativos, além de trabalhos publicados em livros coletivos e em revistas nacionais e estrangeiras. E-mail: xlagares@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se da apresentação de parte de um trabalho desenvolvido no curso de doutorado em Estudos da Linguagem na Universidade Federal Fluminense no ano de 2016. Tal trabalho teve como finalidade compreender como se dão as discussões sobre a temática racial nas aulas de língua espanhola. Para alcançar este objetivo, o primeiro passo foi a formulação de um questionário com perguntas pertinentes ao tema (ver Apêndice A). Posteriormente, o questionário foi enviado a um grupo de professores específico: os docentes de língua espanhola de todas as escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Niterói, um total de trinta e nove profissionais.

Desta forma, o trabalho se desenvolveu a partir da análise dos questionários respondidos. Chama atenção a pouca quantidade de professores que se propuseram a contribuir com a investigação: apenas quatro (três professoras e um professor) dos trinta e nove citados anteriormente. As perguntas foram enviadas por e-mail, pela coordenadora de língua espanhola da rede, a todos os professores da disciplina. Entretanto, somente quatro deles enviaram as respostas e os trinta e cinco restantes não justificaram o porquê da não contribuição com a pesquisa.

Nesse sentido, é importante afirmar que as conclusões que serão expostas no texto não contemplam a realidade de toda a rede de ensino em questão, tampouco das redes públicas em geral. Porém, os dados apresentados são relevantes, pois nos ajudam a refletir, com base em experiências relatadas pelos docentes, sobre as dificuldades encontradas no ambiente escolar para lidar com a questão racial. Além disso, o próprio silenciamento da maioria dos docentes já é um indício de que o tema ainda não recebe a importância devida.

É importante explicitar em quais perspectivas teóricas este trabalho se baseia. Para discutir a problemática racial, buscamos o aporte teórico nos Estudos Culturais, visto que tais estudos se propõem a fazer uma tradução cultural, desnaturalizando e questionando visões de mundo hegemônicas através de uma reflexão científica crítica.

Ao abordar a questão da linguagem, partimos de uma perspectiva sociocognitiva, pois tal aporte teórico procura, como afirma Bagno (2014),

não separar a linguagem humana de sua função eminentemente social e cultural e de seus componentes biológicos, mais precisamente cognitivos, ou seja, relativos à produção-aquisição de conhecimento a partir das experiências vividas individualmente e em coletividade. (BAGNO, 2014, p.7-8).

Desta forma, inicialmente, discorreremos sobre os temas transversais no ensino de língua estrangeira, visto que são o meio através do qual os docentes abordam determinadas questões, como o racismo, com os alunos. Em seguida, reforçamos a importância de se falar sobre raça na escola. Posteriormente, apresentamos os dados obtidos através dos questionários e, finalmente, trazemos as conclusões da pesquisa.



## 1 OS TEMAS TRANSVERSAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os temas transversais foram incluídos no currículo da educação básica com o fim de contribuir com a formação cidadã dos estudantes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) afirmam que tais temas devem ser incluídos nos conteúdos das disciplinas ministradas pela escola, uma vez que:

É preciso ressaltar a importância do acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade. Porém, há outros temas diretamente relacionados com o exercício da cidadania, há questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso dos recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas. Esses temas devem ser tratados pela escola, ocupando o mesmo lugar de importância. (BRASIL, 1997, p. 23).

Ainda de acordo com o documento, os critérios para eleição dos temas basearam-se nos seguintes aspectos: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e o favorecimento da compreensão da realidade e da participação social. Desta forma, foram selecionados os seguintes assuntos: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais (para compreender detalhadamente cada um dos temas, ver PCN, BRASIL, 1997). Os conteúdos tratados por cada um desses tópicos são complexos e, devido a este fato, não há como serem abordados em apenas uma disciplina escolar. Por isso, são caracterizados como transversais, já que perpassam os diferentes campos de conhecimento.

Assim, o ensino de língua é um dos meios através dos quais a escola pode propor reflexões sobre questões relevantes e urgentes da nossa sociedade. Nos PCN de língua estrangeira (BRASIL, 1998, p.43), lê-se que: “os temas transversais, que têm um foco claro em questões de interesse social, podem ser facilmente trazidos para a sala de aula via Língua Estrangeira”, pois:

O ensino de Língua Estrangeira incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta. Portanto, o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social. (BRASIL, 1998, p.43).

Portanto, analisar a forma como as questões raciais estão sendo trabalhadas nas aulas de língua estrangeira é uma tentativa de identificar que discursos estão sendo transmitidos aos alunos no que tange à problemática da raça no Brasil. A presença desta discussão no âmbito educacional coaduna com as diretrizes propostas pela Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito de todo o currículo escolar. De acordo com o parágrafo 1º da referida lei, o conteúdo programático deverá incluir:

o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, não paginado).

Nesse sentido, a análise e a discussão dessa temática no contexto das aulas de língua espanhola é uma tentativa de repensar o papel da escola e dos docentes na formação cidadã dos educandos e, desta maneira, contribuir com uma educação pública mais igualitária e de qualidade. Ademais, de acordo com Melo (2015), e pensando na linguagem como construtora e produtora de realidades, podemos afirmar que:

quando não tratamos ou não questionamos os estereótipos de raça, gênero, etc. em nossas aulas de línguas, na concepção performativa da linguagem, nós estamos fazendo coisas com as temáticas citadas e também com as pessoas pertencentes às chamadas minorias. (MELO, 2015, p.71).

Por isso, é importante que as aulas de línguas estrangeiras sejam vistas como espaços onde identidades são produzidas, reproduzidas e reconstruídas por meio da linguagem, daí a relevância de se pensar em como este processo vem acontecendo.

## **2 POR QUE FALAR SOBRE RAÇA NA AULA DE ESPANHOL?**

Os discursos sobre o papel da escola na formação cidadã dos alunos aumentaram a partir da publicação de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, citados anteriormente. Entretanto, na prática, nem sempre é tão simples a inclusão efetiva de temas socialmente relevantes no conteúdo programático das diferentes disciplinas. Assim,

é possível notar que, apesar da presença de discursos que abordam a formação cidadã dos alunos, as matrizes curriculares atuais ainda estão inclinadas a uma formação mais técnica e que atenda as expectativas do mercado, facilitando, deste modo, a formação de alunos mais executores de tarefas e menos criadores ou questionadores (SAMPAIO, 2015, p. 14).

De acordo com a afirmação acima, notamos que, ainda que existam propostas de trabalho com temas transversais e a elaboração de currículos mais diversificados e de acordo com as transformações da sociedade atual, ao analisar algumas matrizes curriculares, é possível perceber que as reflexões sobre questões sociais, entre elas o racismo, grande parte das vezes, aparecem como pano de fundo para a apresentação de um conteúdo específico de uma disciplina. Apesar de encontrarmos nos PCN a afirmação de que determinadas temáticas são importantes e complexas, o que acontece, na prática, é que os temas são abordados em uma ou duas aulas e, após estes momentos, não há uma continuidade no processo de absorção e ponderação das informações e trocas vivenciadas em sala.

Temáticas complexas, como a racial, precisam ser trabalhadas a partir de um projeto sério, responsável e contínuo envolvendo todas as disciplinas e, quiçá, todos os setores da escola. Caso contrário, caímos na armadilha dos discursos prontos que simplificam e minimizam os problemas que envolvem a questão. Trata-se de um trabalho árduo, pois é necessário desconstruir visões de mundo enraizadas e que, por esse motivo, são consideradas naturais. Através da linguagem, construímos nossa ideia de mundo e, só através dela, poderemos desconstruir essa ideia e criar novas formas de nos entendermos e entendermos o outro.

Quijano (2005, 2010) reflete sobre o processo de colonização dos países da América e África, e afirma que a construção do conceito de raça e, a partir dele, o reforço das diferenças entre povos dominados e dominantes, foi fundamental para o sucesso do modelo de sociedade colonial que se estabeleceu, baseado na hierarquização das relações e na exploração dos povos nativos pelo europeu.

Mbembe (2014) corrobora este pensamento ao afirmar que:

A fabricação das questões de raça no continente americano começa pela sua destituição cívica e, portanto, pela consequente exclusão de privilégios e de direitos assegurados aos outros habitantes das colônias. Desde logo não são homens *como todos os outros* (MBEMBE, 2014, p.42, grifos do original).

Nesse sentido, podemos afirmar, que até hoje, vivemos o que se denomina “colonialidade”, isto é, a manutenção de uma visão de mundo baseada na superioridade do branco europeu e na inferioridade dos povos do sul (populações da América Latina e África). Esta colonialidade se reflete em ações cotidianas, como: a valorização de tudo o que vem de países desenvolvidos, sobretudo os Estados Unidos da América, e a desvalorização e depreciação da própria cultura por parte dos brasileiros, a discriminação racial sofrida diariamente pela população negra no país (herança e consequência do processo de escravidão dessa população), a baixa autoestima de negras e negros, etc.

Nas escolas públicas, esta realidade se reproduz da mesma forma que em qualquer outro espaço da sociedade. Práticas racistas disfarçadas de “brincadeira”, crianças e adolescentes tendo sua autoestima minada a cada dia devido à falta de representação nos livros didáticos, nos jornais, na tv. Estas experiências reforçam a urgência de se trabalhar a questão racial nas escolas. A população negra e periférica sabe que a democracia racial no Brasil é um mito, porque vive, no dia a dia, a discriminação que deixa marcas em sua forma de ser e estar no mundo.

Entre as perguntas presentes no questionário dirigido aos professores de espanhol, três são relevantes para esta discussão: 1) Acredita que a aula de espanhol nas escolas públicas pode ser um espaço para a discussão racial? Justifique; 2) Já presenciou algum tipo de atitude racista entre seus alunos? Se sim, como reagiu à situação?; 3) Você se sente preparado para lidar com este tipo de situação? Justifique.

Ao perguntar se as aulas de espanhol na escola pública podem ser um espaço para a discussão racial, obtivemos as seguintes respostas<sup>1</sup>:

P1: “A aula de espanhol na escola DEVE ser um espaço para a discussão racial, a escola é o espaço para esse debate mais que necessário”; P2: “Sim, porque sempre há possibilidades de trabalhar os conteúdos específicos da língua espanhola através das temáticas que o professor pretende discutir e as relações étnico-raciais é uma delas”; P3: “A aula de espanhol pode ser o espaço de discussão de todos os temas que sejam relevantes para as turmas”; P4: “Sim, com certeza, pois conforme foi dito anteriormente, acredito que a aula de espanhol deve ser um espaço de discussões que visem à formação de cidadãos críticos”.

<sup>1</sup> As três professoras e o professor serão, aqui, citados pelos símbolos P1, P2, P3 e P4.

Ao analisar as respostas dos docentes, podemos afirmar que é um consenso entre educadoras e educadores o fato de que a aula de língua espanhola é um ambiente propício para que se discuta a questão racial e, ao mesmo tempo, se contribua com a formação de cidadãos mais críticos e reflexivos acerca dos problemas da nossa sociedade. Ao serem perguntados se já haviam presenciado alguma atitude racista entre os discentes e como reagiram, as respostas foram as seguintes:

P1: “Com frequência. Eu busco fazê-los refletir sobre a agressão, o motivo de tal característica ser usada como forma de ofensa e também tento que se coloquem no lugar do outro”; P2: “Sim, inclusive, eu também já fui alvo de comentários raciais específicos sobre o meu cabelo. A minha reação depende muito da situação e se é algo recorrente. Por exemplo, em uma situação, já conversei com a turma de um modo geral para tentar desconstruir os estereótipos; como não resolveu passei o problema para a coordenação pedagógica para uma intervenção individual com o aluno envolvido e também já sugeri a coordenação que toda a escola desenvolvesse ações que visassem à discussão desse tema”; P3: “Não, geralmente eles são bem conscientes sobre o tema”; P4: “Nunca presenciei essa situação, embora reconheça que exista, muitas vezes mascarada como brincadeira”.

As respostas acima são interessantes, principalmente pelo fato de que 3 dos 4 professores são negros. Curiosamente, a única professora que afirma que os alunos “são bem conscientes sobre o tema” (P3) e que nunca presenciou uma situação de racismo, não é negra. Usamos, aqui, o adjetivo “curiosamente” porque é algo raro o fato de que um professor de escola pública nunca tenha presenciado este tipo de situação tão comum ou afirmar que os alunos são conscientes, como se todos, realmente, fossem. A resposta pode retratar a realidade muito singular de uma escola específica ou refletir o não envolvimento da docente (P3) nestas questões. O professor P4, apesar de afirmar nunca ter presenciado a ocorrência de discriminação racial, reconhece a existência dela dentro do ambiente escolar.

Ao responder se se sentia preparada para lidar com situações de racismo entre os alunos, a mesma docente (P3) afirma que sim, “pois a questão do respeito sempre é enfatizada nas aulas, em qualquer circunstância”. Ora, o racismo não pode ser tratado como uma questão simplesmente relativa ao respeito ao próximo. Heredia (2002 apud ROMAY, 2014, p.22) deixa claro que a construção intencional do racismo do século XIX, como forma de justificar a dominação, acabou por cristalizá-lo como elemento da nossa cultura (latino-americana). Portanto, discutir racismo é muito mais que discutir sobre respeito, é contribuir com a recuperação da autoestima de alunos que se sentem inferiores, é reforçar a dívida histórica que se tem com os descendentes dos povos da diáspora.

Nesse sentido, é importante refletir sobre o fato de que alguns docentes podem, não intencionalmente, relativizar as discussões sobre raça, ou por não se sentirem preparados para estes debates, ou por não darem a devida relevância ao tema. Ao afirmar que três dos professores entrevistados são negros, o objetivo é que se note que, talvez porque a temática lhes toque pessoalmente, eles se sintam mais sensíveis a perceber quando os atos de racismo ocorrem.

Entretanto, o contrário também acontece: muitos professores negros, por não terem desenvolvido uma consciência racial, não se aprofundam na temática por considerá-la como apenas mais um tema transversal e por não verem o racismo como estruturante da sociedade brasileira. Não

foi o caso das duas professoras e do professor que responderam ao questionário. Diferentemente da professora P3, que disse estar preparada para lidar com o tema, visto que, para ela, é uma “questão de respeito”, as outras respostas foram:

P1: “As questões me afetam muito. Acho que é necessário um distanciamento que nem sempre ocorre”; P2: “Preparada com base na teoria, não, mas, se for levar em consideração a minha própria vivência, as situações pelas quais já passei, considero-me preparada, sim”; P4: “A gente nunca se sente (quer estar) preparado para lidar com esse tipo de situação, pois é absurdo que ainda exista isso nos dias de hoje”.

As duas respostas da professora P2 mostram que não só alunos, mas também os e as docentes são alvos do racismo dentro da escola e que este problema não se resolve com uma conversa em apenas uma ou duas aulas. Ademais, pelas respostas, nota-se que, em muitos casos, a professora e o professor negros apresentam reações mais emotivas, que se justificam por sua própria experiência de ser alvo de discriminação.

Em vista disso, e conforme afirma Munanga (2005, p.52) precisamos aprofundar o debate intelectual e crítico com a sociedade para além da “teoria superada de mistura racial” e para além das generalizações como “respeito ao próximo” – acrescentaríamos –, para que o racismo seja tratado com a importância que o tema exige, e seja encarado com um olhar construtivo e renovador de conceitos e formas de atuar e estar no mundo.

### 3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários foram respondidos por quatro professores que, como dito na seção anterior, chamamos de P1, P2, P3 e P4. No grupo, há 3 mulheres e 1 homem, todos formados em universidades do estado do Rio de Janeiro (UFF, UERJ, Unigranrio).

Na primeira pergunta, pedimos informação sobre o local de graduação e a época, já que mais adiante, questionamos se, durante a faculdade, estes professores tiveram alguma disciplina que os preparasse para trabalhar questões étnico-raciais na escola. A professora com mais tempo de graduação, formada em 2003 pela Unigranrio e citada anteriormente como P3, foi a única que afirmou ter tido disciplinas com esta temática (e com todas as outras relacionadas aos temas transversais, segundo ela) durante seu curso. Os outros docentes, uma formada em 2006 e dois formados em 2010, afirmam que não tiveram tais disciplinas durante seu curso de graduação.

Estas informações nos levam a pensar como os cursos de Letras ainda estão, primordialmente, focados nas teorias linguísticas e não dão muito espaço para que o graduando se prepare para seu principal campo profissional: a atuação nas escolas de ensino fundamental e médio. Apenas o domínio das teorias não garante que os futuros docentes sejam professores preparados para a realidade da escola pública. Sobre isso, Melo (2015) afirma que:

Nas graduações em Letras, currículos e programas de curso se voltam para a construção e formação linguística e pedagógica de alunas/os em pré-serviço; assim, elas/es estariam sendo formadas/os para ensinar o espanhol, o inglês, o português etc. São estudados métodos, gêneros textuais, teorias da aprendizagem, concepções de linguagem, material didático, TICs, etc. Mas não como abordar ou tratar de sofrimentos construídos na e pela linguagem (MELO, 2015, p.67).

Após as perguntas relacionadas às situações de discriminação presenciadas por elas e por ele na escola (explicitadas na seção anterior), perguntamos-lhes sobre os critérios de seleção do livro didático. Todos disseram ter levado em consideração a presença dos temas transversais e metodologia de ensino baseada em gêneros textuais. Uma professora acrescentou o fato de que os textos e exercícios estivessem adaptados ao tempo da aula.

No entanto, quando perguntados se identificaram textos relacionados ao tema de raças, ou se consideravam que as imagens de negras, negros e indígenas se apresentavam de maneira estereotipada nos livros, todos demonstraram não ter levado este fato em consideração:

P1: “Não sei responder”; P2: “Como dito anteriormente, não saberia informar, precisaria revisar a obra direcionada para esta questão. Confesso que, de fato, foi uma falha, fico atenta a tantas questões que alguma sempre passa despercebido”; P3: “Não tenho o livro em mãos agora, mas como o material foi analisado por uma equipe capacitada, acredito que as imagens sejam adequadas”; P4: “Não saberia responder, pois não encontrei unidade e/ou capítulo que aborde tal tema. Mas julgando que a coleção foi aprovada pela banca do PNLD, que é rigorosíssima, supõe-se que não há estereótipos nas imagens veiculadas pela coleção”.

Percebe-se, em algumas falas, a confiança plena na seleção de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Porém, é válido ressaltar que, mesmo aprovados no PNLD, muitos materiais didáticos ainda deixam a desejar neste quesito. Cabe a nós, professores, uma análise das representações das populações marginalizadas, para que, caso estejam estereotipadas, possamos trabalhar na desconstrução dessas representações com os/as estudantes.

Finalmente, é preciso ressaltar que a análise dos questionários não tem por objetivo julgar o trabalho das professoras e do professor que se prontificaram a contribuir com esta pesquisa. O objetivo é que estes relatos nos proporcionem reflexões sobre as dificuldades que encontramos em nosso trabalho docente e que nos inspirem a buscar alternativas para aperfeiçoar nossa prática pedagógica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como afirmamos na introdução deste artigo, as informações aqui apresentadas correspondem a um grupo muito específico de professores de espanhol, logo, não existe a intenção de fazer uma generalização sobre a realidade da discussão racial no contexto do ensino de língua espanhola no Brasil. Entretanto, as informações expostas refletem uma realidade que não deve ser ignorada.

Nesse sentido, podemos afirmar que a raça “não passa de uma ficção útil” (MBEMBE, 2014, p.26), pois, apesar de não haver raças no sentido biológico, socialmente este conceito serve como justificativa a diversas formas de dominação e exclusão. Romay (2014) afirma que os estereótipos e preconceitos reforçam ações e reações que só podem ser mudadas a partir de um trabalho consciente e permanente, uma vez que a superação do racismo só poderá acontecer dentro de um longo processo. Assim, o trabalho de professoras e professores comprometidos com esta questão deve ser contínuo.

A partir das respostas ao questionário, vimos que a discriminação racial se apresenta nas escolas como em outros espaços sociais e, alguns de nós, professores, buscamos meios de trabalhar o racismo, através da desconstrução dos estereótipos (muitas vezes reforçados nos livros didáticos), aproveitando, sobretudo, o espaço proporcionado pelos temas transversais.

Todavia, para muitos professores ainda falta o acesso a leituras que podem dar subsídios teóricos para que se tenha mais segurança no tratamento do assunto – a maioria afirma não ter preparo teórico para discutir o assunto porque a referida temática não foi trabalhada durante seu curso de graduação –, pois as pesquisas relacionadas a questões raciais são acessadas, primordialmente, por docentes que estudam o tema em cursos de especialização ou pós-graduação, ou por grupos específicos de graduandos que se interessam por essas questões.

Esta ausência de teoria faz com que muitas professoras e muitos professores negros ajam baseados nas emoções, já que o racismo lhes toca pessoalmente. Em contrapartida, para professores que não vivenciam a discriminação racial, se não há um embasamento teórico, a discussão pode acabar de maneira simplista e, muitas vezes, até reforçando ou reproduzindo as discriminações.

Como consequência, temos o silenciamento de muitos docentes que não se sentem seguros para discutir o assunto com suas turmas. Tanto o silenciamento quanto a exposição do tema de forma simplista são problemas, pois contribuem para a manutenção do status quo.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: linguagens, códigos e suas tecnologias – Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1998.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MELO, G. C. V. O lugar da raça na sala de aula de inglês. **Revista da ABPN**, v.7, n.17, p.65-81, jul./out. 2015.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p.46-57, dez./fev. 2005-2006.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROMAY, Z. **Elogio de la altea o las paradojas de la racialidad**. Edición de Clara Hernández Cáceres. La Habana, Cuba: Fondo Editorial Casa de las Américas, 2014.

SAMPAIO, F. C. F. **Ensinando espanhol a crianças e adolescentes: a implantação da língua espanhola na Rede Municipal de Educação de Niterói**. 2015. 138.f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.



**APÊNDICE A – Questionário enviado aos professores de língua espanhola da rede municipal de educação de Niterói**

- 1) Há quanto tempo dá aula de espanhol?
- 2) Onde e quando se graduou?
- 3) Para você, qual é a importância do ensino de língua espanhola nas escolas públicas?
- 4) De que maneira você acha que a língua espanhola pode influenciar a vida dos alunos das escolas públicas?
- 5) Na sua formação como professor de espanhol, você teve alguma disciplina relacionada a questões étnico-raciais?
- 6) Acredita que a aula de espanhol nas escolas públicas pode ser um espaço para a discussão racial? Justifique.
- 7) Já presenciou algum tipo de atitude racista entre seus alunos? Se sim, como reagiu à situação?
- 8) Você se sente preparado para lidar com este tipo de situação? Justifique.
- 9) Ao escolher o livro didático entre as opções oferecidas pelo PNLD para o próximo triênio, você levou em consideração a existência dos temas transversais?
- 10) Qual é nome da coleção que você escolheu? Nela há alguma unidade ou capítulo que proponha o trabalho com a questão racial?
- 11) No livro escolhido, você acha que as imagens de negros, negras e indígenas são estereotipadas ou tentam desconstruir os estereótipos existentes?
- 12) Você se sente capacitado para fazer uma discussão crítica sobre esta temática com os estudantes?
- 13) Ao analisar a coleção, que critérios você usou para escolher o livro ideal para os alunos?
- 14) Costuma trabalhar a questão racial em suas aulas:  
 Só quando o tema aparece no livro.  
 Sempre que possível.  
 Nunca.  
 Bastante. Inclusive levo materiais extras para trabalhar a temática.  
 Não vejo necessidade de discutir este tema em uma aula de língua estrangeira.  
 Às vezes.  
 Gostaria de trabalhar mais, porém não me sinto capacitado(a), pois não tenho um aprofundamento teórico na temática.
- 15) Seria possível acompanhar algumas aulas suas na Rede Municipal de Niterói no ano de 2017?  
 sim     não
- 16) Se a resposta anterior foi “sim”, por favor, deixe seu contato (telefone e e-mail).



## LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 8, N. 2, ano 2016 - Volume Temático: *Linguagem e Raça: diálogos possíveis*

---

### ENTREVISTA COM NILMA LINO GOMES (UFMG)

*Glenda Cristina Valim de Melo (UNIRIO)*

#### RESUMO

A questão racial é uma temática relevante que vem sendo investigada tanto na área das Ciências Sociais como também nos campos dos estudos linguísticos e linguístico aplicados. Esta entrevista visa discutir a relação linguagem e raça, partindo do pressuposto de que fazemos coisas com a linguagem, e que a linguagem também é aquilo que fazemos dela (BUTLER, 1999). A entrevistada, professora Nilma Lino Gomes, pesquisa a questão racial desde 1991; assim, seu vasto conhecimento e profunda experiência no assunto podem nos ajudar a compreender a complexidade e a importância da linguagem na naturalização e na manutenção do racismo e dos discursos sobre raça e gênero.

**Palavras-chave:** Linguagem. Raça. Discurso.

#### ABSTRACT

The racial question is a relevant issue that has been investigated in the Social Sciences area, as well as in linguistic and applied linguistic fields. This interview aims at discussing the relationship between language and race, based on the assumption that we do things with language, and that language is also what we make of it (Butler, 1999). The interviewee, Professor Nilma Lino Gomes, has been researching the racial aspects since 1991; therefore, her vast knowledge and deep experience in the subject may help us comprehend the complexity and importance of language in the naturalization and maintenance of racism and discourses on race and gender.

**Keywords:** Language. Race. Discourse.

## **SOBRE A ENTREVISTADA**

Nilma Lino Gomes é professora da Faculdade de Educação, na Universidade de Federal de Minas Gerais, pedagoga e pesquisadora, integra o corpo docente da Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social (FAE/UFMG). Ela pesquisa a questão racial brasileira desde 1991 e tem uma vasta publicação (artigos, capítulos de livros e livros) em âmbito nacional e internacional sobre a temática. A professora foi ainda reitora Pró-Tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB (2013-2014) e Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR – (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) do governo da presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff.

## **A ENTREVISTA**

**Linguagem em Foco (LF)** – O Brasil passou por séculos de escravidão e por uma abolição que continuou a compreender negros e negras como mercadorias. Como esses processos ainda podem afetar as vidas de negros e negras no contexto atual?

**Nilma Lino Gomes (NLG)** – Embora estejamos, hoje, em uma democracia (mesmo que ameaçada pelo golpe parlamentar instaurado em 31 de agosto de 2016 e disfarçado em *impeachment*) a situação estrutural do racismo ainda permanece. O racismo brasileiro é um fenômeno complexo que se alimenta do nosso passado escravista, da não integração da população negra na sociedade de classes e das poucas políticas públicas de promoção da igualdade racial.

Mas ele também se reinventa e estamos no século XXI. Vivemos, hoje, uma situação mais dramática do racismo que é a maneira como ele se incrustou na nossa estrutura social, nas relações de poder, nas relações econômicas e de gênero, de forma tão arraigada que passou a ser naturalizado. Assim, quando algo se naturaliza, ele passa a não ser visualizado e nem nomeado pela maioria. Por isso, o Movimento Negro e de Mulheres Negras são tão importantes, pois eles tornam visível a violência racista, denunciam-na e exigem da sociedade e do Estado políticas públicas para a superação dessa situação.

Tudo isso afeta a vida de negros e negras que vivem processos de desigualdade social, racial e de gênero. A tarefa de superação do racismo para a efetivação da emancipação social se torna ainda mais árdua para a população negra brasileira. Aos poucos, avançamos na compreensão de que a superação do racismo é um dever ético e político de todos nós, independentemente do nosso pertencimento étnico-racial e de classe social. Mas quanto mais a sociedade avança nessa compreensão, mais os grupos conservadores e racistas se reorganizam para reforçar o mito da democracia racial e impregnar o imaginário social do discurso de que não há racismo e nem desigualdade racial, mas, sim, uma convivência pacífica entre os brasileiros e as brasileiras alicerçada na miscigenação racial.

**LF** – Na sua opinião, que efeitos os discursos sobre a democracia racial podem ser observados na vida social? Como desconstruir este mito em nossas micro-práticas sociais?

**NLG** – A democracia racial é uma narrativa presente na nossa cultura, na política, nas relações de poder, no imaginário e nas micro-práticas sociais brasileiras que afirma a não existência do racismo e da desigualdade racial entre negros e brancos. Afirma que a situação de colonização pelos portugueses foi “mais branda e amistosa” do que em outros contextos de dominação colonial, devido a uma maneira “amigável” de relação entre senhores(as) e escravos(as), a uma propensão dos portugueses de se misturarem com os povos que eles oprimiam. Trata-se de um discurso mítico (e, na minha opinião, violento) que chega ao cúmulo de afirmar tudo isso resultou numa maior “tolerância e aceitação” do Brasil e dos brasileiros em relação a negros e negras. Sugere, portanto, uma harmonia entre as raças.

Há uma perversidade nesse discurso, pois ele encobre a violência colonial e o racismo na vida e na trajetória das pessoas negras no Brasil, desde a invasão do continente africano e o chamado tráfico negreiro. Ao advogar uma suposta harmonia racial, o mito da democracia racial acaba culpabilizando os próprios negros e negras pela sua situação de exploração e racismo.

É a força do mito que faz com que muitos brasileiros e brasileiras digam, por exemplo: “o racismo está na cabeça dos próprios negros. Somos uma sociedade miscigenada. Tanto é que minha bisavó era escrava e a outra era índia pega no laço. Por isso, não sou racista e por isso não se pode dizer quem é negro e quem é branco no Brasil”.

Eu pergunto: existe coisa mais irritante, violenta e ignorante de se ouvir, ainda hoje, no século XXI, tantos nas ruas, nas micro-práticas cotidianas, na vida política e nas universidades? E eu lhe respondo: essa é uma das formas violentas do mito da democracia racial se expressar.

É um discurso poderoso que consegue ser introjetado e repetido por negros e brancos e, assim, desestimula, ameniza ou neutraliza a luta antirracista. Por isso são necessárias as leis, as políticas de igualdade racial, a denúncia ao racismo e a construção de contra discursos emancipatórios e antirracistas que explicitem o racismo e as diferentes formas de violência por meio das quais ele opera. E nos convoque a uma mudança de pensamento e de práticas.

É necessária uma ação política, cultural, educacional, jurídica e econômica para superar o racismo. É esse fenômeno perverso que alimenta a existência do mito da democracia racial e seus efeitos negativos e desmobilizadores.

**LF** – Na Conferência da ONU, em Durban, especificamente em 2001, o Brasil foi pressionado a refletir sobre as condições raciais de uma população majoritariamente negra e sobre o racismo à brasileira. Além disso, os Movimentos Negros, que já apontavam o racismo e a desigualdade, reivindicavam ações que possibilitassem melhorias às vidas negras. Que efeitos estas ações tiveram?

**NLG** – A III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas foi realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul e contou com mais de 16 mil participantes de 173 países. Os países presentes apresentaram um panorama da situação de racismo, xenofobia e discriminação existentes nos seus contextos e que tipos de políticas públicas desenvolviam para combatê-la.

Nesse momento, o Brasil, por meio do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), realizou uma pesquisa nacional na qual desagregou os dados de raça/cor para analisar as desigualdades. Foi um momento em que se constatou oficialmente que as desigualdades não eram apenas sociais, mas também raciais. Seja em situação de renda, escolarização, trabalho infantil, emprego etc., a população negra se apresentou em condições mais desiguais quando comparada aos brancos. Isso causou um impacto tanto no governo quanto na sociedade. E confirmou a denúncia histórica do Movimento Negro.

Antes dessa conferência, o Movimento Negro se mobilizou em todo o Brasil e foram realizadas pré-conferências nos Estados. Os ativistas junto com a diplomacia brasileira se fizeram presentes em Durban, o que possibilitou uma pressão nacional e internacional ao governo brasileiro em relação às medidas de combate ao racismo.

O Brasil, nesse evento, foi signatário da Declaração e do Plano de Ação de Durban, nos quais se comprometeu a desenvolver políticas públicas de superação do racismo e, dentre elas, ações afirmativas.

Eu diria, então, que todas as políticas de Estado em prol da implementação das ações afirmativas e da promoção da igualdade racial que foram realizadas pelo Estado brasileiro a partir da Conferência de Durban, em 2001, são ações desencadeadas pela pressão histórica do Movimento Negro e pelo compromisso internacional assumido pelo Brasil.

**LF** – Como as ações afirmativas podem contribuir para a pesquisa sobre a questão racial no Brasil nas Ciências da Linguagem e Humanas?

**NLG** – Ao possibilitarem políticas públicas e privadas voltadas para a superação do racismo, para a garantia da igualdade racial e dos direitos da população negra as ações afirmativas impactam todo o país e todas as áreas do conhecimento.

No caso das Ciências da Linguagem e Humanas é possível constatar a entrada com mais vigor da categoria raça (ressignificada social e politicamente) nas pesquisas. Ela passa a ser considerada uma categoria útil de análise para estudos no campo das Ciências da Linguagem e Humanas.

Embora nas Ciências da Linguagem esses estudos ainda estejam em fase de expansão, é possível ver, principalmente no campo da análise do discurso, a preocupação de pesquisadores e pesquisadoras com o estudo das relações raciais, com as questões sobre discurso e racismo e, inclusive, assistimos uma busca pela leitura de autores e autoras estrangeiros e brasileiros que investigam essas questões.

Os estudos das Ciências da Linguagem e Humanas tiveram uma inflexão analítica e teórica quando a questão racial passou a ser tematizada e investigada.

No caso das Ciências Humanas e Sociais já tínhamos uma produção razoável de pesquisas que investigam raça, relações raciais, desigualdades raciais, racismo, entre outros. O que assistimos foi um incremento desses estudos, a presença de mais pesquisadores negros e negras nesses campos, bem como estudantes de iniciação científica, mestrandos e doutorandos.

Mas o maior impacto tem sido a presença de mais negros e negras como docentes das Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas com maior presença na graduação e na pós-graduação. Ou seja, temos uma diversidade racial mais presente no campo acadêmico não só nos temas e nas análises de pesquisas, mas, também, na presença física de pesquisadoras e pesquisadores negros academicamente comprometidos com pesquisas sobre a temática racial. Essa corporeidade é uma afirmação política que traz mudanças no campo do conhecimento em todas as áreas.

Além disso, o próprio contexto das Ações Afirmativas já adotadas desde o início dos anos 2000 por universidades públicas e privadas e, posteriormente, por meio da Lei de Cotas (Lei Federal 12.711/12) e do Prouni tem possibilitado a presença de estudantes negros e negras na educação superior pública e privada. Muitos estão nas áreas das Ciências Humanas e Sociais e chegam com experiências culturais, sociais, políticas extremamente ricas e cobram das instituições e de seus pesquisadores espaço e orientação para pesquisas e estudos sobre a questão racial no Brasil e no mundo.

Temos, portanto, um aumento de pesquisas críticas sobre relações raciais nas Ciências Humanas e Sociais nos últimos tempos. E isso traz novidades e novas indagações para o campo do conhecimento e novas produções científicas.

**LF** – E a branquitude? Como as pessoas de outras raças/etnias podem contribuir para a igualdade racial?

**NLG** – Os estudos sobre branquitude ainda são mais frequentes nas análises das pesquisas norte-americanas. Aos poucos, os pesquisadores e as pesquisadoras sobre relações raciais, no Brasil, têm lançado mão desses estudos para pensar a realidade brasileira.

Acho que vários aspectos da análise sobre a branquitude podem ajudar a refletir sobre a nossa realidade. Entender a branquitude significa trazer para o debate a construção da identidade das pessoas brancas e compreendê-las como pertencentes a uma raça (entendida no seu sentido sociológico e político). Geralmente, atribui-se o pertencimento étnico-racial aos negros, aos indígenas, aos outros povos com histórico de colonização e dominação, mas nem sempre (ou nunca!) aos brancos, aos colonizadores, aos dominadores ao longo da história. Ao discutirmos a branquitude além de compreendermos os brancos como raça, atribuímos a estes uma identidade étnico-racial. Isso nos ajuda a entender que o racismo, a miscigenação, as ideologias raciais afetam a vida e a subjetividade das pessoas brancas também. Porém, como geralmente elas estão no pólo da dominação e do poder passam quase despercebidas pela história enquanto sujeitos étnicos e raciais.

A branquitude revela as facetas da violência racial, do privilégio simbólico da brancura, ultrapassa as fronteiras de classe e também se soma ao gênero. No contexto das desigualdades raciais, sociais e de gênero, as pessoas brancas são “blindadas” racialmente. Sua cultura que é diversa, sua subjetividade que também apresenta conflitos, sua mestiçagem que também lhes impõe diferentes modos como são vistos pela sociedade e a sua relação com a classe, a raça e o gênero também interferem na forma como se vêem brancos e como são vistos pela sociedade.

Mas é possível pensar em uma branquitude crítica. Ou seja, existem pessoas brancas que entendem o privilégio da sua brancura numa sociedade racista e fazem um movimento crítico de superação desse lugar. Entendem criticamente o seu lugar na sociedade e no contexto do racismo e das opressões. Essas pessoas brancas se reinventam e se somam à luta antirracista, assumem posições justas e lutam pelos direitos daqueles que a sociedade e as relações de poder oprimem, exploram e discriminam.

Porém, diferentemente dos EUA e no Brasil, a compreensão da branquitude tem que ser acompanhada de uma análise sobre o lugar da miscigenação na sociedade brasileira e dos efeitos que ela assume na vida das pessoas, dos seus impactos locais, regionais e nacionais, e como o “degradeé de cores” do brasileiro assume sentidos e significados diversos no contexto das relações raciais e do racismo.

**LF** – Como a linguagem está relacionada aos estudos sobre a questão racial?

**NLG** – Não há como compreender a questão da linguagem sem um corte étnico-racial, de classe e de gênero. A linguagem está relacionada ao poder. Lembro-me de uma linda entrevista de Paulo Freire, em 1985, na Revista Perspectiva, quando eu ainda estava na a graduação em Pedagogia, que não saiu da minha mente. Paulo Freire falava da relação entre linguagem e poder e dava um grande peso ao recorte de classe. Arguto como ele era, arrisco que hoje ele incorporaria raça e gênero na sua análise.

Com os avanços que já temos nos estudos sobre relações raciais e de gênero, é possível ampliar a sua análise e incorporar essas duas outras dimensões. Paulo Freire falava que a nossa linguagem sofisticada, pautada nos conceitos e na descrição dos conceitos, é muito diferente daquela que opera muito mais em termos de descrição do concreto, como é a sintaxe popular. Ele afirmava que só quem tem poder define, descreve, perfila. E que é por isso que o opressor perfila o oprimido, dá nome à terra do oprimido. E nos questionava: quem disse que esse é o padrão certo?

No caso das relações raciais e da violência do racismo, os nossos antepassados africanos trazidos à força para as Américas e dispersos na Diáspora Africana foram oprimidos violentamente pelo poder colonial. Nessas relações de poder, a linguagem foi um importante veículo para estigmatizar, ridicularizar, estereotipar, violentar tudo o que se referia à África e aos seus habitantes, principalmente, a chamada África Negra. As ideias de ignorância, selvageria, feitiçaria, atraso civilizacional que ainda existe no mundo sobre o continente africano e seus descendentes na Diáspora



foram impregnados no imaginário social não somente através de práticas violentas explícitas, mas, também, pelo poder da linguagem, pela forma como foram nomeados esses povos, suas culturas, seus costumes, sua sexualidade, suas lutas.

O Brasil como um dos países com maior quantidade de descendentes de africanos escravizados (somos mais de 50% da população autodeclarados negros, segundo o Censo do IBGE) pode ser um bom exemplo de como se opera a relação entre linguagem e poder. A forma negativa como nós, negras e negros, somos nomeados através dos apelidos, a rápida relação entre ser negro e criminalidade que vemos na imprensa escrita e televisiva, nas redes sociais e no cotidiano da sociedade, os estereótipos racistas e a forma como eles rapidamente são aprendidos pelas crianças, via linguagem, e incorporados na subjetividade dos brasileiros e brasileiras, a associação entre ser negra ou negro e a fealdade, retirando-nos o direito a nos sentir belos, entre outras, passa por uma questão da linguagem e tem relação o poder, a branquitude, o racismo e as desigualdades.

A escola é uma das instituições onde essa situação pode ser observada com muita força e frequência. Tanto entre discentes quanto docentes, a linguagem na escola tende a discriminar os negros e as negras. E isso acontece tanto numa dimensão simbólica quanto prática.

Por isso, o campo da linguagem necessita se dedicar mais a compreensão da relação entre linguagem, raça e poder; discurso, relações raciais e poder. Ainda são muito poucos os estudos. Não dá mais para os teóricos e as teóricas do campo da linguagem se apegarem numa descrição conceitual – como nos dizia Paulo Freire – trabalhando com categorias de análise que não nos ajudam a compreender as relações entre a linguagem e a vida, a linguagem e os dilemas que vivemos no século XXI. A negação da compreensão da força da linguagem na manutenção da opressão e dos estereótipos raciais é uma das formas do racismo se perpetuar.

Mas nós, negros e negras, compreendemos a força da linguagem no campo das relações de poder. Por isso a subvertemos, indagamos, transformamos. Um bom exemplo é a forma como a juventude negra vem se apropriando cada vez mais do poder da linguagem e construindo diferentes formas de se expressar, de exprimir sentimentos e de nomear. A cultura hip-hop, o funk, o empoderamento crespo, as formas criativas e fortes de denúncias do genocídio da juventude negra, o uso das redes sociais para expressar a força da negritude extrapolam as fronteiras da periferia e ocupam o espaço da classe média e da elite. Extrapolam as fronteiras nacionais e ganham espaço internacional. Um outro movimento de emancipação social e racial, por meio da linguagem, está em curso. Os negros e as negras, principalmente os jovens, desafiam, tensionam e denunciam o racismo e a violência racial. Essa linguagem se expressa não somente por meio das palavras, mas também com o corpo, as cores, a estética, a arte e a postura.

A universidade pública, desde a implementação da política de cotas, vem passando por isso também. Podemos dizer que uma nova disputa por hegemonia no contexto das relações raciais vem se instaurando. Estamos vivendo esse momento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMES, NILMA LINO. Igualdade racial: da política que temos à política que queremos. In: SADER, Emir (Org.). **O Brasil que queremos**. 1.ed. v.1. Rio de Janeiro: UERJ-LPP, 2016, p.229-241.

\_\_\_\_\_. Making the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture Compulsory: tensions and contradictions for Anti-racist Education in Brazil. In: ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia R. (Org.). **Eurocentrism, racism and knowledge**. 1.ed. England: PALGRAVE MACMILLAN, 2015. p.192-208.

\_\_\_\_\_. **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. 1.ed. v.1. Brasília: MEC/UNESCO, 2012.

\_\_\_\_\_.; SILVA, Petronilha; GONÇALVES, Beatriz (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3.ed. v.1. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. v.1. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

# LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE  
V. 8, N. 2, ano 2016 - Volume Temático: *Linguagem e Raça: diálogos possíveis*

---

## SUBMISSÕES E NORMAS

### SUBMISSÕES

Os artigos devem ser enviados ao endereço eletrônico: [linguagememfoco@uece.br](mailto:linguagememfoco@uece.br)

### NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

#### Apresentação:

Aceitam-se trabalhos inéditos, redigidos em Português, Inglês, Espanhol ou Francês.

- **Fonte:** Times New Roman, tamanho 12, com exceção para citações com mais de 03 linhas, notas de rodapé e legendas, que devem apresentar tamanho menor e uniforme (conforme ABNT - NBR 14724).
- **Configuração de página:** papel tamanho A4 –margens esquerda e superior de 3 cm; direita e inferior de 2 cm.

#### Extensão dos textos

- Os artigos devem ter o mínimo de 07 e o máximo de 15 páginas;
- As resenhas, mínimo de 01 e máximo de 03 páginas.
- Os textos de divulgação de teses: resumo com 10 linhas; texto do autor com 03 a 05 páginas; comentário de membro da banca com 01 a 02 páginas.

#### Título

Centralizado, em maiúsculas e em negrito (sem grifos), corpo 14, no alto da primeira página.

#### Nomes dos autores

À direita da página (sem negrito ou grifo), duas linhas abaixo do título com maiúsculas apenas para as iniciais. Usar asterisco para nota de rodapé, indicando o nome da instituição à qual o(a) autor(a) está vinculado(a), seguido da sigla.

#### Resumo e palavras-chave

- Situar o texto-resumo dois espaços simples abaixo do subtítulo Resumo (em maiúsculas e em negrito), redigindo-o em um único parágrafo, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, com o mínimo de 100 e o máximo de 250 palavras (conforme ABNT - NBR 6028), na mesma fonte do artigo.
- As palavras-chave, de 03 três a 05, devem ser precedidas do subtítulo Palavras-chave e de dois-pontos, grafadas com as iniciais maiúsculas e separadas por ponto e vírgula.

#### Abstract e keywords

Seguir as mesmas normas usadas para o resumo e as palavras-chave. Essa orientação é válida também para resumos e palavras-chave em Francês (Resumé/Mots-clés) e em Espanhol (Resumen/Palabras-clave).

## **Estrutura do texto**

- O texto deve iniciar dois espaços simples depois das keywords, com espaçamento 1,5, parágrafos justificados e adentramento de 1,25cm na primeira linha.
- Subtítulos das seções: em negrito, alinhados à esquerda, sem adentramento, numerados por algarismos arábicos, com a letra inicial da primeira palavra em maiúscula, corpo 12. Excluem-se da numeração a introdução, a conclusão e as referências.

## **Citações**

- Citações diretas com até 03 linhas: transcritas entre aspas duplas, inseridas em um parágrafo comum no corpo do texto, conservando o mesmo tipo e tamanho da fonte.

Exemplo 1:

Esse modelo, como nota Marcondes (2003, p. 29), “tornou-se o ponto de partida...”.

Exemplo 2:

Conforme afirmam as autoras, “Numerosos lingüistas já observaram que as unidades lexicais estabilizam convencionalmente os significados das palavras numa comunidade lingüística” (MONDADA; DUBOIS 2003, p. 43).

- Citações acima de 03 linhas: sem aspas, destacadas por um recuo de 4cm à esquerda, com a mesma fonte, mudando o tamanho para 10.

Exemplo 3:

O domínio das tarefas do motorista, segundo explicam os autores,

não termina em determinado ponto; ele tem a estrutura de níveis regressivos de detalhamento que se misturam em um background não-específico. De fato, movimentos direcionados bem-sucedidos, tais como dirigir, dependem de habilidades motoras adquiridas e do contínuo uso do senso comum ou conhecimento de background (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 155).

- Citações em língua estrangeira: em itálico e traduzidas em nota de rodapé.

## **Tabelas, ilustrações e outros elementos visuais**

Numerados com algarismos arábicos, com identificação na parte superior (conforme ABNT - NBR 14724).

## **Notas**

Em rodapé, corpo 10, numeradas de acordo com a ordem de aparecimento. Referências: ao final do texto, abaixo do subtítulo.

## **Referências**

Ao final do texto, abaixo do subtítulo Referências, alinhadas à esquerda, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes (conforme ABNT - NBR 6023).