

L & S

Cadernos

Cadernos de Linguagem  
e Sociedade

Qualis A2 - eISSN 2179-4790 ISSN 0104-9712

Vol. 23(2)  
2022



## SUMÁRIO

MULTILETRAMENTOS ANTIRRACISTAS POR MEIO DE UMA PRÁTICA DE ESCRITA MULTIMODAL EM UMA REDE SOCIAL

*Carlos Lirio, Petrilson Pinheiro*

O USO DE GÍRIAS E EXPRESSÕES LGBTQIA+ POR MULHERES CIS-HETEROSSEXUAIS

*Eduardo Alves Vieira*

A POLARIZAÇÃO DISCURSIVA ENTRE A IMPRENSA E O PRESIDENTE BOLSONARO

*Micheline Mattedi Tomazi, Georges Bitti Chilela*

POR QUE USAMOS PALAVRÕES NAS INTERAÇÕES?

*Alban Zossou, Ulisdete Rodrigues de Souza Rodrigues*

POLÍTICAS PÚBLICAS E MÍDIA NO CONTROLE DA AGENDA DA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

*Carolina Gonçalves Gonzalez*

ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DO GATHER TOWN NA SALA DE AULA VIRTUAL

*Claudemir Jeremias de Lima, Esdras Lins Bispo Junior, Sérgio Paulino Abranches*

**DOSSIÊ QUESTÕES RACIAIS, EM INTERSECÇÃO, COMO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO NO CAMPO**

APRESENTAÇÃO OU DOS PORQUÊS A ESCRITA NEGRA IMPORTA

*Kassandra Muniz, Ana Lúcia Silva Souza*

REFLECTIONS ON BEING A LANGUAGE EDUCATOR IN BRAZIL AND THE UNITED STATES: WHY RACIAL IDENTITIES ALWAYS MATTER

*Miriam Jorge*

O LUGAR DAS LÍNGUAS MOÇAMBICANAS NO PANORAMA EDUCACIONAL DE MOÇAMBIQUE: QUE PERSPECTIVAS?

*Samima Patel*

“¿NO PODEMOS SER COMO SOMOS NOSOTROS EN REALIDAD?”: CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS, ESCRITURA E IDENTIDAD

*Luanda Soares Sito, Sandra Victoria Buesaquillo Zapata*

CURRÍCULO E AFRICANIDADES: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS PRETOS

*Diléia Aparecida Martins, Elijah Anertey Abbey, Evelin Seluchiniak Nunes*

REPENSE E A URGENTE DEMANDA NEGROLINGUÍSTICA

*Fernanda de Oliveira Cerqueira, Larissa da Silva Fontana, Rogério Modesto*

MULHERES NEGRAS NO STAND-UP E SUAS TÁTICAS DE LINGUAGEM NA FEITURA DE LIBERDADES

*Ludmila Pereira de Almeida, Tânia Ferreira Rezende*

ARE BLACK WOMEN CISGENDER? ANALYZING BRAZILIAN BLACKGENDER INTERVENTIONS

*Tanya Saunders*

METODOLOGIA CARTOGRÁFICA COMO POSSIBILIDADE DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA COM COLETIVOS DE NEGROS E NEGRAS: CONFISSÕES DE PESQUISA

*Gilson Soares Cordeiro*

PRAGMÁTICA CULTURAL EM PERSPECTIVA PRETA: RAÇA, MANDINGA E SABERES NEGRO-LINGUÍSTICOS NO MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO DO CEARÁ

*Marco Bonfim*

ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO E ‘TEMPOS DE CRISE’: UMA PROPOSTA PARA REEXISTÊNCIAS A PARTIR DA AQUILOMBAGEM CRÍTICA E DAS REDES PRAGMÁTICAS

*Gersiney Santos*

*LETRAMENTOS NEGROS: O CORPO COMO SABER*

*José Henrique de Freitas Santos*

bell hooks. Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança.

*Amanda Ribeiro, Ednéia Gonçalves*

## **RESENHAS**

LEEUWEN, Theo van. **Multimodality and Identity**. New York: Routledge, 2022. 190 p. ISBN: 9780815349044 (hbk). ISBN: 9780815349051 (pbk). ISBN: 9781003186625 (ebk).

*Ofélia Maria Imaculada, João Balbino Silva*

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2009. 138 p.

*Michelle Campêlo Costa; Kleber Aparecido da Silva*

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019. 124 p. ISBN 978-85-9530-300-3.

*Maria Eduarda Ribeiro Braga, Gersiney Santos*

**ARTIGO**

**MULTILETRAMENTOS ANTIRRACISTAS POR MEIO DE UMA PRÁTICA DE  
ESCRITA MULTIMODAL EM UMA REDE SOCIAL**

*(Anti-racist multiliteracies through a practice of multimodal writing on a social network)*

*(Multiletramientos antirracistas a través de una práctica de escritura multimodal en una red  
social)*

Carlos José Lírio<sup>1</sup>  
*(Universidade Federal de São Paulo)*

Petilson Alan Pinheiro<sup>2</sup>  
*(Universidade Estadual de Campinas)*

Recebido em: março de 2022

Aceito em: junho de 2022

DOI: 10.26512/les.v23i2.42515

---

<sup>1</sup> Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professor adjunto do Departamento de Letras, na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH), na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), onde integra o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UNIFESP). É membro do Grupo de Pesquisa do CNPq Multiletramentos na escola por meio da hipermídia, sediado no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: clirio@unifesp.br

<sup>2</sup> Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pós-doutor pela University of Illinois, em Urbana-Champaign, Estados Unidos. É professor e diretor associado do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, onde atua no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada nas áreas de Linguagem, Educação e Sociedade. É também coordenador do Grupo de Pesquisa do CNPq Multiletramentos na escola por meio da hipermídia. E-mail: petrilso@unicamp.br

## RESUMO

*Neste artigo, refletimos acerca da natureza socioeducativa e política do que denominamos de multiletramentos antirracistas, caracterizando-os à luz da linguística aplicada crítica (PENNYCOOK, 2001; URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012) e da pedagogia dos multiletramentos (CAZDEN et al., 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Assim, analisamos uma sequência de tweets da rede social Twitter, refletindo sobre a relevância da pesquisa narrativa (MOEN, 2006) e argumentando a favor do seu uso na abordagem de questões sobre antirracismo (GOMES, 2005, 2007; GUIMARÃES, 1999) na internet. Finalizamos levantando questões sobre “saber” e “poder” na internet, e luta antirracista.*

**Palavras-chave:** *Multiletramentos antirracistas. Linguística aplicada crítica. Pesquisa narrativa. Internet.*

## ABSTRACT

*In this article, we reflect on the socio-educational and political character of what we call anti-racist multiliteracies, characterizing it them in the light of critical applied linguistics (PENNYCOOK, 2001; URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012) and of the pedagogy of multiliteracies (CAZDEN et al., 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Thus, we analyze a sequence of tweets from the Twitter social network, reflecting on the relevance of narrative research (MOEN, 2006) in addressing questions issues about anti-racism (GOMES, 2005, 2007; GUIMARÃES, 1999) on the Internet. We end by raising questions about "knowledge" and "power" on the internet, and anti-racist struggle.*

**Keywords:** *Anti-racist multiliteracies. Critical applied linguistics. Narrative research. Internet.*

## RESUMEN

*En este artículo, reflexionamos sobre el carácter socioeducativo y político de lo que llamamos multiletramientos antirracistas, caracterizándolos a la luz de la lingüística aplicada crítica (PENNYCOOK, 2001; URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012) y la pedagogía de multiletramientos (CAZDEN et al., 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Así, analizamos una secuencia de tuits, reflexionando sobre la relevancia de la investigación narrativa (MOEN, 2006) en el abordaje de cuestiones sobre antirracismo (GOMES, 2005, 2007; GUIMARÃES, 1999) en internet. Finalizamos planteando interrogantes sobre el “saber” y el “poder” en internet y lucha antirracista.*

**Palabras clave:** *Multiletramientos antirracistas. Lingüística aplicada crítica. Investigación narrativa. Internet.*

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos nos deparado cada vez mais com diferentes formas de produzir, veicular e consumir textos, por meio de tecnologias digitais da informação e da comunicação (doravante, TDIC) que vêm fortemente impactando a vida social e cultural de nossas sociedades e, em particular, têm possibilitado novos letramentos. Essas tecnologias vêm cada vez mais disponibilizando condições técnicas e socioculturais para a ampliação de práticas comunicativas no mundo digital, nas quais as pessoas não apenas recebem, mas também publicam informações no sistema, desconstruindo-se, assim, as próprias categorias tradicionais de autor e de leitor.

Entre as TDIC atuais, as redes sociais da Internet, como o *Twitter*, vêm exercendo um papel cada vez mais central nas práticas de letramentos atuais, seja pela sua estrutura e complexidade

multimodal, que nos faz experimentar novos aparatos digitais, seja pela sua imensa diversidade linguística, cultural e social, o que nos possibilita questionar e rever conceitos relacionados a identidades, valores, crenças e atitudes.

Diante desse contexto e tomando como pano de fundo questões que consideramos de grande relevância para o cenário sócio-histórico-político (nacional e global) que ora nos são apresentadas, nosso objetivo neste artigo é refletir acerca da natureza socioeducativa e política de determinada atividade de letramento realizada na rede social *Twitter*, atividade esta que se insere naquilo que denominamos de *multiletramentos antirracistas*, caracterizando-os a partir da ótica da linguística aplicada crítica (LAC) (PENNYCOOK, 2001; URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012), e refletir sobre a relevância da pesquisa narrativa (MOEN, 2006) para o estudo e mobilização dos *multiletramentos antirracistas*.

Para tanto, analisamos uma sequência de *tweets* (um *thread*), argumentando a favor da premissa de que a pesquisa narrativa pode ser útil para a abordagem de questões que envolvam educação das relações étnico-raciais (GOMES, 2005, 2007) e antirracismo (GUIMARÃES, 1999) na internet. Isto porque, a nosso ver, uma perspectiva que (re)centralize o ato de recontar experiências vividas favorecerá a convergência entre trabalho acadêmico e ação política.

Nesse sentido, ao longo deste estudo, buscamos apresentar alguns elementos que propiciem uma primeira configuração daquilo que (provisoriamente) denominamos de *multiletramentos antirracistas*, tomando como base os multiletramentos, amparados pela noção teórico-analítica de *design* (CAZDEN *et al.*, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), bem como os conceitos de práticas de letramentos (BARTON; LEE, 2015) e de letramentos críticos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; FREIRE, 1982; LUKE, 2004; MONT MÓR, 2015).

## 1. MULTILETRAMENTOS, *DESIGN* E LETRAMENTOS CRÍTICOS

A perspectiva dos multiletramentos é proveniente do Manifesto, publicado em 1996, intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, em que um grupo de pesquisadores denominados *The New London Group* (NLG) tinha como interesse comum discutir uma pedagogia que pudesse repensar textos e práticas, movendo o campo do *letramento* (no singular) para *letramentos* (no plural) e considerando “[...] modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua.” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 64, tradução nossa).

Para expandir essa compreensão sobre multiletramentos, o grupo se apoiou em dois argumentos que já se enquadravam dentro de uma então “[...] nova ordem global, cultural e

institucional emergente: a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente saliência de diversidade linguística e cultural.” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 63, tradução nossa). O primeiro argumento está relacionado “[...] à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental etc. Isso é particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica.” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 64), uma vez que, “Em um sentido profundo, toda construção de significado é Multimodal.” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 29, tradução nossa).

O segundo argumento se apoia nas diferenças culturais e linguísticas de uma sociedade cada vez mais globalizada, em que

Lidar com as diferenças linguísticas e culturais se tornou central para a pragmática de nossas vidas profissionais, cívicas e privadas. Uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens, em múltiplos idiomas e padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 64, tradução nossa).

Com base nesses dois argumentos, o grupo chamou, então, a atenção para o fato de que as vivências dos estudantes, em geral, já estavam se tornando cada vez mais globais, o que já lhes possibilitava lidar com uma imensa diversidade linguística e cultural. Assim, o NLG defendia um ensino voltado para projetos que considerassem as diferenças multiculturais existentes, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Uma maneira que o grupo encontrou em seu manifesto para contemplar essas três dimensões da vida social foi através de um conceito-chave da pedagogia dos multiletramentos: o *design*. O conceito é uma (re)apropriação do termo “*design*” da dimensão profissional (do mundo do trabalho) para as outras duas dimensões da vida social (pessoal e de participação cívica), na tentativa de colocá-las também sob escrutínio de interpretações e ressignificações possíveis em diferentes contextos, tornando-as, outrossim, suscetíveis ao dinamismo, interesse pessoal e capacidade de transformação (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Para o NLG, então, o *design* se forma por meio de um processo de construção de sentidos cuja constituição se dá pela inter-relação de três componentes básicos: *available designs*, *designing* e *redesigned*<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> O termo *design* (em inglês), na concepção com a qual estamos lidando nesta introdução, engloba tanto um sentido mais restrito, isto é, uma instanciação de convenções e recursos construídos e reificados socioculturalmente, como também apresenta um sentido mais amplo, que se constitui por meio de um processo de retrabalho, que leva à sua própria ressignificação/transformação. Dada a ambivalência do termo, decidimos, portanto, não o traduzir (incluindo seus componentes básicos) para o português, visto que a tradução poderia não contemplar ou ainda distorcer, de alguma forma, a própria ambivalência que se pretende justamente salientar.

Em linhas gerais, o *available designs* é aquilo que é disponibilizado pelas formas de representação, os recursos do contexto, da cultura e das convenções. O *designing* se caracteriza pela capacidade de uso de um conteúdo conhecido para desenvolver, transformar e apropriar-se dele convenientemente. O *redesigned*, por sua vez, realiza-se por meio do que pode ser reorganizado pelo sujeito e reconfigurado para o seu mundo, abarcando, por assim dizer, a própria ação durante o processo de construção de significados (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009).

Lidar com essa complexa visão de *design* em três níveis nos mobiliza também a adotar uma postura crítica em relação a padrões, julgamentos e ações que constituem as práticas de letramentos, sobretudo no contexto atual das TDIC. Nesse sentido, alguns autores (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; GEE, 1996; LUKE, 2004) propõem uma perspectiva de letramento crítica, fortemente influenciada pela teoria crítica social de Paulo Freire (1982), cujo objetivo é considerar os letramentos como práticas sociodiscursivas que permitem uma compreensão crítica e um questionamento de forças e construtos ideológicos, de modo a “empoderar” e transformar indivíduos. Dentro dessa perspectiva, o conceito de letramento crítico, conforme apontam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), é baseado na ideia de que as representações são sempre ideológicas, que influenciam e constituem as práticas sociais, e que os sujeitos nelas envolvidos devem estar conscientes de tais representações, de modo a aprender a se posicionarem criticamente sobre elas.

Assim, em conformidade com o conceito de letramento crítico, os alunos devem estar conscientes de tais representações para aprender a se posicionarem criticamente sobre elas (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Nesse sentido, o “[...] letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias.” (MONT MÓR, 2015, p. 9). Os discursos, permeados por ideologias, estão no cerne da questão do racismo no Brasil e, por sua vez, nas práticas de letramentos antirracistas.

## **2. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O RACISMO NO BRASIL E NOVAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ANTIRRACISTAS**

A discussão sobre multiletramentos e letramentos críticos nos é particularmente relevante para compreender a concepção de Linguística Aplicada Crítica (LAC), que, segundo Pennycook (2001), ocupa-se de uma investigação social crítica centrada em questões de acesso, relações de poder, diferença e resistência. Isso, por sua vez, propicia (e exige) um posicionamento politicamente explícito e voltado para o trabalho crítico engajado com a mudança social, uma vez que se assenta em uma teoria crítica preocupada com desigualdades, injustiça e direitos sociais.

Assim, os objetos de investigação social de que trata a LAC e as preocupações da teoria crítica que a sustentam são consideravelmente relevantes para o entendimento e enfrentamento do racismo que, historicamente, permeia e caracteriza a sociedade brasileira. Nesse sentido, Gomes (2007) destaca que o contexto sócio-histórico-cultural e político que caracteriza o racismo no Brasil possui as seguintes peculiaridades: um longo período escravagista, bem como a colonização e dominação político-cultural de certos grupos sociais e étnico-raciais, a resistência dos afrodescendentes à escravização, uma abolição da escravatura tensa e cercada de várias formas de negociação, envolvendo, nesse processo, um regime republicano que desprezou a necessidade de integrar os(as) africanos(as) e afro-brasileiros(as) libertos(as), o autoritarismo e os golpes militares que marcaram a república, o papel dos movimentos sociais, em busca do retorno da democracia ao Estado e à sociedade civil, durante os anos oitenta do século vinte, a que se somaram o neoliberalismo e a crescente globalização capitalista.

Gomes também afirma que apenas por meio da superação do racismo e da desigualdade racial haverá modificações mais éticas e solidárias que possibilitem, de um lado, uma justiça social efetiva e o exercício pleno da cidadania, e, de outro lado, o direito à diversidade, porque, segundo ela, tal processo proporcionaria uma reeducação sociocultural e política dos brasileiros.

Com efeito, compreendemos a relevância da educação das relações étnico-raciais na formação básica da população brasileira, mormente em virtude da especificidade desse tipo de relações sociais e dos seus pontos tensivos<sup>4</sup>. A esse respeito, Gomes (2005, p.60) afirma que “[...] existe uma produção mais consistente sobre a temática racial que deve ser incorporada como fonte de estudo individual e coletivo dos(as) educadores(as).”

Entretanto, consideramos que há ainda (e cada vez mais) uma demanda pela incorporação de epistemologias que possibilitem a compreensão de ações antirracistas que ocorrem nos ambientes virtuais, sobretudo após o advento das redes sociais. Nesse sentido, Barton e Lee (2015, p.53) asseveram:

A internet encoraja muitos tipos de relações e formas de interação, incluindo grupos de afinidade, mas vai além deles. As pessoas podem interagir sem a presença física e sem papéis claros ou rígidos. Podem participar sob anonimato, usando identidades inventadas, e com novas noções de audiência. Todos esses fatores podem resultar em novas e diferentes formas de participação. Além disso, como já deixamos claro, não é realmente possível separar atividade *online* e *offline*, e as pessoas podem ter fortes laços *offline* em qualquer site *online*. (grifos dos autores).

---

<sup>4</sup> Nesse sentido, ações concretas foram realizadas pelo Estado brasileiro, sobretudo no nível federal, dentre as quais se destacam a promulgação da Lei Federal 10.639, sancionada pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003 (e complementada, posteriormente, pela Lei Federal 11.645/2008), tornando obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino básico.

Ainda segundo esses autores, “Para nossos propósitos, precisamos estar cientes das diferentes formas de participação e dos diferentes propósitos ao teorizar questões relacionadas com a linguagem *online*.” (BARTON; LEE, 2015, p.53, grifo dos autores). Uma forma de atividade de escrita *on-line* que consideramos bastante relevante atualmente é a que acontece na rede social *Twitter*, que pode, a nosso ver, favorecer os *multiletramentos antirracistas*.

Diferentemente das mídias de massa, cujo modelo de comunicação atua, segundo Blommaert (2020, p. 392, tradução nossa), “[...] como um canal intensificador e expansivo para os interesses dos poderosos, e seu monopólio na esfera pública garante efeitos de propaganda na 'opinião pública.'”, nas redes sociais, como o *Twitter*, a “esfera pública” está profundamente fragmentada, visto que se pulveriza em nichos específicos, cuja lógica de comunicação é também complexa e fragmentada, que envolve atores humanos e não humanos (algoritmos). As redes sociais se configuram, portanto, como espaços de práticas de letramentos ainda mais complexas e imprevisíveis, uma vez que seus resultados são cada vez mais difíceis de serem previstos *a priori*. Isso faz com que as práticas dos *multiletramentos antirracistas*, apoiadas nas noções de *design* e de letramentos críticos, se tornem mais imprescindíveis do que nunca.

### 3. UMA (RE)AÇÃO DE (AUTO)DEFESA: A PRÁTICA DOS MULTILETRAMENTOS ANTIRRACISTAS

Segundo Guimarães (1999, p. 205-206),

As relações raciais estão amparadas num sistema mais amplo, de hierarquização social e de desigualdade de tratamento perante a lei, que contamina todas as relações sociais. Se a segregação informal dos negros foi a norma no Brasil até pouco tempo atrás, pode-se dizer, sem risco de errar, que o tratamento desigual dos indivíduos perante a lei é, ainda hoje, prática corrente, e também informal. O mesmo fenômeno de estereotipia negativa dos traços somáticos negros fundamenta o mecanismo de “suspeição policial”, que torna os negros as vítimas preferenciais do arbítrio dos policiais e dos guardas de seguranças, nas ruas, transportes coletivos, lojas de departamento, bancos e supermercados.

Essa citação serve, aqui, para explicitar e explicar, numa perspectiva sociológica, o que ocorre cotidianamente na sociedade brasileira, em especial, nos grandes centros urbanos. Nesse sentido, Guimarães (1999) procura nos dar uma dimensão (ainda que teórica) de como traços fenotípicos africanos favorecem (e, via de regra, são usados como justificativa para) um tratamento desigual das pessoas perante a lei, sobretudo, em casos marcados por suspeição policial.

Com efeito, consideramos relevante trazer para este artigo um fato bem recente, publicizado mais intensamente na rede social *Twitter*, que entendemos como uma atividade de *multiletramentos antirracista*. Isso porque tal fato, a nosso ver, além de conferir concretude ao fenômeno sociológico

descrito anteriormente, favorece, necessária, apropriada e inevitavelmente, a partilha de outros modos de estar no mundo, o que se remete à afirmação de Ratts (2007, p. 53), segundo a qual:

Inúmeros temas “acadêmicos” nascem fora dos muros universitários ou ganham contornos próprios quando desenvolvidos por sujeitos diretamente inseridos na temática, a exemplo do gênero discutido sobretudo por mulheres e da raça pensada mormente por negros(as).

No dia 04 de novembro de 2019, foi publicado no *site* do provedor Universo On Line (UOL) a matéria intitulada “Mulher denuncia racismo em loja de SP: ‘Para eles eu era ladra e ponto’”<sup>5</sup>, produzida por Mariana Gonzalez. Essa matéria jornalística continha uma sequência de mensagens postadas por alguns usuários no *Twitter*, repercutindo um fato ocorrido quarenta e oito horas antes. Dentre as mensagens, uma, em especial, chamou-nos a atenção: o *post* inicial, deflagrador das respostas de outros usuários.

Ao clicarmos na imagem que, junto com o texto escrito, constituía o *post* em questão, fomos encaminhados à página inicial da conta do *Twitter* do responsável. Assim, pudemos ter acesso à seguinte Sequência de *tweets*, aqui apresentada em sua ordem cronológica original.

**Figura 1 - Sequência de *tweets* sobre crime de racismo ocorrido em loja da rede C&A**



<sup>5</sup> O endereço eletrônico do *site* e *link* para acessá-lo constam nas referências.



**Jonas** @jonasdiandrade · 4 de nov

Testemunhas, a maioria mulheres negras que trabalham a cerca da loja, afirmaram que nessa loja sempre ocorrem crimes de racismo, ou seja, não foi a primeira vez.

A foto foi realizada no 2ºDp, enquanto a vítima aguardava para registrar a ocorrência. Racistas não passarão!

2 824 6,7 mil



**Jonas** @jonasdiandrade · 4 de nov

Sugiro boicote a C&A que na verdade tem mais culpa nisso do que os próprios funcionários que cometeram.

Se tivessem um treinamento que abarcasse questões de discriminação, racismo e preconceito, seja ele qual for, talvez isso não tivesse ocorrido. #BoicoteACEA

12 683 5,5 mil



**Jonas** @jonasdiandrade · 4 de nov



**Jonas** @jonasdiandrade · 4 de nov

Cadê os ativistas de plantão para se mobilizarem?

É inadmissível. É intolerável. Racismo é crime e o culpado tem que ser responsabilizado.

Eu evito de ir ao shopping justamente porque fico completamente desconfortável quando entro nessas lojas. Isso afeta nosso psicológico.

10 482 4,3 mil



**Jonas** @jonasdiandrade · 4 de nov

Nota da C&A:

"A C&A não compactua com qualquer tipo de discriminação e preconceito. Sentimos muito pelo ocorrido e estamos trabalhando para apurar os fatos para que sejam tomadas as medidas necessárias. O respeito as pessoas e à diversidade faz parte dos nossos valores."

10 299 2,8 mil



**Jonas** @jonasdiandrade · 4 de nov

O caso foi relatado pelos @J\_LIVRES.

É muito importante saber que há veículos de informação esse que também não compactua com o que acontece em nossa sociedade, principalmente vindo de empresas como a @cea\_brasil.

RACISMO É CRIME!

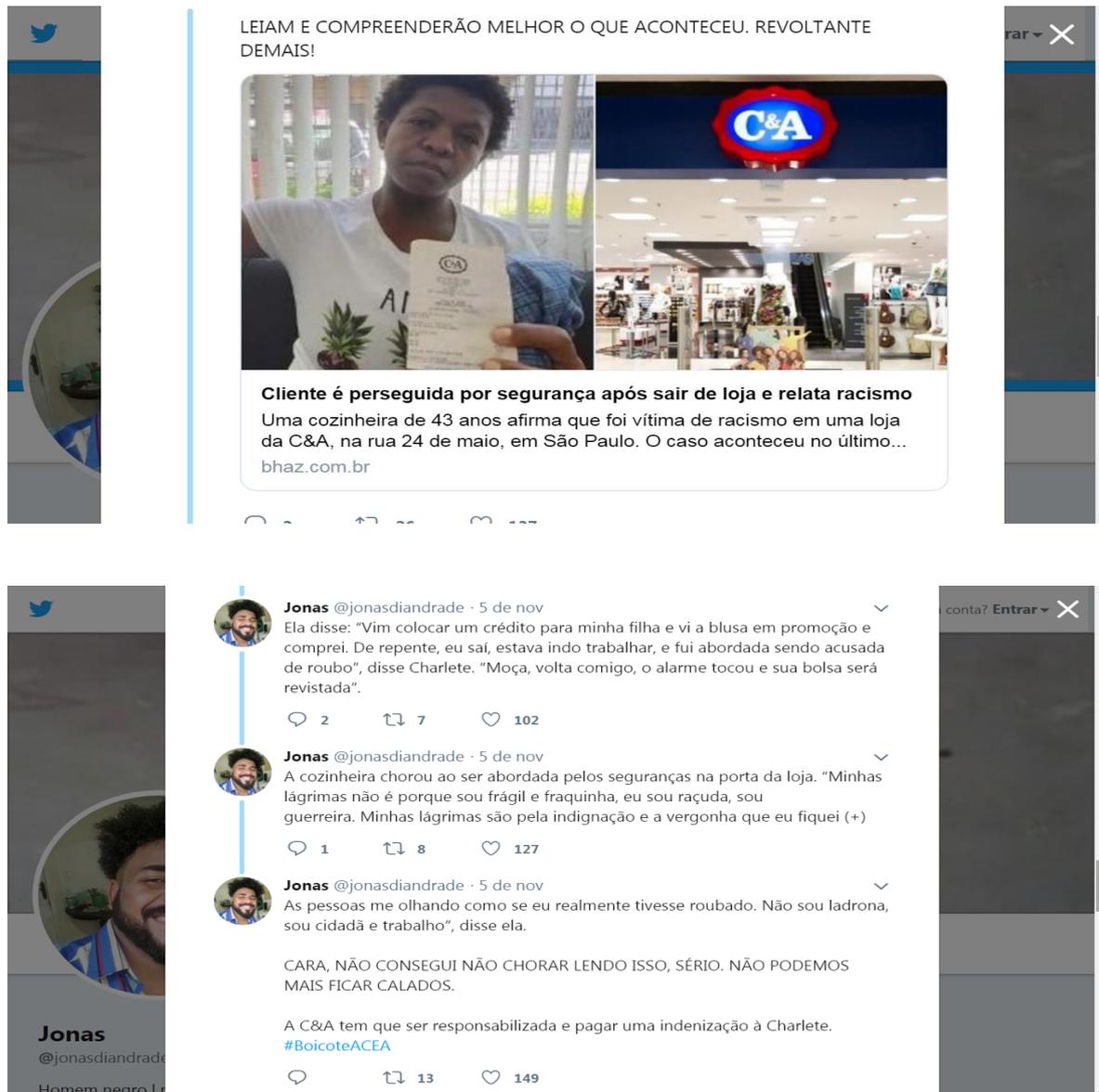
#BoicoteACEA

8 314 2,7 mil



**Jonas** @jonasdiandrade · 5 de nov

A matéria que saiu sobre o caso da Charlete.



Fonte: twitter.com

A sequência de mensagens acima, a nosso ver, considerada no seu todo e, portanto, em um bloco indissociável de sentido, configura-se como amostra de uma prática de letramento *on-line* multimodal de caráter socioeducativo e político de combate ao racismo, que se insere naquilo que denominamos de *multiletramentos antirracistas*. Isso porque envolve a (re)ação de uma pessoa que não apenas se utiliza da escrita multimodal, em uma rede social, para defender alguém que foi vítima de um ato de racismo, mas também se preocupa em compartilhar seus sentimentos antirracistas com outras pessoas, sugerindo, inclusive, ações estratégicas antirracistas para o curto, médio ou longo prazo. Nesse caso, podemos dizer que não há uma distinção clara entre reagir pelo outro e agir com os outros contra o racismo.

Trata-se, de fato, de uma prática de *multiletramentos antirracistas*, pois, conforme apontamos anteriormente, o termo *multiletramentos* consubstancia a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, bem como a importância da diversidade cultural e linguística (CAZDEN *et al.*, 1996), dois aspectos que devem ser considerados no que concerne à ordem global, cultural e institucional contemporânea.

No exemplo em questão, a prática dos *multiletramentos antirracistas* se revela associada a um conceito de *prática* ligado à noção de *design* (COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), em que, partindo daquilo que é disponibilizado pelas formas de representação, os recursos do contexto, da cultura e das convenções (*available designs*), que, no exemplo, constitui-se, por um lado, como a prática cultural de racismo (“Cliente é perseguida por segurança após sair de loja e relata racismo”), e por outro, envolve a capacidade de transformar e apropriar-se do próprio ato de racismo (“CARA, NÃO CONSEGUI NÃO CHORAR LENDO ISSO, SÉRIO. NÃO PODEMOS MAIS FICAR CALADOS.”), por meio dos *tweets*, constituindo-se, assim, como um processo de resistência ao próprio racismo (*designing*). Esse processo, então, é reorganizado pelo sujeito, que o reconfigura para o seu mundo e os dos outros, possibilitando, com isso, uma reconstrução de significados, ou melhor, uma reconstrução do próprio racismo (“É inadmissível. É intolerável. Racismo é crime e o culpado tem que ser responsabilizado”) (*redesigned*).

Nesse processo de *design*, por meio dos recursos de seu *smartphone*, o sujeito opera com a própria noção de agência e a produção de sentidos do corpo, dos objetos e dos textos (“A foto foi realizada no 2ºDp, enquanto a vítima aguardava para registrar a ocorrência.”), assim como com as relações entre ação e discurso (BARTON; LEE, 2015), conforme se pode observar em “Racistas não passarão!”. Por essa ótica, então, é crucial termos em mente que “[...] ao pesquisar o uso da linguagem *online*, enfatizamos as vivências das pessoas e suas relações cotidianas com as tecnologias, ou o que é referido como tecnobiografias [...]” (BARTON; LEE, 2015, p.41, grifo dos autores).

Percebe-se, portanto, no exemplo em questão, o caráter socioeducativo e político dos *multiletramentos antirracistas*, propiciados pelo momento sócio-histórico atual (“Cadê os ativistas de plantão para se mobilizarem?”), que se constitui como a *era da transinformação*, “[...] em que a informação não apenas circula em uma rede global (rede mundial de computadores), mas também sofre metamorfoses por parte de qualquer usuário, tornando-se cada vez mais fluida e multifacetada, num processo de retroalimentação contínuo que transforma a si mesma.” (PINHEIRO, 2018, p. 7). Ainda que possa, em princípio, parecer um tanto utópico, entendemos que, justamente por estarmos vivenciando essa era da transinformação, estamos outrossim vinculados a um movimento epistemológico (provavelmente global) marcado por ações individuais que se tornam coletivas, mediante certas práticas *on-line*, possibilitando que as pessoas transitem da “teoria da prática” para a

“vida prática” (“Eu evito de ir ao shopping justamente porque fico completamente desconfortável quando entro nessas lojas. Isso afeta nosso psicológico.”).

Também entendemos que esse movimento epistemológico remete a um *conhecer* no sentido processual, ou seja, à dimensão prática e performativa de saber agir para perceber e atingir um determinado fim, que, por sua vez, está associada à concepção foucaultiana de saber (*savoir*), cuja genuinidade não é avaliada nem validada a partir de conhecimentos científicos, mas está assentada na multiplicidade de experiências que constituem as práticas sociais dos sujeitos, sendo a ciência apenas uma parte delas (PINHEIRO, 2018).

Nesse sentido, é possível afirmar que a natureza (indissociável) socioeducativa e política que caracteriza a prática de letramento *on-line* acima apontada se deve, em grande medida, ao fato de que, na era da transformação, cada vez mais, as pessoas reconhecem que a dissipação de suas angustias individuais exige que elas participem da resolução de problemas coletivos que, historicamente, afligem a humanidade. Tal é o caso do racismo, que justifica, então, as práticas de *multiletramentos antirracistas*, as quais, por seu turno, oferecem-se como saberes (*savoirs*) que, de um modo mais significativo, podem ser compreendidos e vivenciados pelos linguistas aplicados, conforme a seguinte afirmação de Pennycook (2001, p.7, tradução nossa):

[...] a linguística aplicada crítica é uma abordagem para questões relacionadas à linguagem que surge da suposição de que vivemos em um mundo de dor e que a linguística aplicada pode ter um papel importante na produção ou no alívio de parte dessa dor. Mas, é também uma visão que insiste não apenas no alívio da dor, mas também na possibilidade de mudança.

Assim, em consonância com essa citação, ponderamos sobre a possibilidade de mudança que os *multiletramentos antirracistas* representam no que concerne ao papel dos pesquisadores, em especial, dos linguistas aplicados, na validação e replicação de saberes que favoreçam a dignidade da vida humana, a partir de suas próprias vidas e, sobretudo, para além dos muros universitários.

Conforme já destacamos anteriormente, consideramos a sequência de *posts* que motiva este estudo um bloco indissociável de sentido, nesse caso, mais especificamente, um todo de sentido socioeducativo e político. Isso porque, a nosso ver, o seu conjunto manifesta, da primeira à última mensagem postada, uma ação narrativa multimodal dessa natureza. Desse modo, qualquer uma das mensagens que integram o conjunto em questão tem seu sentido atrelado às demais. De outro lado, o sentido do bloco que elas constituem, inevitavelmente, depende de determinadas narrativas (relatos, histórias de vida, fatos e acontecimentos [históricos inclusive]) e de determinados aspectos narrativos (localizações espaço-temporais, cronologia de acontecimentos, historicidade, temporalidade e ancestralidade).

Assim, podemos dizer que a natureza narrativa do conjunto de *posts* em tela não apenas legitima a sua inseparabilidade como condição de produção de sentidos enquanto prática de *multiletramentos antirracistas*, bem como autoriza tomá-la como unidade de análise na pesquisa em LAC sobre essa prática. Essa consideração metodológica, por seu turno, está amparada pela afirmação de Moen (2006, p. 4, tradução nossa), segundo a qual:

Uma unidade não deve ser um conjunto difuso e sincrético de elementos, algo que combina tudo com tudo o mais. Deveria, sim, ser um todo integrado. A unidade de análise também deve ser uma parte viva do todo. Deve ser um sistema unificado que não pode ser dividido ainda mais. Qualquer divisão adicional do todo em elementos é possível, mas resulta em sua decomposição como uma entidade viva e unificada. A unidade também deve manter as características do todo unificado, embora possam existir contradições e oposições internas. Finalmente, a unidade de análise deve ser capaz de desenvolvimento, incluindo autodesenvolvimento. Deve possuir as propriedades inerentes apropriadas e o potencial de ser transformado em algo diferente de sua forma inicial [...]. Sustento que a narrativa contém todos esses critérios. As narrativas não são divididas em elementos; elas não são reducionistas nem estáticas.

Além disso, devemos considerar que a unidade de sentido e o (auto)desenvolvimento (provavelmente verificáveis na cadeia de *posts* de outros usuários que dão continuidade ao conjunto em questão) são garantidos pelo predomínio do caráter narrativo dos textos das mensagens (“O caso foi relatado pelos @J\_LIVRES.”), assim como por seu objetivo socioeducativo e político nas práticas que envolvem *multiletramentos antirracistas* (“LEIAM E COMPREENDERÃO MELHOR O QUE ACONTECEU. REVOLTANTE DEMAIS!”).

Ainda, nesse tipo de prática, as pessoas engajadas posicionam seus corpos, não apenas para adquirirem uma existência hipermidiática, mas, sobretudo, para que suas identidades estejam inscritas numa superfície onde as respectivas subjetividades possam ser geradas e corporificadas a serviço de uma (re)ação antirracista hipermidiática de caráter socioeducativo e político. Assim, as identidades corporificadas por meio da multimodalidade podem manifestar historicidades e ancestralidades, as quais, dentre outras dimensões da existência humana, podem, como já apontamos, favorecer sobremaneira a agência do sujeito.

Nesse sentido, podemos considerar que a foto que estampa o primeiro *tweet* do *thread*, na qual Charlete Viana Santos aparece com o cupom fiscal na mão esquerda e com o braço direito erguido e o punho cerrado, de um lado, corporifica suas identidades de raça e gênero, e, de outro, resgata e manifesta o gesto da luta antirracista que, historicamente, sempre esteve associado ao Movimento pelos Direitos Civis, em especial aos Panteras Negras e ao Movimento *Black Power*, nos Estados Unidos, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, gesto que, aliás, também foi adotado pelo

Movimento Negro, no Brasil e em outras partes do mundo, inclusive por pessoas de outros pertencimentos étnico-raciais, portanto, não negras.

Isso se coaduna com o ponto de vista da LAC aqui adotado, cuja postura

[...] implica uma refocalização do trabalho crítico transformador, o qual não pode mais ser definido com base em uma discussão racional ou em uma suposta consciência crítica sobre as relações sociais: é preciso reconhecer que as narrativas e a memória operam nas práticas pedagógicas e na pesquisa não somente como possibilidades de se contar histórias ou compartilhar experiências, mas como instrumentos que permitem observar como os nossos corpos e desejos foram/são construídos. (URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012, p. 234-235).

Portanto, na medida em que o presente estudo, de caráter crítico, mobiliza narrativas e memórias negras em uma prática de *multiletramentos antirracistas*, parece lícito trazer à baila um aspecto, a nosso ver, relevante da pesquisa narrativa, que, do modo como o vemos, torna-o um viés metodologicamente significativo para que o trabalho crítico favoreça também uma transformação da pesquisa e do(a) pesquisador(a), seja ele(a) negro(a) ou não.

Trata-se, aqui, do fato de que a experiência humana é sempre narrada e, por conseguinte, a pesquisa narrativa está focada em como os indivíduos atribuem significado às suas experiências por meio das histórias que contam (MOEN, 2006). Por essa ótica, pensamos que seria possível um(a) pesquisador(a), nesse caso, um(a) linguista aplicado(a), mediante uma pesquisa dessa natureza, transcender a *empatia pelo outro* e realizar um movimento em direção à *ação com o outro*.

Dessa forma, podemos aventar que um(a) pesquisador(a), ao direcionar seu foco de atenção para narrativas sobre a dor e as (re)ações daqueles(as) que sofrem (com o) racismo, estaria atribuindo significados socioeducativos e políticos às atividades de pesquisa que desenvolve, e (talvez) até mesmo a certas experiências pessoais. Assim, estaria também, em certa medida, (re)agindo contra o racismo e, sobretudo, compartilhando de saberes (*savoirs*) alheios, os quais são, geralmente, construídos mediante vivências étnico-raciais marcadas por desigualdades e injustiças (“Testemunhas, a maioria mulheres negras que trabalham a cerca da loja, afirmaram que nessa loja sempre ocorrem crimes de racismo, ou seja, não foi a primeira vez.”); saberes estes, epistemológica e socialmente, tão relevantes quanto os conhecimentos científicos que caracterizam sua formação acadêmica. Esta nossa suposição, por seu turno, se remete à afirmação de Santos (2008, p. 92), segundo a qual:

Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho mas não exactamente onde estamos na jornada. A condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial

dos cientistas. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este artigo, não podemos deixar de pensar nas circunstâncias e no contexto obscurantista antidemocrático e desumano que voltamos a viver (ou continuamos vivenciando) em várias partes do mundo e, particularmente, no Brasil. Isso porque, neste exato momento em que concluímos o presente texto (arremedo de ação social), milhares de pessoas de diversas etnias, gêneros, credos religiosos e convicções políticas sofrem com a falta de liberdade, violências e ameaças de todo tipo, mas, principalmente, com a falta de perspectivas e, sobretudo, de esperança.

O exemplo de prática de *multiletramentos antirracistas* que discutimos neste artigo mostra cada vez mais a centralidade da linguagem na contemporaneidade, particularmente no que diz respeito ao modo como atualmente construímos significados textualmente, mas também no que concerne a como lidamos com questões relacionadas ao “saber” e ao “poder” na internet, as quais devem, portanto, se tornar parte de uma agenda para a educação brasileira. Nesse sentido, lidar com práticas de multiletramentos (antirracistas, antissexistas, anti-homofóbicos, dentre outros) e de letramentos críticos, como bem aponta Mont Mór (2015, p. 41), se mostra bastante profícuo no “[...] desenvolvimento de habilidades de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento (diferentes das tradicionais e legitimadas), de promoção de agência e de cidadania ativa, dentre outras habilidades que despontam e se fazem conhecidas”.

Por isso, é preciso ter claro que não há texto, de qualquer gênero, autoria ou temática que, em um momento sombrio como o atual, deixe de expressar aquilo que é mais característico da nossa espécie, o uso da linguagem como instrumento de humanização ou de desumanização. Isto podemos escolher! Mas nunca é uma escolha solitária. E se podemos escolher coletivamente, isso significa que temos sempre a possibilidade de “[...] estar não apenas no mundo, mas com o mundo [...]”, em que “[...] o indivíduo não é um espectador [...]”, mas um “recriador” (FREIRE, 1982, p. 53).

## REFERÊNCIAS

BARTON, D.; LEE, C. Atuar num mundo social textualmente mediado. *In*: BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 39-62.

BLOMMAERT, J. O discurso político em sociedades pós-digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 1, p. 390-403, 2020. [2175-764X-tla-59-01-0390.pdf \(scielo.br\)](https://doi.org/10.1590/2175-764X-tla-59-01-0390)

- CAZDEN, C. *et al.* A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n.1, p. 60-92, 1996. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 203–234.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, London, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. London: Taylor & Francis, 1996.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Ministério da Educação, 2005. p. 39-62.
- GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, N. L. (org.) **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-109.
- GONZALEZ, M. (2019). Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/11/04/mulher-denuncia-racismo-em-loja-de-roupas-em-sp.htm>. Acesso em: 4 nov. 2019.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- KALANTZIS, M; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.
- LUKE, A. Foreword. *In*: McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. **Critical literacy: enhancing students’ comprehension of text**. New York: Scholastic, 2004.
- MOEN, T. Reflections on the narrative research approach. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 5, n. 4, p. 56-69, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/160940690600500405>
- MONT MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 31-50.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410600790>

PINHEIRO, P. A. Pesquisa em contextos de ensino e aprendizagem por meio do uso da internet: uma ecologia de saberes. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1-15, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844180699>

RATTS, A. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Kuanza, 2007.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

URZÊDA-FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. **Calidoscópico**, v. 10, n. 2, p. 225-238, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2012.102.09>

ARTIGO

**O USO DE GÍRIAS E EXPRESSÕES LGBTQIA+ POR MULHERES CIS-  
HETEROSSEXUAIS**

*The use of LGBTQIA+ slang and expressions by cis-heterosexual women*

*El uso de jergas y expresiones LGBTQIA+ por mujeres cis-heterosexuales*

Eduardo ALVES VIEIRA<sup>1</sup>

Recebido em: março de 2022

Aceito em: setembro de 2022

DOI: 10.26512/les.v23i2.42475

---

<sup>1</sup> Eduardo Alves Vieira é professor assistente de Linguística e Língua Portuguesa no Centro de Linguística da Universidade de Leiden, Países Baixos. É graduado em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), mestre em Ensino de Espanhol como Segunda Língua com especialização em estudos pragmáticos e doutor em Estudos Artísticos, Literários e Culturais pela Universidade Autônoma de Madri, Espanha. E-mail: [e.alves.vieira@hum.leidenuniv.nl](mailto:e.alves.vieira@hum.leidenuniv.nl). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2273-7287>.

**RESUMO**

*Estudos da Linguística Queer priorizam o uso da língua(gem) por pessoas que se identificam com a comunidade LGBTQIA+ e excluem falantes que se identificam como cisgênero-heterossexuais. Portanto, analisamos neste trabalho os fatores sociolinguísticos que influenciam o uso do pajubá, também conhecido como o dialeto LGBTQIA+, por falantes cis-hetero. Através de um questionário online, recompilamos e analisamos dados sobre as atitudes e usos do pajubá de acordo com 387 participantes que se identificam como mulheres cis-hetero. Nossos resultados mostram que as participantes utilizam as gírias e expressões pajubeiras ainda que nem sempre sejam conscientes de que estas derivem da comunidade LGBTQIA+.*

**Palavras-chave:** Linguística queer. Dialeto pajubá. LGBTQIA+. Variação linguística.

**ABSTRACT**

*Much of the Queer Linguistics research focuses on how members of the LGBTQIA+ community use language(s) and excludes people who identify as cisgender-heterosexual. Therefore, this study analyzes the sociolinguistic factors that influence the use of Pajubá, also known as the Brazilian LGBTQIA+ dialect, according to speakers who identify as female, cisgender, and heterosexual. Data comes from an online Qualtrics questionnaire completed by 387 cis-het women about their attitudes and use of Pajubá. Results show that these participants use Pajubá slang and expressions, although they are not always aware that they stem from a queer LGBTQIA+ community.*

**Keywords:** Queer Linguistics. Pajubá dialect. LGBTQIA+. Language variation.

**RESUMEN**

*Estudios de la Lingüística Queer priorizan el uso del lenguaje por personas que se identifican con la comunidad LGBTQIA+ y excluyen hablantes que se identifican como cisgénero-heterossexuales. Por tanto, este trabajo analiza los factores sociolingüísticos que influyen el uso del pajubá, también conocido como el dialecto LGBTQIA+, por hablantes cis-hetero. A través de un cuestionario online, recompilamos y analizamos datos sobre actitudes y usos del pajubá conforme 387 participantes que se identifican como mujeres cis-hetero. Nuestros resultados muestran que las participantes utilizan las jergas y expresiones pajubeiras, aunque ni siempre estén conscientes de que estas deriven de la comunidad LGBTQIA+.*

**Palabras clave:** Lingüística queer. Dialecto pajubá. LGBTQIA+. Variación lingüística.

**INTRODUÇÃO**

Apesar de a Linguística Queer (LQ) ter surgido no começo do século XXI nas universidades do Brasil, a disciplina ainda pode ser considerada uma recente área de estudos científicos no país (BORBA, 2015). Enquanto acadêmicos internacionais já publicavam estudos linguísticos sob os paradigmas teóricos propostos pela LQ desde 1970, a representatividade desse campo disciplinar se deu mais tarde em terrenos brasileiros.

Devido a este atraso nos estudos da LQ sobre e em português brasileiro, identificamos algumas lacunas que gostaríamos de preencher para que essa área de estudo continue se estabelecendo no país. Por exemplo, muitos estudos sobre dialetos *queer* sobre/no português e outros idiomas excluem participantes cisgênero heterossexuais por estes não fazerem parte da comunidade LGBTQIA+ (KULICK, 2000; KELSEY, 2009, LEWIS, 2018). Portanto, na tentativa de contribuir com os estudos linguísticos de natureza *queer* no Brasil e preencher algumas de ditas lacunas, analisamos neste trabalho os fatores sociolinguísticos que influenciam o uso e a difusão do dialeto

pajubá (também conhecido como dialeto LGBTQIA+) por falantes que não fazem parte daquela comunidade.

Mais especificamente, através de um questionário online desenvolvido com o software *Qualtrics*, analisamos as atitudes linguísticas de 387 mulheres que se identificam como cisgênero e heterossexuais para corroborar as hipóteses de que as barreiras linguísticas são porosas (LINDSTROM, 1998) e que o pajubá já não é exclusividade da comunidade LGBTQIA+. Igualmente, trabalhamos sob a hipótese de que nossas participantes são propensas a utilizar gírias e expressões advindas do pajubá (LAU, 2015; BARROSO, 2017), contribuindo para uma queerização do português brasileiro.

Na seção 1 focamos nos estudos da LQ, primordialmente sobre/em português, que apontam para as lacunas que este trabalho pretende preencher. Na seção 2, contextualizamos o trabalho dando destaque à influência da língua iorubá no português brasileiro já que esta originou o dialeto discutido neste artigo. Introduzimos na seção 3 os estudos prévios sobre o pajubá que também nos permitiram formular as hipóteses apresentadas no parágrafo anterior. Na seção 4, apresentamos respectivamente a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados e a descrição dos perfis das participantes. Então, na seção 5 trazemos os resultados do estudo e sua análise e finalmente concluímos o trabalho reiterando as principais implicações do estudo, propondo novos horizontes para a expansão de pesquisas e projetos que tenham como ponto de partida a LQ e a variação dialetal do português.

## **1. A LINGUÍSTICA QUEER NO BRASIL**

Foi no início do século XXI que a LQ apareceu no contexto acadêmico brasileiro e quase vinte anos mais tarde, muita coisa mudou e a disciplina já se vê consolidada como um campo de investigação no Brasil (BORBA, 2015).

Assim como Borba (2015), consideramos este seu texto como o primeiro debate sistemático sobre LQ em português brasileiro, ainda que capítulos de *Queerly Phrased: Language, Gender and Sexuality* (LIVIA; HALL, 1997), um cânone nos estudos da LQ internacional, tenham sido traduzidos para o idioma em 2010. De acordo com Borba, a partir de seu texto e da tradução daqueles capítulos, outros trabalhos apareceram no Brasil em diferentes formatos, entre eles, dissertações, teses doutorais, artigos científicos etc.

Entre as produções acadêmicas realizadas através das lentes da LQ, vemos uma extensa gama de tópicos já explorados que mostram como o ambiente acadêmico brasileiro tem se interessado em expandir os limites temáticos formais vigentes no século passado dentro da linguística aplicada através de estudos como os realizados pela LQ (SILVA; MELO, 2020).

Entre aquelas produções, destacamos as contribuições de autoras/es como as/os do dossiê da *Revista Cadernos de Linguagem e Sociedade* intitulado **Perspectivas queer nos estudos da linguagem** organizado por Silva e Melo (2020). De forma inédita, gratuita e pública, Silva e Melo reuniram em português num periódico brasileiro textos linguísticos que problematizam questões sociais e políticas como a exclusão de minorias sexuais, de gênero e raciais tipicamente desprestigiadas pelos estudos linguísticos tradicionais. Por exemplo, encontramos no dossiê o artigo de Melo (2020) que analisa como um dos jornais mais conhecidos do país, a Folha de São Paulo, cobre a Parada do Orgulho LGBTQIA+ da cidade e acentua a visibilidade de seus participantes, respondendo à mercantilidade do evento e acompanhando “[...] um padrão de agendamento social da imprensa e da sociedade contemporânea, tendente a compreender, muitas vezes, o papel da mídia como uma janela de espetáculos e/ou promotora de denúncias dos problemas sociais vigentes” (p. 325). Igualmente, encontramos textos como o de Lopes e Fabrício (2020) que questionam a natureza epistemológica sobre a produção do conhecimento e demonstram como “teorizações *queer* e visões performativas da linguagem apresentam enormes vantagens epistêmicas” (p. 381).

A LQ nos ajuda a “construir inteligibilidades sobre as (1) imposições ideológicas impostas a indivíduos em contextos locais e [entender] (2) as relações de fluidez mútua entre linguagem e sexualidades” (BORBA, 2015, p. 102). No entanto, ainda que estudos linguísticos sejam indispensáveis e cada vez mais estabelecidos na literatura internacional (LOPES & FABRÍCIO, 2020), no Brasil, a LQ se encontra em um estágio inicial e mais estudos sob este paradigma epistemológico são incentivados (BORBA, 2015; SILVA & MELO, 2020). Em outras palavras, as recentes publicações do inédito dossiê organizado por Silva e Melo (2020) e do primeiro livro inteiramente dedicado à disciplina (BORBA, 2020) são claros exemplos de tal estágio inicial e atual da LQ no país, o que nos mostra que este campo de pesquisa merece mais atenção dentro da academia brasileira. Discutir aqui todos esses textos que vêm fomentando tal debate foge do escopo deste trabalho. No entanto, recomendamos a leitura dos textos mencionados para mais informações sobre o desenvolvimento de uma linguística que se estabelece *Cuir* (LEWIS, 2020).

Portanto, afirmamos que a LQ já é mais do que realidade no cenário acadêmico do Brasil, ainda que existam muitas lacunas teóricas, metodológicas e temáticas a serem preenchidas (BORBA, 2015). Entre tais lacunas, destacamos o fato de que muitas das pesquisas em LQ propagam uma homonormatividade ao focarem em falantes que se identificam como homossexuais, homens ou mulheres, e excluem participantes de outras categorias identitárias ou práticas sexuais avessas à cis-heteronormatividade, como a bissexualidade e a prática do *pegging* (LEWIS, 2018, 2020), para citar apenas algumas.

Especificamente, com relação a estudos sobre o léxico da língua portuguesa utilizado para descrever membros da comunidade LGBTQIA+, encontramos o *Portugayese* publicado por Dynes em 1995. Em sua coleta preliminar em forma de lista de palavras, Dynes explicou que não tinha a intenção de analisá-las semanticamente, ou seja, apenas as categorizou em uma espécie de texto-capítulo-dicionário elencando algumas das palavras que definiam os homens homossexuais passivos, ativos ou indeterminados e lésbicas no livro *Latin American Homosexualities* (MURRAY, 1995).

Textos como *Portugayese* abriram os caminhos para a publicação de outros estudos sobre o linguajar utilizado por pessoas heterossexuais para descrever a comunidade LGBTQIA+, bem como sobre o léxico usado entre os membros da própria comunidade. Igualmente, estudos sobre o pajubá, o dialeto LGBTQIA+ do Brasil e objeto de estudo desta pesquisa, também têm recebido a atenção de acadêmicos pelo país afora e serão discutidos mais adiante.

Quando olhamos para a literatura (inter)nacional sobre os estudos dos códigos linguísticos de comunidades LGBTQIA+, vemos a mesma tendência, participantes de outras sexualidades dissidentes ou cisgênero heterossexuais são excluídos das pesquisas em LQ (KULICK, 2000; KELSEY, 2009). Tal exclusão não se justifica, porque como recém mencionado, as barreiras linguísticas são extremamente porosas (LINDSTROM, 1998) e do mesmo modo que um/a falante LGBTQIA+ se apropria do que seria uma “linguagem heterossexual” (LEAP, 1995), um/a falante cis-hetero também pode utilizar o que seria uma “linguagem *queer*”.

Consequentemente, o presente trabalho tem dois objetivos principais: preencher algumas das lacunas mencionadas aqui e assim contribuir para a expansão dos estudos da LQ no Brasil e em português; e entender o uso do léxico pajubeiro por falantes cis-heterossexuais, já que até o momento nenhum estudo contemplou a participação desse perfil de falante de maneira sistematizada. Logo, discutimos neste trabalho as atitudes linguísticas de mulheres cis-heterossexuais com relação ao dialeto LGBTQIA+ brasileiro, também conhecido como pajubá.

## **2. DE MATRIZES AFRICANAS AO DIALETO LGBTQIA+**

Nesta seção, focamos no período histórico da colonização do Brasil para explicar a influência linguística do iorubá no português brasileiro e então contextualizar como essa influência originou o dialeto pajubá.

O tráfico negreiro no Brasil durou mais de 350 anos, de 1502 a 1860, e estima-se que durante este período, mais de 10 milhões de africanos foram transportados para o país para serem escravizados e servirem de mão-de-obra (GOMES, 2019). Devido à presença desses grupos africanos e indígenas originários do Brasil, a língua portuguesa europeia imposta a todos no período da colonização evoluiu

ao que hoje entendemos como português brasileiro. Provar que o idioma foi influenciado por línguas africanas foge do escopo deste trabalho, afinal, outros estudos já expuseram de forma sistemática tal evolução linguística (MENDONÇA, 1933; ALONSO, 2014).

Muitos daqueles grupos foram primordialmente recolocados nos estados de Pernambuco e Bahia e em seguida no Rio de Janeiro que se tornou um espaço de grande concentração do grupo bantu, principalmente os quimbundos que reemigravam de Pernambuco (BARROSO, 2017). Foi também neste período de reconfiguração geográfica e étnica do país que o grupo dos iorubás permaneceu na Bahia e se consolidou como o maior grupo étnico africano do estado (BARROSO, 2017). Neste trabalho, abreviamos o plurilinguismo africano para destacar a presença da língua iorubá no Brasil, mais especificamente na Bahia, bem como suas particularidades que influenciaram o português brasileiro.

Ao fazer um levantamento linguístico e etnográfico sobre os grupos de africanos que viviam na Bahia no final do século XIX, Rodrigues (1932 *apud* Barroso, 2017) constatou que entre 1815 e 1874, o número de indivíduos escravizados passou de 500,000 a 173,639. Rodrigues também atestou, através de documentos escritos e de coleta de itens lexicais, a presença de seis línguas predominantes naquele estado: em primeiro lugar o iorubá; seguido de jeje ou ewe; haussá; kanúri; tapa, nifê ou nupê; e a língua dos ‘negros’ gurúnces.

De acordo com o Ethnologue (EBERHARD; SIMONS; FENNIG, 2022), o iorubá, uma das línguas provinciais da região sudoeste da Nigéria, tem hoje cerca de 44,600,000 falantes neste país, sendo que 42,600,000 são nativos do idioma e 2,000,000 o falam como segunda língua. Igualmente, o idioma é ensinado em escolas secundárias nigerianas e utilizado em jornais, rádio, tv, dicionário e gramáticas.

Devido sua predominância no Brasil, o iorubá passou a ser escrito há cerca de cento e cinquenta anos no país e se firmou como língua educacional e literária, influenciando assim o português brasileiro tanto em termos lexicais quanto estruturais nos campos da morfossintaxe e da morfosemântica (BARROSO, 2017). Igualmente, devido à importância histórica do iorubá no país, também conhecido pelo nome de nagô, Beniste (2011) publicou o *Dicionário Yorubá-Português* que descreve o alfabeto da língua, sua fonética, fonologia e prosódia.

Além de seus usos acadêmicos, destacamos também que o iorubá é um idioma de cerimônias religiosas de matrizes cristãs (utilizado na leitura da bíblia de 1900 a 2005), muçulmanas e religiões tradicionais nigerianas (EBERHARD; SIMONS; FENNIG, 2021).

Com relação ao caráter religioso do iorubá no Brasil, sabe-se que na década de 60, a influência do idioma no português brasileiro tornou-se mais visível através da literatura e da música de cantores e compositores ligados à religião do candomblé. Esses artistas por vezes cantavam os

pontos de umbanda em suas canções, promovendo o iorubá pelo Brasil através de sua arte, como por exemplo: “Dorival Caymmi, Toquinho, Vinicius de Moraes, Maria Bethânia, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Martinho da Vila e Clara Nunes” (BARROSO, 2017, p. 37).

Na década de 70, com o processo de re-africanização, ou seja, a tentativa de tornar os cultos religiosos mais próximos aos originais trazidos da África, pais e mães de santo, assim como intelectuais nigerianos, valorizavam o uso exclusivo do iorubá em seus rituais para manter a autenticidade e africanidade religiosas (BARROSO, 2017). Ainda que a língua não fosse exclusiva nesses eventos religiosos, o iorubá ocupa(va) lugar de destaque no Brasil, sobretudo no estado da Bahia, onde o grupo se tornou predominante e onde o primeiro templo oficial de candomblé foi fundado no começo do século XIX (CANDOMBLÉ AT A GLANCE, 2009).

O candomblé, e conseqüentemente as línguas utilizadas durante seus cultos religiosos, tem sido segregado socialmente no Brasil desde o período colonial devido a assimilação que lhe foi imposta à feitiçaria e à magia negra. Por esse motivo, instaurou-se uma hostilidade contra a religião que combateu o preconceito de forma contrária, ou seja, recebendo grupos e pessoas também marginalizadas na sociedade brasileira. Neste sentido, como coloca Cruz & Tito (2016, p. 16) “[...] pode-se dizer que foi a “abertura de portas” para o ingresso dos homossexuais poderem dedicar-se a uma crença religiosa, sem que fossem discriminados ou tivessem de abdicar de sua orientação sexual em prol de um dogma religioso”.

Em outras palavras, o iorubá se estabeleceu no Brasil através de rituais religiosos do candomblé trazidos pelos africanos escravizados durante o período colonial. Por se tratar de uma língua subjugada socialmente, era utilizado de forma secreta pelos seus falantes para esconderem suas identidades culturais e práticas religiosas (BARROSO, 2017; CRUZ & TITO, 2016). Como mostra a literatura consultada para este estudo, a marginalização do idioma iorubá e das práticas religiosas de matrizes africanas foi o que fomentou um diálogo cultural e religioso com outros grupos também subjogados no país, entre eles os homossexuais e as mulheres trans e travestis. Conseqüentemente, ao olharmos para a presença do iorubá no contexto brasileiro, ressaltamos a importância que o idioma teve historicamente e segue tendo, pois, o português falado no país também tem sido influenciado por essa língua e cultura desprestigiadas desde o período da colonização. O iorubá, antes conhecido como “um idioma escravizado”, possibilitou mudanças linguísticas no português brasileiro como o surgimento do pajubá entre os/as homo/transsexuais praticantes do candomblé; dialeto este que discutimos na seção a seguir.

### 3. O PAJUBÁ

Assim como a língua iorubá, o dialeto pajubá (também escrito como bajubá) tem sido objeto de pesquisa acadêmica entre estudiosos no Brasil que seguem os aportes teóricos da LQ no país. Sobretudo, os usos do léxico pajubeiro, ou mais especificamente de suas gírias e expressões idiomáticas, assim como das linguagens pajubeiras como um complexo linguístico mais amplo, têm despertado o interesse de alunos de graduação (SILVA, 2018; NETTO JUNIOR, 2018), de mestrado (BARROSO, 2017) e de doutorado (LIMA, 2018; MOURA, 2018). Tal uso lexical também tem motivado diversas publicações: sobre o pajubá especificamente (LAU, 2017; CRUZ; TITO, 2016); sobre o uso do léxico *queer* que perpassa uma norma discursiva homossexual oculta (LEWIS, 2018); e sobre novas formas de linguagem referentes aos sujeitos discursivos aplicadas à língua portuguesa que não marcam o binarismo de gênero social através do binarismo do gênero gramatical (LAU; SANCHES, 2019).

Entre as teorias sobre o pajubá, há autores que o classificam como a linguagem, dialeto, gírias e vocábulos utilizados exclusivamente por pessoas alfabetizadas ou não da comunidade LGBTQIA+, sobretudo por mulheres trans e travestis e homens homossexuais (LAU, 2017). No dialeto falado, utiliza-se uma mescla lexical entre o iorubá, o próprio pajubá, o português, e o tupi em menor grau, que se apoiam nas bases gramaticais e fonológicas da língua portuguesa (SCIPPER; LIBI, 2013).

É entendido como uma espécie de código secreto utilizado pelas comunidades de prática LGBTQIA+ (LAU, 2015), o que se evidencia na tradução do nome do dialeto do iorubá para o português: *mistério* ou *segredo* (BENISTE, 2011). No entanto, muitas vezes, esse aspecto secreto do dialeto é ressignificado pela comunidade que também o entende como fofoca ou novidade (BARROSO, 2017). Afinal, é possível que aconteçam mudanças semânticas das palavras do iorubá ao serem recontextualizadas no pajubá (BARROSO, 2017).

Pode ser visto também com uma espécie de instrumento de ataque e defesa social utilizado pela comunidade LGBTQIA+ (SILVA, 2018) quando submetidos à discriminação e preconceito. Em alguns casos, há palavras que ofendem os membros da comunidade que por sua vez as reapropriam, como é o caso da palavra “bicha” que antes somente invocava preconceito e hoje é utilizada como vocativo entre amigos da comunidade LGBTQIA+ (LAU, 2015; SILVA, 2018). Também é entendido por alguns como um dialeto de resistência sociolinguística (LIMA, 2018), um modo de eufemizar as expressões de cunho pornográfico utilizadas por sujeitos homoafetivos e seu uso serve como meio de diversão para estes indivíduos (BARROSO, 2017).

Ademais, é através do contato com o pajubá que jovens LGBTQIA+ no Brasil iniciam seus questionamentos sobre as múltiplas identidades de gênero e orientações sexuais (BARROSO, 2017).

No que concerne ao uso do dialeto na mídia, sabe-se que o pajubá começou a se expandir após o período da ditadura. No final da década de 70 e começo de 80, o dialeto passou a ganhar mais expressividade entre os homens gays no Brasil; por exemplo, através da publicação de *O Lampião da Esquina* durante 1978 e 1981 - sendo este o primeiro jornal de temática homossexual do país (TREVISAN, 2018). No entanto, foi na década de 90 que “o termo pajubá começou a ser reconhecido pela comunidade LGBTQIA+ como o nome dado às expressões que já tomavam conta das grandes metrópoles do país” (BARROSO, 2017, p. 19). Igualmente, através de revistas eróticas de temática gay como a *G Magazine* vendida nacionalmente, ou de revistas regionais como a *Meio Termo* de Manaus, o pajubá começou a se difundir entre os falantes da comunidade LGBTQIA+ espalhados pelo Brasil (BARROSO, 2017).

Atualmente, o dialeto também influencia novas formas de comunicação, contribuindo para a criação de memes no meio digital que apontam para práticas linguísticas de representatividade social e que concomitantemente refletem a variabilidade do português brasileiro (SILVA, 2018). Da mesma forma, o pajubá é disseminado através de programas de televisão e redes sociais (BARROSO, 2017), podcasts (LAU, 2017) e até mesmo através de documentos oficiais, como por exemplo na prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2018 que contou com uma questão sobre o “dialeto secreto dos gays e travestis” (G1, 2018).

Logo, pensar que o pajubá continua sendo uma exclusividade da comunidade LGBTQIA+ não tem mais sentido, afinal pessoas cisgênero heterossexuais também têm contato com o dialeto (in)diretamente e utilizam as gírias e expressões pajubeiras (LAU, 2015). Além disso, muito do conhecimento que os heterossexuais têm sobre o universo LGBTQIA+ no Brasil se deve à mídia televisiva que desde a década de 80 traz em seus programas personagens homossexuais, ainda que muitas vezes através de uma encenação estereotipada, pejorativa e caricata (BARROSO, 2017).

Ao consultarmos a literatura acima, encontramos estudos que apontam a relação entre os falantes cis-heterossexuais do português brasileiro com o pajubá. Por exemplo, Lau (2015) e Barroso (2017) afirmam que o uso das gírias e expressões pajubeiras não se limita mais apenas à comunidade LGBTQIA+. Ambos os autores argumentam que mulheres cisgênero heterossexuais também favorecem a difusão do pajubá pelo português brasileiro porque são elas as que mais se relacionam com a comunidade LGBTQIA+. No entanto, apesar de afirmarem tal relação entre aqueles grupos, ao nosso ver, os estudos de Lau e Barroso analisam dados que não corroboram tal hipótese. Enquanto o estudo de Lau carece de dados quantitativos sobre o tema, Barroso, em sua enquete virtual, se limita a saber a sexualidade de seus participantes, questionar se estes já tinham ouvido falar do pajubá e

através de qual meio de comunicação e perguntar se as/os participantes consideravam o pajubá uma língua, um dialeto, gíria etc. Ainda que a opinião das/os participantes da pesquisa de Barroso sobre a classificação linguística do pajubá tenha sido relevante para o estudo do autor, não entendemos o critério utilizado pelo mesmo neste questionamento já que as diferenças entre os conceitos de língua e dialeto são muitas vezes difíceis de se limitar - ainda mais quando se trata de analisar opiniões de pessoas leigas no assunto.

Neste sentido, conduzimos esta pesquisa na tentativa de elaborar as hipóteses de Lau (2015) e Barroso (2017) e sistematizar os fatores sociolinguísticos que influenciam o uso e difusão do pajubá entre mulheres que se identificam como cisgênero e heterossexuais falantes nativas do português brasileiro. Focamos nesse grupo porque como discutimos anteriormente, faltam estudos sobre como ele se relaciona com os indivíduos da comunidade LGBTQIA+ e usam seu modo *queer* de falar (KULICK, 2000). Igualmente, muitos dos estudos têm se limitado a analisar a forma que homens homossexuais utilizam a língua, contribuindo para uma homonormatividade dentro dos estudos *queer* no Brasil (LEWIS, 2018). Logo, apresentamos na seguinte seção, a metodologia utilizada em nossa coleta de dados e os perfis das participantes para então discutirmos os resultados da pesquisa.

#### 4. METODOLOGIA E PARTICIPANTES

Utilizamos dois critérios obrigatórios para a participação na pesquisa virtual: a) as/os participantes deveriam ter mais de 18 anos para que não precisássemos pedir permissão dos responsáveis e b) serem falantes nativas/os do português brasileiro, independentemente de onde morassem, no Brasil ou no exterior. Decidimos abrir a pesquisa para qualquer falante nativa/o do português brasileiro porque com o acesso à internet, a língua e suas variações não se limitam mais às bordas geográficas.

O questionário online, desenvolvido com o software *Qualtrics*, resultou apropriado para este estudo porque o método consiste em uma técnica sistemática de coleta de dados com grande alcance geográfico capaz de produzir dados a serem analisados qualitativa e quantitativamente (SUE; RITTER, 2012). Seguindo as orientações de Sue e Ritter (2012), primeiramente definimos os objetivos do trabalho: descobrir e sistematizar os fatores que influenciam o uso e a difusão do pajubá no português brasileiro na contemporaneidade e preencher a lacuna que existe na literatura com relação ao uso do dialeto por mulheres cisgênero heterossexuais. Trabalhamos sob as hipóteses de que o dialeto não é mais uma exclusividade da comunidade LGBTQIA+ (LAU, 2015; BARROSO, 2017) e que ao incorporarem o pajubá em seu falar cotidiano, as participantes contribuem para a mudança linguística que está acontecendo no português, *queerizando* o idioma.

Com os objetivos e hipóteses estabelecidos, consultamos a literatura sobre o pajubá (seção 3) e desenvolvemos o questionário com itens de diferentes formatos, entre eles, perguntas de múltipla escolha e discursivas. Na primeira parte do questionário, focamos nos dados pessoais das/os participantes como idade, região ou país de residência, orientação sexual, identidade de gênero e grau de escolaridade. A primeira pergunta que consistia em saber a idade das/os participantes serviu como filtro para direcionar aquelas(es) com menos de 18 anos para o final da pesquisa, ou seja, proibindo sua participação por serem menores de idade. Na segunda parte da pesquisa, elaboramos perguntas sobre o conhecimento que as/os participantes tinham sobre o pajubá, seus usos e atitudes linguísticas com relação ao dialeto.

Após testarmos o questionário com colegas falantes nativos de português brasileiro, solicitamos a autorização do comitê de ética da Universidade de Leiden para coletar os dados para este projeto. Em seguida, distribuímos o link do questionário em redes sociais (Facebook, WhatsApp, LinkedIn) para que fosse preenchido de forma anônima e voluntária.

Conseguimos que 1,085 pessoas respondessem o questionário entre 2 e 16 de fevereiro de 2021. Após excluirmos as respostas incompletas, chegamos a 910 participantes dos quais 387 se identificaram como mulheres cisgênero e heterossexuais no momento da pesquisa. A coleta de dados envolveu outros perfis de participantes, mas para este trabalho, focaremos naquelas mulheres para responder à pergunta de pesquisa e corroborar as hipóteses propostas.

Consideramos os resultados como amplamente representativos pelo fato de não termos selecionado apenas um perfil de participante. Igualmente, os dados do perfil selecionado para análise não serão utilizados na testagem de hipóteses, portanto, reiteramos que todas as respostas analisadas a seguir são de participantes com mais de 18 anos que se identificaram como mulheres cisgênero e heterossexuais quando participaram do questionário. Além disso, todas as participantes são falantes nativas do português brasileiro e moram nas cinco regiões brasileiras ou no exterior.

## 1. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, focamos a) no nível do conhecimento que as participantes têm sobre o pajubá; b) na frequência de uso pelas mesmas ou por pessoas heterossexuais que conhecem; c) nas opiniões que têm sobre as gírias e expressões pajubeiras; e d) nos porquês de as pessoas usarem o dialeto. Igualmente, evidenciamos os locais e situações em que nossas participantes mais ouvem o dialeto.

Ao analisarmos os dados do questionário, ficou evidente que as participantes que se identificam como mulheres cisgênero heterossexuais têm conhecimento sobre as gírias e expressões pajubeiras, as utilizam em maior ou menor grau e possuem opiniões positivas sobre o dialeto bem como sobre a variação linguística emergente da comunidade LGBTQIA+.

Logo no início da seção dois da pesquisa, perguntamos se as participantes já tinham ouvido falar do dialeto. Contextualizamos a pergunta com a informação de que o pajubá tinha sido tópico de uma das noventa perguntas que compuseram o ENEM em 2018. Ao mesmo tempo, oferecemos três exemplos de gírias para facilitar a introdução da discussão: “amapô” (mulher), “mona” (mulher ou homem afeminado), “babado” ou “bafo” (utilizado para falar de algo polêmico, inusitado, fofoca). Em resposta a esta pergunta, 217 participantes disseram que sim e 170 escolheram a opção não. Em seguida, perguntamos se as participantes conheciam quaisquer gírias e/ou expressões tipicamente utilizadas pela comunidade LGBTQIA+. Surpreendentemente, o resultado da questão anterior mudou exponencialmente: 61 mulheres disseram que não e 326 disseram que sim.

Também perguntamos quais eram as gírias/expressões pajubeiras mais utilizadas pelas pessoas heterossexuais. 92 participantes deixaram essa resposta em branco, 8 disseram que não sabiam e as demais (287 participantes) especificaram diferentes gírias/expressões das quais listamos algumas a seguir.

**TABELA 1: Gírias e expressões pajubeiras utilizadas por mulheres cis-heterossexuais.**

Gíria	Variantes	Número de vezes			
			Aquendar	Acoendar, Aquendar, Aquendar a neça	3
Babado	Babado, Babado forte	80	Estar passada	Passada, Tô passada	3
Bafo	Bafao, Bafão, Bafo, Bafô, Bafo (fofoca), Bafônica, Bafonico, Bapho, Baphonico	67	Mano(a)	Mana, Mano (São Paulo), Mermã	3
Mona	Mona, Mona - somente usada quando héteros estão com amigos lgbtqia+, Monaa	64	Racha	Racha, Raxa	3
			Se joga	Se joga	3
Arrasar	Ahasô, Arraso, Arrasô, Arrasou, Arrazou	17	Boy Magia	Boy Magia	2
Bofe	Bofe	15	Chuca	Chuca, Fazer a chuca	2
Uó	Uó, Uó ? (Mas já ouvi outras), Uó!	13	Fazer a egípcia	Fazer a egípcia	2
Lacrar	Lacrar, Lacre, Lacrei, Lacrou	8	Fazer/Dar a Elza	Dar a elza, Fazer a Elza	2
Bicha	Besha, Bi, Bicha	6	Miga	Miga, Miga sua loka	2
Sextou	Sextou	4	Tudo de bom	Algo é tuuuuudo (de bom), Alguém é tuuuuudo (de bom)	2
A louca	A Loka, Aloka, Fazer a loka	3			

Fonte: elaborada pelo autor

É importante mencionar que não tivemos a intenção de catalogar as gírias e expressões pajubeiras existentes porque para isso já contamos com a contribuição de *Aurélia: a dicionária da língua afiada* (SCIPPER; LIBI, 2013) que traz 1300 itens lexicais utilizados pela comunidade

LGBTQIA+. Como se pode ver, o nome da dicionária é uma paródia com o nome de um dos dicionários mais conhecidos do Brasil. Essa feminização do nome Aurélio proporcionada pelo gênero gramatical binário da língua portuguesa é uma estratégia discursivo-pragmática muito corriqueira entre homens homossexuais (LIMA, 2018) que costumam trocar o gênero masculino de substantivos comuns e próprios.

O que quisemos exemplificar com as gírias e expressões da tabela 1 são as possíveis contribuições do pajubá para uma queerização e evolução linguística do português. Com uma ortografia inovadora que desafia as regras da língua portuguesa, os usuários do pajubá provocam as normas vigentes da língua e possibilitam uma evolução linguística ao idioma que são fundamentadas numa identidade queer, onde o uso e variação de palavras avessas ao que se tem estabelecido gramaticalmente como regra ganha espaço, contribuindo assim para novas formas de se ler, falar e entender o português. Por exemplo, vemos na tabela acima que em pajubá o fonema /f/ pode ser representado ortograficamente pela letra *f* ou por *ph* (*bafonico ou baphonico*). Igualmente, o fonema /R/ pode ser representado por *rr* ou *h* como no caso da palavra *arrasou* (*Ahasô – Arrasô*) - para citar apenas alguns exemplos de como o pajubá incentiva a variação linguística do português brasileiro.

Assim como mostrado por Lima (2018), a essência queer do pajubá proporciona inovações linguísticas que emulam o falar e maneirismos de pessoas que desafiam ordens sociolinguísticas na tentativa de reclamar espaços públicos que as excluem e afirmar seus corpos, sexualidades e gêneros dissidentes. Entre essas pessoas, Lima destaca o ativismo de homens gays afeminados, mulheres trans e travestis que são as pessoas que mais utilizam o pajubá e conseqüentemente lutam por uma linguagem e sociedade mais inclusiva. Ou seja, subverter a ordem e o discurso gramatical do português através do uso do pajubá é, ao mesmo tempo, uma forma de resistência sociolinguística e uma oportunidade de evolução linguística propiciada por aquelas/es que pertencem à comunidade LGBTQIA+ e que usam as gírias e expressões pajubeiras. Do mesmo modo, percebemos com os exemplos da tabela 1 que nossas participantes também desafiam tais regras gramaticais e contribuem para a evolução da língua portuguesa, independente de sua sexualidade e identidade de gênero hegemônicas.

Também perguntamos sobre a frequência com as quais i) nossas participantes e ii) seus conhecidos heterossexuais utilizavam as gírias/expressões pajubeiras. Respectivamente, obtivemos os resultados apresentados nas tabelas 2 e 3 abaixo.

**TABELA 2: Frequência com a qual as participantes mulheres cis-heterossexuais utilizam o pajubá**

Frequência	Porcentagem	Total em números
Sempre	5.17%	20
Às vezes	35.40%	137
Raramente	40.31%	156
Nunca	19.12%	74

Fonte: elaborada pelo autor

**TABELA 2: Frequência com a qual as pessoas heterossexuais conhecidas das nossas participantes utilizam o pajubá**

Frequência	Porcentagem	Total em números
Sempre	3.88%	15
Às vezes	31.52%	122
Raramente	46.25%	179
Nunca	18.35%	71

Fonte: elaborada pelo autor

O que podemos constatar com esses resultados é que os dois grupos descritos utilizam o pajubá em maior ou menor medida. Como proposto na hipótese do trabalho, vemos que as mulheres cisgênero heterossexuais utilizam o pajubá – ainda que com diferentes frequências (tabela 2). Especificamente, 80.88% das participantes utilizam as gírias/expressões em certa medida, enquanto que 19.12% nunca as utilizam. Vemos uma tendência similar ao analisar os dados das pessoas heterossexuais que as participantes conhecem (tabela 3): 81.65% destas pessoas utilizam o pajubá em alguma medida e 18.35% nunca o usam.

Os primeiros resultados mostrados já nos ajudam a corroborar uma das hipóteses iniciais do trabalho, na qual argumentamos que o português está se “tornando” mais *queer* ao incorporar itens lexicais do pajubá. Ou seja, o que antes era exclusivamente LGBTQIA+, hoje já ultrapassa as barreiras tênues da linguagem onde cis-hetero e *queer* se misturam.

Para testar a plausibilidade daquela hipótese mais uma vez, perguntamos as participantes se as gírias e expressões do pajubá são uma exclusividade da comunidade LGBTQIA+ ou se são usadas por quaisquer pessoas independentemente de sua identidade de gênero e/ou orientação sexual. Como resposta para este item do questionário, 25.32% das participantes (98 no total) escolheram a primeira opção, enquanto que 74.68% (289 participantes) selecionaram a segunda. Logo, o que obtivemos como resultado aqui nos ajudou novamente a corroborar nossa hipótese e nos permite afirmar que de acordo com nossas participantes, o pajubá não é visto apenas como um dialeto da comunidade LGBTQIA+, este também transita entre falantes nativos do português cisgêneros-heterossexuais.

Como discutido anteriormente, o pajubá foi popularizado por religiões marginalizadas, identidades de gênero não hegemônicas e sexualidades dissidentes e muitas de suas expressões

eram/são usadas para falar sobre sexo e obscenidades (BARROSO, 2017; LIMA, 2018). Com o intuito de descobrir se esse caráter obsceno e proibido do pajubá ainda é preponderante na contemporaneidade, elaboramos duas questões sobre o tópico. Primeiramente, questionamos o quão confortáveis nossas participantes se sentiam ao ouvirem as gírias e expressões pajubeiras em geral. 58.91% responderam que se sentia confortável, 34.63% indiferente, 0.26% (1 participante) se sentia desconfortável e 6.20% escolheram a opção *as pessoas não usam o pajubá perto de mim*.

Para comprovar a tendência acima, reformulamos a pergunta anterior de maneira mais direta e questionamos se o pajubá é ofensivo ou não. Neste caso, 1.03% (4 pessoas) respondeu que sim e 98.97% (383 participantes) disseram que não. As participantes tiveram a oportunidade de explicar suas escolhas de maneira discursiva caso escolhessem a opção *sim*. Entre essas respostas, destacamos i) a que critica o caráter excludente do dialeto quando os interlocutores não possuem a mesma proficiência que os locutores e ii) a que advoga contra estereotipar o pajubá, respectivamente: “Sempre que houver por perto alguém não familiarizado com essa linguagem” e “Quando são utilizadas como zombaria, uma pessoa utiliza estereotipando a linguagem como se o homossexual só soubesse se comunicar usando o Pajubá”. Como podemos ver aqui, ainda que as participantes tenham escolhido a opção *sim*, que classificava o pajubá como ofensivo, suas respostas contradizem possíveis expectativas de que o dialeto é essencialmente ofensivo. Na realidade, verificamos que as participantes falaram a favor do dialeto ao refletirem sobre sua função discursiva e pragmática. Em outras palavras, nenhuma das participantes classificou o pajubá como injurioso, mas chamaram a atenção para a efetividade na comunicação entre interlocutores quando o dialeto é usado. Ou seja, com os resultados apresentados aqui, podemos inferir que o pajubá não carrega mais o mesmo estigma social imposto a si quando este começou a se espalhar pelo país durante o período da ditadura (TREVISAN, 2018). Se antigamente o dialeto era estigmatizado, assim como os idiomas e religiões africanas como no caso do iorubá e candomblé, hoje, o pajubá é visto como um meio de comunicação entre pessoas de identidades sexuais e de gênero dissidentes e/ou hegemônicas. Ao utilizar palavras como *zombaria* e *estereotipando*, uma das participantes atentou para o fato de que a relação entre as identidades sexuais e os modos de se comunicar são fluidos, assim como previsto pelo paradigma epistemológico da LQ.

Em 2017, Kinyua analisou uma comunidade de fala *queer* em Nairobi, Quênia, e descobriu que diferentes comunidades *queer* utilizam diferentes língua(gens) *queer* dependendo de seus países, confirmando a tendência variacionista já apontada por Kulick (2000). Por exemplo, Kinyua mostrou que alguns de seus participantes preferiam utilizar uma linguagem *queer* para falar de suas sexualidades e identidades de gênero, enquanto que outros participantes preferiam não usar a mesma

linguagem porque esta era intrinsecamente muito *queer*. Ou seja, algumas pessoas preferiram não incluir o linguajar *queer* quando falavam sobre tais questões.

Kinyua (2017) também descobriu que a comunidade queniana analisada utilizava uma linguagem *queer* por 3 razões principais: 1) para criar um sentimento de pertencimento; 2) para esconder sua identidade de pessoas heterossexuais; e 3) para esconder suas identidades por medo de serem presas, se sentirem oprimidas e estigmatizadas; entre outras que serão expostas nas tabelas 4 e 5 a seguir.

Consequentemente, na tentativa de entender os porquês de uma língua(gem) *queer*/LGBTQIA+ ser utilizada no Brasil, neste caso o pajubá, bem como os fatores sociais que influenciam seu uso, adaptamos as perguntas propostas por Kinyua e as incluímos em nosso questionário que foi aplicado a diferentes perfis de participantes e não somente pessoas LGBTQIA+/*queer* como no estudo queniano. Para este trabalho, nossas participantes puderam escolher quantas opções representassem suas opiniões, ou seja, a pergunta que formulamos não exigia uma única resposta. De tal modo, as opções disponíveis foram escolhidas 1042 vezes.

**TABELA 4: Os porquês de as pessoas utilizarem as gírias/expressões do pajubá**

Para/Por que as pessoas utilizam o pajubá	Porcentagem	Total em números
Para socialização	24.76%	258
Porque é divertido	20.15%	210
Para se sentirem pertencentes à comunidade LGBTQIA+	16.70%	174
Porque usar o pajubá sempre fez parte da comunidade LGBTQIA+ no Brasil	13.63%	142
Para se sentirem bem consigo mesmas enquanto pessoas LGBTQIA+	11.32%	118
Para serem aceitas por outras pessoas da comunidade LGBTQIA+	5.57%	58
Para esconderem suas identidades por medo de opressão, preconceito e estigmatização social	2.21%	23
Para separar a comunidade LGBTQIA+ da comunidade heterossexual	1.54%	16
Para esconderem suas identidades de pessoas heterossexuais	0.58%	6
Para esconderem que se identificam como LGBTQIA+ dos outros membros da família	0.58%	6
Porque quem é LGBTQIA+ tem que usar o dialeto	0.48%	5
Outro (por favor, especifique)	2.50%	26

Fonte: elaborado pelo autor

Assim como recém descrito, cada comunidade de fala tem suas particularidades. Portanto, o que podemos ressaltar com os resultados da tabela 4 é que entre as opções mais escolhidas por nossas participantes, se destacam aquelas com um caráter mais positivo com relação ao uso do pajubá. Ao escolherem opções como *para socialização*, *porque é divertido* e *para se sentirem pertencentes à comunidade LGBTQIA+*, nossas participantes mostraram que entre os fatores sociais que influenciam

o uso do pajubá, se evidenciam mais os positivos do que os negativos. De tal modo, podemos inferir que nossas participantes entendem, majoritariamente, os usos discursivos e pragmáticos do pajubá de forma positiva. Tal percepção destaca o caráter inclusivo do dialeto e as práticas de socialização comuns à comunidade LGBTQIA+, onde divertimento, pertencimento e afirmação identitária são os principais porquês de as pessoas utilizarem as gírias e expressões pajubeiras, assim como discutido na seção 3.

Ao analisarmos as opções menos escolhidas, vemos que, contrariando o estudo de Kinyua (2017), opiniões mais excludentes e conservadoras sobre uso de uma língua(gem) *queer* se verificam minoritariamente no caso brasileiro para as participantes que se identificam como mulheres cis-heterossexuais. Ao escolherem com menos frequência opções que demonstram separação e exclusão entre indivíduos e grupos que falam ou não o pajubá, nossas participantes demonstraram que o dialeto transita entre diferentes comunidades *queer* ou hétero e que assumir que toda pessoa LGBTQIA+ deve ser fluente em pajubá ou que pessoas heterossexuais não utilizam o dialeto são equívocos, pelo menos contemporaneamente, corroborando mais uma vez uma das hipóteses deste trabalho.

Ainda no que diz respeito a questão anterior, oferecemos as nossas participantes a possibilidade de acrescentarem outros motivos pelos quais as pessoas utilizam as gírias e expressões do pajubá. Como mostrado na tabela 4, 26 participantes explicaram suas respostas de maneira discursiva. Refletimos agora sobre algumas dessas respostas que também nos ajudam a corroborar uma das hipóteses do trabalho que argumenta que as mulheres cisgênero heterossexuais são mais abertas à variação linguística, neste caso fomentada pelo pajubá no português brasileiro. Do mesmo modo, nossas participantes comprovam que as pessoas utilizam o pajubá ainda que nem sempre saibam de suas origens.

“Porque o Pajubá faz parte do arcabouço léxico do povo brasileiro. São gírias e expressões que já foram incorporadas ao vocabulário [...] e muitas pessoas utilizam sem perceber ou identificar essas expressões com a comunidade LGBTQIA+.”

“Porque acredito que as expressões e gírias vem sendo inseridas em nossos cotidianos, como a língua é viva elas passam a fazer parte do vocabulário do entorno da comunidade LGBTQiA+”

“Questões de pertencimento como aliada.”

“Acho que usam porque está simplesmente na moda. Nem mesmo se questionam de onde surge o dialeto ou a relação deste com sua orientação sexual.”

O que vemos nas respostas discursivas acima é que o pajubá já faz parte do “arcabouço léxico” de muitos falantes do português brasileiro e que o dialeto transita entre comunidades de fala que se identificam como *queer* e hétero.

Pelo fato de as línguas em geral estarem em constante movimento, suas gírias e expressões ultrapassam as barreiras linguísticas de suas comunidades de fala originárias e se misturam com outras comunidades. Portanto, entender como essa dinâmica acontece, seja através do léxico, da sintaxe, da fonética ou discursivamente, se faz necessário para uma melhor documentação da evolução linguística de qualquer idioma e para a expansão dos estudos da LQ no Brasil.

Como mostramos neste trabalho, incluir os câmbios linguísticos gerados por um falar *queer* como no caso do pajubá, não nos ajuda somente a documentar tais mudanças, mas também a entender a relação social intrínseca entre o dialeto e as comunidades que os utilizam. Por exemplo, ao analisarmos o que disseram nossas participantes, vemos que trazer à luz a contribuição linguística do falar *queer* brasileiro para a evolução do português nos permite a) conhecer melhor a história deste idioma, b) incluir em nossas pesquisas identidades que não costumam configurar em trabalhos acadêmicos da LQ, c) entender a relação e a percepção que identidades hegemônicas têm daquelas minoritárias e dissidentes, e d) compreender como a língua portuguesa se movimenta na contemporaneidade.

Por fim, questionamos nossas participantes sobre outras situações comunicacionais ou locais onde o pajubá é utilizado e obtivemos os seguintes resultados detalhados na última tabela.

**TABELA 5: Em quais situações e locais as pessoas utilizam o pajubá**

Locais e situações onde o pajubá é utilizado	Porcentagem	Total em números
Para se comunicarem com os amigos	34.02%	348
Para se comunicarem com conhecidos	15.35%	157
Em podcasts	14.47%	148
Na TV	12.90%	132
No Rádio	6.16%	63
Para se comunicarem com colegas de trabalho	5.38%	55
Nas revistas	4.20%	42
Nos jornais	1.86%	19
Eu não escuto/vejo as pessoas utilizando o pajubá	2.74%	28
Outro (por favor, especifique)	2.93%	30

Fonte: elaborado pelo autor

Assim como mostramos nos primeiros capítulos e na análise dos dados deste trabalho, o pajubá é uma ferramenta de comunicação utilizada por pessoas da comunidade LGBTQIA+ e/ou cisgênero heterossexuais. Igualmente, o dialeto está presente em diferentes contextos do cotidiano dos falantes do português brasileiro. Por exemplo, na tabela acima vemos que entre as situações e

locais onde as pessoas utilizam o pajubá se destacam o caráter informal do dialeto que é utilizado entre amigos e conhecidos, mas também em situações supostamente mais formais como no local de trabalho. Ademais, o pajubá ocupa espaços digitais e acompanha as evoluções dos meios de comunicação, se fazendo cada vez mais presente em podcasts, na TV, no rádio, em revistas e jornais.

Se em sua emergência, o pajubá era relegado a espaços periféricos e utilizados por indivíduos marginalizados devido às suas identidades de gênero, religiosa e/ou orientação sexual, como discutido na literatura usada para esta pesquisa, hoje o dialeto ocupa um lugar de maior visibilidade e continua contribuindo para a evolução da língua portuguesa no Brasil sem muitos dos constrangimentos sociais de outrora – fomentado assim a variação e queerização do português.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entender as práticas sociodiscursivas que contestam a cis-heteronormatividade e conseqüentemente permitem novas concepções identitárias como as propostas pelos estudos *queer* requer constante diálogo entre grupos supostamente opostos, neste caso o *queer* e o cis-hetero.

Ao analisarmos práticas discursivas que edificam alteridades, podemos estabelecer novas formas de entender a construção da expressão humana e criar significados que satisfaçam nossos desejos por uma sociedade mais tolerante e inclusiva. Do mesmo modo, analisar as formas de superar padrões socioculturais nos ajuda a diminuir as limitações impostas pela cis-heteronormatividade; o que pode ser feito através dos paradigmas epistemológicos da LQ que analisa como a linguagem, língua e diferentes identidades de gênero e sexualidades interatuam.

Portanto, neste trabalho, nos propusemos a pesquisar como o pajubá fomenta a variação linguística no português brasileiro e analisar as opiniões de mulheres cis-heterossexuais sobre o dialeto. De tal forma, pudemos entender como essas pessoas percebem o dialeto, o utilizam e as atitudes que permeiam suas práticas discursivas sobre o pajubá e sobre a comunidade LGBTQIA+ através de uma análise lexical das gírias e expressões pajubeiras.

Orientados pelos pressupostos teóricos da LQ que tem como ponto de partida os estudos propostos por Leap, Livia & Hall, Borba, Fabrício & Moita-Lopes, Lewis, Silva & Melo (para citar apenas alguns dos autores aqui utilizados), descobrimos que estudos sociolinguísticos sobre como a comunidade LGBTQIA+ utiliza o pajubá contribuem para a consolidação daquela área disciplinar no Brasil.

Evidenciamos que há mais espaço e necessidade de estudos linguísticos que tenham como aporte teórico as discussões propostas pela LQ. Estudos como este sobre o uso do pajubá por pessoas

(não) LGBTQIA+ ajudam a consolidar novas epistemologias como a proposta aqui e comprovar o caráter fluido da linguagem.

Prestar atenção aos usos do dialeto, as opiniões e discursos que o classificam, nos ajuda a estreitar os laços de grupos supostamente opostos. Se um dos objetivos da LQ é questionar as concepções e efeitos da cis-heteronormatividade e da homonormatividade na sociedade, devemos incluir em nossas pesquisas o máximo de identidades e expressões de gênero e orientações sexuais, ainda que estas possam *a priori* parecer alheias ao mundo queer, como as identidades cis-heterossexuais.

Identificamos lacunas no estudo da variação dialetal no português brasileiro através de uma perspectiva *queer* e então examinamos o uso do pajubá por mulheres cisgênero heterossexuais através dos paradigmas epistemológicos expostos. Ainda que seja uma tarefa quase impossível mapear todas as variações dialetais pajubeiras existentes no Brasil, é possível entender como subgrupos *queer* ou não *queer* utilizam o dialeto.

Ao olharmos para como nossas participantes e seus conhecidos heterossexuais utilizam o pajubá, pudemos demonstrar como a variação linguística presente no português brasileiro não é apenas alimentada por discursos e linguagens cis-heteronormativas. Ou seja, ao analisarmos as atitudes e práticas comunicacionais no uso das gírias e expressões pajubeiras, identificamos relações sociais e discursivas inclusivas por parte de um grupo supostamente oposto ao mundo *queer* de acordo com o paradigma da cis-heteronormatividade. Especificamente, ao observarmos as opiniões de mulheres cisgênero heterossexuais sobre o pajubá, conseguimos preencher uma dessas lacunas na LQ no Brasil e consequentemente contribuir para tal inovação epistemológica que vem desafiando a estigmatização e o preconceito linguístico advindos de concepções cis-heteronormativas.

Não intencionamos medir a fluência ou performance linguística das participantes, mas sim entender os fatores sociolinguísticos que influenciam a queerização do português brasileiro, neste caso através de uma análise lexical. Por exemplo, entre tais fatores vimos que as participantes adotam gírias e expressões pajubeiras mesmo que sua frequência de uso, fluência no dialeto e conhecimento geral sobre ele variem. Em outras palavras, as mulheres cisgênero heterossexuais contribuem para a queerização do português brasileiro e pesquisar como utilizam o dialeto visto como LGBTQIA+ é entender como a variação linguística se apresenta.

Assim, na tentativa de respondermos à pergunta de pesquisa que questionou os fatores sociolinguísticos que permitem e difundem o uso do pajubá entre falantes nativos do português brasileiro, conseguimos corroborar as hipóteses de que as mulheres (cis-heterossexuais) estão abertas à variação linguística como previsto por Lau (2015) e Barroso (2017). Também conseguimos demonstrar que pessoas cis-heterossexuais utilizam o pajubá, ainda que nem sempre saibam que as

gírias e expressões sejam pajubeiras. Portanto, vimos que o dialeto já não é uma exclusividade da comunidade LGBTQIA+, embora esta seja o subgrupo com maior frequência de uso das gírias e expressões em foco.

Entre as perguntas que incitam futuras pesquisas sobre o pajubá, destacamos, por exemplo, o uso de gírias, expressões, jargões *queer* utilizados por outros grupos dentro da comunidade LGBTQIA+. De acordo com a literatura que consultamos para esse trabalho, sabemos que o pajubá era primordialmente utilizado por homens gays e mulheres transexuais e travestis. No entanto, as gírias e expressões pajubeiras já ultrapassaram as barreiras das identidades sexuais e ganham mais espaço em outros idioletos. Neste sentido, indagamos: será que pessoas que se identificam como bissexuais têm preferência(s) com relação às gírias e expressões pajubeiras? Se sim, quais são? Citamos como exemplo aqui a identidade bissexual porque assim como também mostrado no marco teórico do trabalho, este é um dos grupos que merece mais atenção dentro dos estudos da LQ. Do mesmo modo, podemos pensar em outras identidades sexuais ainda não exploradas o suficiente, como as pessoas assexuais. Por fim, ao considerarmos o processo de inserção, uso e permanência de certas gírias e expressões, quais seriam as que se mantiveram no português brasileiro desde a chegada do iorubá em terreiros de candomblé do país ou as que já caíram em desuso na língua portuguesa? Ou por exemplo, se pensarmos na semântica e nos usos discursivo-pragmáticos dessas palavras e frases, quais foram as mudanças ocorridas através de uma perspectiva diacrônica? Proporcionar perguntas como essas e incitar propostas para pesquisas futuras que tenham como marco teórico a LQ são apenas algumas das formas de entendermos como a língua portuguesa se movimenta em terrenos sociolinguísticos que se querem hetero, homo, bi, cis, trans...

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, M. C. *The Development of Yoruba Candomble Communities in Salvador, Bahia, 1835-1986*. Palgrave Macmillan, 2014.
- BARROSO, R. R. *Pajubá: o código linguístico da comunidade LGBT*. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) - Escola Superior de Artes e Turismo, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.
- BENISTE, J. *Dicionário Yorubá - Português*. São Paulo: Bertrand, 2011.
- BORBA, R. Linguística Queer: Uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. *Revista Entrelinhas*, v. 9, n. 1, p. 91-107, 2015.
- BORBA, R. *Discursos transviados: por uma linguística queer*. Editora Cortez, 2020.
- CANDOMBLÉ AT A GLANCE. 2009. Disponível em: <https://www.bbc.co.uk/religion/religions/candomble/ataglance/glance.shtml>. Acesso em: 15 março 2021.
- CRUZ, L.; TITO, R. d. A comunidade LGBT no desdobramento da língua iorubá. *Cadernos do CNLF: Sociolinguística, dialetologia e geografia linguística*, v. 20, n.12, p. 9-21, 2016.

- DYNES, W. R. Portugayese. In: S. O. Murray. (Ed.). *Latin American male homosexualities*. Albuquerque: University of New Mexico Pres, 1995, p. 256-263.
- EBERHARD, D. M.; SIMONS, G. F.; FENNIG, C. D. (Eds.). *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas, Texas: SIL International. 2022. Disponível em: <https://www-ethnologue-com.ezproxy.leidenuniv.nl/language/yor>. Acesso em: 12 fevereiro 2022.
- G1. *Educação: Enem 2018*. 2018. Disponível em: G1: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2018/noticia/2018/11/05/veja-resolucao-de-questao-do-enem-que-aborda-status-do-pajuba-como-dialete-secreto-dos-gays-e-travestis.ghtml>. Acesso em: 15 março 2021.
- GOMES, L. (2019). *Escravidão–Vol. 1: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares* (Vol. 1). Globo Livros.
- KELSEY, M. Queer slang and negative identity: How GLBT individuals own and reject homophobic slang. In: B. Drushel; K. German (Eds.), *Queer identities / Political realities*. Cambridge Scholars Publishing, 2009, p. 155-180.
- KINYUA, G. K. *A lexical–semantic analysis of the language of the lesbian, gay bisexual and transgender communities in nairobi city county, kenya*. Tese doutoral. Kenyatta University, 2017
- KULICK, D. Gay and lesbian language. *Annual review of anthropology*, v. 29, n. 1, p. 243-285. 2000.
- LAU, H. D. A (des) informação do bajubá: fatores da linguagem da comunidade LGBT para a sociedade. *Temática*, v. 11, n. 2, p. 90-101, 2015.
- LAU, H. D. Será que toda “mona” fala “bichês”? A questão da linguagem e identidade da comunidade LGBT. *Revista temática*, v. 13, n. 3, 2017.
- LAU, H. D.; SANCHES, G. J. A linguagem não-binária na língua portuguesa: possibilidades e reflexões making herstory. *Revista X*, v. 14, n. 4, p. 87-106, 2019.
- LEAP, W. (Ed.). *Beyond the lavender lexicon: Authenticity, imagination, and appropriation in lesbian and gay languages*. Routledge, 1995.
- LEWIS, E. S. Do “léxico gay” à Linguística Queer: desestabilizando a norma homossexual oculta nas Teorias Queer. *Estudos Linguísticos*, v. 47, n. 3, p. 675-690, 2018.
- LEWIS, E. S. Por uma Linguística Cu(-ir). *Cadernos de Linguagem e Sociedade, [S. l.]*, v. 21, n. 2, p. 327–349, 2020. DOI: 10.26512/les.v21i2.35174. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/35174>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- LIMA, C. H. L. d. *Linguagens Pajubeyras: Re(ex)istência cultural e subversão da heteronormatividade*. Salvador, BA: Editora Devires, 2018.
- LINDSTROM, L. Book Reviews: Beyond the lavender lexicon: Authenticity, imagination, and appropriation in lesbian and gay languages.; Queerly phrased: Language, gender, and sexuality. *Society of lesbian and gay anthropologists newsletter*, v. 20, p. 8-10, 1998.
- LIVIA, A.; HALL, K. (Eds.). *Queerly phrased: Language, gender, and sexuality*. Oxford University Press, 1997.
- LOPES, L. P. da; FABRÍCIO, B. F. Por uma ideologia linguística responsiva às teorizações Queer. *Cadernos de Linguagem e Sociedade, [S. l.]*, v. 21, n. 2, p. 370–387, 2020. DOI: 10.26512/les.v21i2.35701. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/35701>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- MELO, I. F. de. Passabilidade e visibilidade de LGBT+ na imprensa do Brasil. *Cadernos De Linguagem E Sociedade*, 21(2), 307–326, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v21i2.35249>.

- MENDONÇA, N. *A influência africana no português do Brasil*. Rio de Janeiro: Sauer, 1933.
- MOURA, J. R. *Da sombra às cores: análise discursiva do dicionário LGBTs Aurélia*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.
- MURRAY, S. O. *Latin American male homosexualities*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1995.
- NETTO JUNIOR, N. G. *O percurso semântico de alguns vocábulos do pajubá: gírias faladas pelas bichas*. Universidade de Brasília, 2018.
- RODRIGUES, N. *Os africanos no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1932.
- SCIPPER, V. A.; LIBI, F. *Aurélia: a dicionária da língua afiada*. São Paulo: Bispo, 2013.
- SILVA, A. L. *Gíria LGBT como empoderamento linguístico: a construção de sentidos no gênero "Meme"*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Letras) - Centro de Humanidades "Osmar de Aquino", Universidade Estadual da Paraíba, 2018.
- SILVA, D. da C. P., MELO, I. F. de. Apresentação - Dossiê: Perspectivas Queer nos estudos da linguagem. *Cadernos De Linguagem E Sociedade*, 21(2), 274–279, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v21i2.35271>.
- SUE, V. M.; RITTER, L. A. *Conducting Online Surveys* (2nd ed.). Sage.
- TREVISAN, J. S. *Devassos no Paraíso: A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. Objetiva, 2018.

ARTIGO

**A POLARIZAÇÃO DISCURSIVA ENTRE A IMPRENSA E O PRESIDENTE  
BOLSONARO**

*The discursive polarization between the press and president Bolsonaro*

*La polarización discursiva entre la prensa y el presidente Bolsonaro*

Micheline Mattedi Tomazi <sup>1</sup>  
(Ufes)

Georges Bitti Chilela<sup>2</sup>  
(Ufes)

Recebido em: março de 2022  
Aceito em: setembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v23i2.42676

---

<sup>1</sup> É Pós-doutora em Linguística (UFP- Espanha e UFMG- Brasil); Doutora em Estudos linguísticos (UFF); Mestre em Letras (PUC-MG) e professora do programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: michelinetomazi@gmail.com

<sup>2</sup> É mestrando em Estudos Linguísticos (Ufes); Especialista em Estudos Avançados de Comunicação (Cândido Mendes); Graduado em Comunicação Social/Jornalismo (Faesa) e em Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa (Ufes). E-mail: georgebitti@hotmail.com.

## RESUMO

*O objetivo deste artigo é mostrar como a imprensa se representa e apresenta o presidente Bolsonaro em textos jornalísticos, a partir do tensionamento entre essas elites simbólicas em contexto institucional. A partir dos enunciados agressivos proferidos pelo presidente Bolsonaro contra a mídia, estudamos como a imprensa noticia o fato, sendo ela a “motivadora” do enunciado do presidente. Como resultado, verificamos na polarização uma autodefesa e uma superproteção de sua face. Portanto, como produtora em última instância do texto jornalístico, a mídia tem como “controlar” todas as faces, tanto as dela, quanto as de qualquer outro envolvido.*

**Palavras-chave:** *Análise Crítica do Discurso. Face. Polidez. Impolidez. Mídia. Polarização*

## ABSTRACT

*The objective of this article is to show how the press represents itself and presents President Bolsonaro in journalistic texts, based on the tension between these symbolic elites in an institutional context. Based on the aggressive statements made by President Bolsonaro against the media, we study how the press reports the fact, being it the “motivator” of the president’s statement. As a result, we see in polarization a self-defense and an overprotection of its face. Therefore, as the ultimate producer of the journalistic text, the media has the ability to “control” all faces, both its own and those of anyone else involved.*

**Keywords:** *Critical Discourse Analysis. Face. Politeness. impoliteness. Media. Polarization*

## RESUMEN

*El objetivo de este artículo es mostrar cómo la prensa se representa y presenta al presidente Bolsonaro en los textos periodísticos, a partir de la tensión entre estas élites simbólicas en un contexto institucional. A partir de las declaraciones agresivas del presidente Bolsonaro contra los medios de comunicación, estudiamos cómo la prensa relata el hecho, siendo ésta la “motivadora” de la declaración del presidente. En consecuencia, vemos en la polarización una autodefensa y una sobreprotección de su cara. Por tanto, como productor último del texto periodístico, el medio tiene la capacidad de “controlar” todos las caras, tanto los propios como los de los demás implicados.*

**Palabras clave:** *Análisis Crítico del Discurso. Cara. Cortesía. Descortesía. Medios de comunicación. Polarización*

## INTRODUÇÃO

A relação entre a mídia e o governo desde a posse do atual presidente, Jair Bolsonaro, tem sido conflitante. Antes mesmo de ser eleito, o presidente já estava em constante exercício de desacreditação da mídia. Fato que pode ser justificado, por exemplo, na ausência de Bolsonaro nos debates de segundo turno nas eleições de 2018, quando mesmo liberado pela equipe médica – o então candidato se recuperava de uma cirurgia após receber uma facada durante a campanha, em setembro do mesmo ano – Bolsonaro não compareceu a nenhum debate de segundo turno<sup>3</sup>.

A imprensa e o jornalismo, “agentes históricos essenciais para modelar a opinião política e delinear os contornos da vontade política” (MORAES, 2016, p. 63) já não são mais legitimados nesse contexto pelo poder político em questão. A ação do então futuro presidente do Brasil já indicava uma relação espinhosa com a imprensa.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/eleicoes/2018/noticia/2018/10/18/jair-bolsonaro-afirma-que-nao-vai-a-debates-no-segundo-turno.ghtml> Acesso em 20 set. 2021.

Mas, em tempos atuais, como definir o papel da mídia para a sociedade? Seria possível argumentar que “a mídia deve existir porque os cidadãos têm o direito à informação”? (BUCCI, 2000, p.33). A declaração universal dos direitos do homem de 1948 estabelece, em seu artigo 19, o direito à liberdade de opinião e expressão, incluindo a liberdade de “procurar, receber, e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.” O direito à informação também é garantido pela Constituição Brasileira em seu artigo 5º. Portanto, “o jornalismo define-se apenas por uma ética, uma ética baseada no combate à mentira ou, noutra perspectiva, na busca da verdade dos fatos (...) a verdade dos fatos é sempre uma versão dos fatos” (BUCCI, 2000, p. 51).

A partir dessa definição, podemos atribuir à imprensa, entre outras obrigações, um papel social de “fiscalizador” das ações do governo e, por consequência, da divulgação do que foi apurado. No entanto, o que assistimos hoje é uma disputa entre duas instâncias institucionais importantes no cenário brasileiro em que duas ou mais vozes entram em conflito direto na arena discursiva. A mídia apura os acontecimentos, informa sua versão e sofre duras críticas de qualquer “versão dos fatos” que não esteja convergente com as opiniões do que chamamos hoje, no Brasil, de Bolsonarismo<sup>4</sup>. O conflito a que nos referimos se instaura na e pela linguagem em suas práticas sociais. Entendemos que tanto o presidente, representante máximo do Estado democrático, quanto a mídia, podem ser definidos como elites simbólicas por controlarem o discurso público. Ou seja, na esteira de van Dijk (2018, p. 139), “são o(s) grupo(s) da sociedade que mais têm “algo a dizer” e que, portanto, também têm acesso preferencial às mentes do grande público”.

Sendo assim, a partir dessa dualidade dentro do texto notícia, o objetivo é demonstrar como se processa essa (des)construção de faces e quais estratégias discursivas são usadas por essas instâncias enunciativas, o presidente Bolsonaro e a imprensa, no caso, o portal Folha de São Paulo (PFSP), e de que forma o PFSP finaliza seu discurso a partir do seu lugar de último enunciativo. Sem pretensão de fazer uma análise exaustiva, apresentaremos os conceitos de face e polidez em diálogo com uma abordagem sociocognitiva do discurso, a partir de duas reportagens de notícias da editoria Poder do PFSP com base em uma metodologia qualitativa de análise. Importante salientar que a análise proposta por este artigo será feita assentada nas estruturas textuais, mesmo que permeada por contextos cognitivos, sociais, culturais ou históricos, que não podem ser desconsiderados.

---

<sup>4</sup> “Bolsonarismo pode ser definido como um fenômeno político que transcende a própria figura de Jair Bolsonaro, e que se caracteriza por uma visão de mundo ultraconservadora, que prega o retorno aos ‘valores tradicionais’ e assume uma retórica nacionalista e ‘patriótica’, sendo profundamente crítica a tudo aquilo que esteja minimamente identificado com a esquerda e o progressismo. Tal visão ganhou bastante força nesta última década em várias partes do mundo, se alimentando da crise da representação e da descrença generalizada na política e nos partidos tradicionais. No Brasil, ela iria encontrar a sua personificação no ex-capitão e em seu estilo de fazer política, calcado na lógica do ‘contra tudo que está aí’, apesar de ele mesmo ser parte do *establishment* político desde 1988, quando disputou e venceu sua primeira eleição” (FREIXO; PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 19).

## 1. (IM)POLIDEZ E (DES)CONSTRUÇÃO DE FACES: DA PRAGMÁTICA À ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DOS ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO

Goffman (2011[1967]) afirma que cada indivíduo tem uma face, um valor positivo que cada sujeito requisita para si enquanto na interação face-a-face. A partir disso as noções de cortesia, deferência, discrição e desculpas ganham importância, sendo condições indispensáveis para as relações sociais entre os interlocutores. Na proposta do sociólogo:

O termo fachada pode ser definido como valor social positivo que uma pessoa definitivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela mesma assumiu durante o contato particular. A fachada é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados - mesmo que essa imagem possa ser compartilhada, como ocorre quando uma pessoa faz uma boa demonstração de sua profissão ou religião ao fazer uma boa demonstração de si mesma (GOFFMAN, 2011[1967], p. 13-14).

As faces executam uma função social, por isso os interlocutores estão presos a regras morais de uma determinada sociedade. E o objetivo final dessa relação é uma construção social entre eles.

Goffman (2011[1967]) ainda define face como um construto social, isto é, como uma imagem do “eu” delineada em termos de atributos sociais aprovados, por isso, ela é um empréstimo da sociedade e será retirada se a pessoa não se comportar de maneira digna ao usá-la. Assim, quanto mais prestígio e poder uma pessoa tiver mais provável que os membros do grupo social demonstrem afeição para com os sentimentos dela. Por outro lado, para Goffman, agir de forma agressiva na interação também é uma estratégia de “proteção de face”, uma vez que

Em intercâmbios agressivos, o vencedor não apenas consegue apresentar informações favoráveis sobre si mesmo e desfavoráveis sobre os outros, mas também demonstra que, enquanto participante da interação, ele cuida de si melhor do que seus adversários. Muitas vezes, provas dessa capacidade são mais importantes do que todas as outras informações que a pessoa comunica durante o intercâmbio, de forma que a introdução de um “tiro” na interação tende a implicar que seu causador tem um jogo de pernas melhor do que aqueles que são afligidos por seus comentários (GOFFMAN, 2011[1967], p. 31-32).

Nem sempre em uma interação a ordem ritual como concebida por Goffman é mantida pelos participantes, o que gera tensão e acaba por colocar em risco o equilíbrio da troca. Formalmente, durante a interação os sujeitos necessitam conhecer ou se adequar ao padrão internalizado a respeito de determinada situação de comunicação (LIMA, 2018).

Dessa forma, Goffman (2011[1967] *apud* LIMA, 2018) afirma que essa interação é realizada dentro de um *enquadre* “que representa a atividade que está sendo encenada, no sentido conferido aos falantes ao que dizem, por isso, para compreender qualquer elocução um ouvinte (e um falante)

deve saber dentro de qual enquadre ela foi composta” (LIMA, 2018, p. 98). Na proposta deste artigo, a noção de enquadre é por nós entendida a partir das interações entre os jornalistas e o presidente. Essas interações são feitas geralmente por meio de entrevistas coletivas, entrevistas individuais (formais), ou entrevistas informais, em que o presidente está em qualquer espaço e será interpelado pelo jornalista, sem a necessidade de agendar previamente o encontro. Nesse sentido, tanto o jornalista quanto o presidente são participantes, atores sociais de um enquadre interacional no ato de encenação e preservação de suas fachadas, condição primeira de toda interação, como vimos anteriormente, ou seja, a preservação da face de todo o participante. Por isso, após definido o enquadre em que a relação será produzida chegamos à forma como cada participante se comporta dentro daquele enquadre.

Brown e Levinson (1987) voltam à noção de face, mas introduzem as estratégias de polidez verbal. Partindo da autoimagem de Goffman (2011[1967]), eles diferenciaram dois aspectos que favorecem a imagem do “eu” construída socialmente: a face positiva correspondente à fachada social, a imagem que tentamos passar aos outros; e a face negativa que se refere à reserva do território pessoal (nossa intimidade) e ao desejo da não imposição:

- (a) face negativa: a reivindicação básica de territórios, de preservação pessoal, de direitos a não-distração – liberdade de ação e liberdade de imposição.
- (b) face positiva: a autoimagem consistente e positiva ou “personalidade” (crucialmente incluindo o desejo de que essa autoimagem seja apreciada e aprovada) reivindicada pelos interactantes (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 61).

Dessa forma, há os atos que ameaçam a face positiva do falante: auto-humilhação, reconhecimento de sua incompetência e limitações etc.; atos que ameaçam a face negativa do falante: comprometer-se a realizar determinados trabalhos, julgamentos etc.; atos que ameaçam a face positiva do ouvinte: críticas, desaprovação etc.; e atos que ameaçam a face negativa do ouvinte: perguntas diretas, desconsideração, ordens etc.

Assim, a teoria de polidez mostra como as pessoas usam estratégias para preservarem a sua face e com quem interagem. A polidez positiva acontece quando o ato de fala permite entender que há desejos comuns entre os interlocutores, incluindo o interesse e necessidades do outro: ter simpatia, demonstrar otimismo e interesse, utilizar marcas de identidade do outro, procurar acordo, ser recíproco. Na polidez negativa evitamos imposições ao ouvinte, deixando-o livre do comprometimento, minimizando a imposição dos atos de ameaça à face ao seu território sendo indireto, mostrando respeito, evitando polarizações e se desculpando. Há também a polidez indireta (*off record*) que representa um ato comunicativo indireto em que o locutor não finaliza seu enunciado

numa interpretação. Ele utiliza pressuposições, redundâncias, contradições, questionamentos, é irônico, usa metáforas, faz perguntas retóricas, é ambíguo etc.

Baseados em Brown e Levinson (1987), Cunha e Oliveira (2020) detalham as estratégias utilizadas para mitigar o ato de ameaça à face (FTA) que incluímos no quadro a seguir:

Estratégia 1 – sem ação reparadora: o falante faz o FTA da forma mais direta, concisa e clara possível. Exemplo: Abra a janela! Num tal enunciado, é clara para o ouvinte a intenção comunicativa do falante (on record).
Estratégia 2 – polidez positiva: o ato ameaçador da face positiva é realizado (on record), mas com estratégias que diminuem a ameaça, como numa interação em que o pai dissesse ao filho: a gente tem que pensar antes de agir. Nesse caso, o falante evidencia respeito pelo ouvinte, revelando que o relacionamento é amigável ou, pelo menos, cordial.
Estratégia 3 – polidez negativa: o ato ameaçador da face negativa é realizado (on record), mas com estratégias que diminuem a ameaça, como em: Por favor, será que você poderia abrir a janela? Por meio desse enunciado, o falante evidencia não querer invadir o território do ouvinte ou interferir em sua liberdade de ação
Estratégia 4 – off record: não é clara para o ouvinte a intenção comunicativa do falante. Realizações linguísticas da estratégia off record são atos de fala indiretos não-convencionais (está fazendo corrente de ar), metáfora, ironia, Teorias de im/polidez linguística: revisitando o estado da arte para uma contribuição teórica sobre o tema insinuações vagas, etc.
Estratégia 5 – não fazer o FTA: se, ao se falar dessa estratégia o falante evita qualquer tipo de ofensa contra o ouvinte, por outro a comunicação simplesmente não ocorre

*Fonte: Cunha e Oliveira, (2020, p. 140-141)*

Culpeper (2016 *apud* Cunha e Oliveira, 2020) propõe uma complementação à abordagem da polidez de Brown e Levinson (1987) levando em consideração a impolidez. Dessa forma, para cada uma das cinco estratégias de polidez propostas por Brown e Levinson (1987), Culpeper (2016) propõe uma superestratégia de impolidez correspondente:

1) Bald on record impoliteness: o FTA é realizado de uma forma direta, clara, sem ambiguidade e concisa, em circunstâncias em que a preocupação com face não é irrelevante ou minimizada.
2) Impolidez positiva: o uso de estratégias que prejudicam os desejos de face positiva do destinatário.
3) Impolidez negativa: o uso de estratégias que prejudicam os desejos de face negativa do destinatário.
4) Impolidez off-record: o FTA é performado por meio de uma implicatura, mas de tal maneira que uma determinada intenção claramente tem maior peso do que qualquer outra.
5) Polidez withhold (retida, negada): não se usam estratégias de polidez em circunstâncias em que esse uso é esperado.
METAESTRATÉGIA DE IMPOLIDEZ Sarcasmo ou falsa (mock) polidez: o FTA é performado com o uso de estratégias de polidez claramente insinceras, que, por isso, se manifestam apenas na superfície do ato.

*Fonte: Culpeper (2016, p. 425 apud Cunha e Oliveira, 2020, p. 149).*

Culpeper (2016) apresenta um conjunto de estratégias de impolidez positiva, por exemplo: Ignore, menospreze o outro – deixe de perceber a presença do outro; exclua o outro de uma atividade; seja desinteressado e antipático e não se preocupe com o outro; use linguagem obscura ou sigilosa; busque discordância – selecione um tópico sensível ou delicado. E entre as estratégias de impolidez negativa estão: assuste - faça o outro acreditar que uma ação prejudicial para ele ocorrerá; despreze ou ridicularize, não trate o outro seriamente, diminua o outro, use diminutivos; invada o espaço do outro - literalmente (posicione-se mais perto do outro do que a relação permite) ou metaforicamente (faça perguntas ou aborde informação que é muito íntima de ser abordada com o outro).

No tocante à impolidez, é muito importante a afirmação de Terkourafi (2008, apud Cunha e Oliveira, 2020) e que também remonta, a nosso ver, à definição de Goffman (2011[1967]), sobre o uso dos intercâmbios agressivos. Para a autora, a construção do locutor a partir de uma manifestação verbal intencional de violência é usada para projetar um falante como exímio, conforme ocorre nas batalhas verbais e nos rituais de insulto.

De acordo com Tomazi e Natale (2018), na abordagem de van Dijk (2018), o gerenciamento de faces é feito por meio de uma estratégia geral envolvida na reprodução discursiva de dominação chamada polarização discursiva. Essa estratégia é entendida pelo autor como base das ideologias, pois é por meio dela que será possível identificar as ideologias dos grupos sociais em conflito. A polarização atua no sentido de dar ênfase às coisas boas em nós (autoapresentação positiva) e ruins nos outros (outroapresentação negativa). Para isso, van Dijk propõe um quadrado ideológico:

Enfatizar aspectos positivos sobre Nós
Enfatizar aspectos negativos sobre Eles
(Des) enfatizar aspectos negativos sobre Nós
(Des) enfatizar aspectos positivos sobre Eles

*Fonte: Van Dijk (2003, p. 44).*

No discurso, o reforço dos atributos negativos ou positivos é feito por meio do uso de diversas estruturas linguísticas e estratégias discursivas que, segundo van Dijk (2018), podem ser macroato de fala, indicando nossos “bons” atos e os “maus” atos dos outros; tópicos (macroestruturas semânticas); léxico, sintaxe; figuras retóricas; metonímias e metáforas. Levando-se em consideração a noção de que ao participar de um grupo, além de adquirir a ideologia desse grupo, os participantes também desenvolvem um esquema geral para a construção dessas ideologias (VAN DIJK, 2003). E esse esquema pretende responder a algumas questões gerais que orientam os participantes: Identidade (quem somos nós? Quem nos pertence? De onde viemos; Atividades (o que nós geralmente fazemos? Qual a nossa tarefa? Objetivos (o que nós queremos obter?) e Normas e valores (o que é bom/mal, permitido/proibido para nós?).

Portanto, podemos dizer que o papel da polarização discursiva está diretamente relacionado ao processo de negociação de faces:

Assim como Brown e Levinson (1987) sistematizaram a proposta de Goffman partindo de um ponto de vista pragmático e discursivo, conseguindo demonstrar que existem questões gramaticais que só podem ser explicadas se considerada a noção de face e de território - este último entendido como uma expansão da noção de face - também van Dijk, em sua abordagem sociocognitiva dos estudos críticos do discurso, propõe uma aproximação de seus estudos com a microssociologia de Goffman dentro de uma perspectiva discursiva, social e cognitiva (TOMAZI; NATALE, 2018, p. 138).

De acordo com van Dijk (1993) há no texto jornalístico um tópico discursivo, ou seja, o leitor pode resumir “sobre o que” determinado texto fala, chegando à conclusão em poucas palavras do que é dito em todo o texto. A essa capacidade de topicalizar uma série de informações contidas na notícia van Dijk denominou de “macroestruturas semânticas”. Esse conceito pertence a “estruturas globais do discurso” que estão ligadas à capacidade do leitor/ouvinte de falar sobre “fragmentos mais amplos do texto ou de textos inteiros”. Em outras palavras, “os tópicos que atribuímos a um texto ou resumo que dele fazemos podem ser subjetivos. Podemos inferir de um texto o que é relevante ou importante *para nós*” (VAN DIJK, 1992, p. 131, grifo do autor).

O autor deixa claro também que não há apenas um tópico ou sumário possível a um texto, mas vários. E descreve três fatores de sumarização de um texto: (i) parte dos tópicos que inferimos desse texto (ou atribuímos a ele) estão formulados no próprio texto; (ii) os tópicos são tipicamente obtidos “deixando de lado os detalhes do texto”. As definições (i) e (ii) de sumarização atuam como forma de apagamento, mas há também a capacidade de haver generalização. O terceiro item é determinado por van Dijk (1992) como (re)construção: (iii) pode ocorrer abstração também pela substituição de uma sequência de texto, que descreva, por exemplo, uma sequência de ações, por um conceito singular (proposição) que não necessita estar expresso no texto.

A esses três princípios dá-se o nome de “macrorregras”, ou seja, “elas reduzem a estrutura de sentido complexa, detalhada de um texto a um sentido (de nível mais alto) mais simples, mais geral e abstrato” (VAN DIJK, 1992, p. 132). Desembocando no conceito de “macroestrutura hierárquica” que consiste em vários níveis, cada um dos quais constituído de uma sequência de (macro) proposições que “sumarizam uma sequência de (macro)proposições de nível inferior” (id. *ibid.*). Portanto, uma manchete, por exemplo, é uma macroproposição e ela, sim, pode ser o tópico ou o tema do texto.

Os tópicos, portanto, podem ser subjetivos, ou seja, ao falarmos sobre eles não devemos dizer que determinado texto tem uma macroestrutura por ele mesmo, mas sim que essa estrutura é imposta por quem escreve. Logo, no que tange à construção do texto jornalístico, para van Dijk

(...) a manchete e a primeira sentença parecem realmente exprimir pelo menos parte da macroestrutura hipotética de um item noticioso. *As manchetes e o lead podem, assim, ser usados como sinais adequados para fazer previsões eficazes sobre a informação mais importante do texto* (VAN DIJK, 2005, p.133, grifo nosso).

Para analisar as estratégias discursivas no texto jornalístico é importante também levar em consideração a noção de contexto, definido aqui “como sendo a estrutura mentalmente representada das propriedades da situação social que são relevantes para a produção e compreensão do discurso” (VAN DIJK, 2005, p. 24). Importante ressaltar o caráter multidisciplinar de contexto para a noção sociocognitiva do mesmo, ou seja,

Não é a situação comunicativa que influencia o discurso (ou é influenciada por ele) mas a maneira como os participantes definem essa situação. Portanto, os contextos não são um tipo de condição objetiva ou de causa direta, mas antes construtos (inter)subjetivos concebidos passo a passo e atualizados na interação pelos participantes enquanto membros de grupos e comunidades (VAN DIJK, 2016, p. 11).

Há formas, tipos e estruturas de textos que levam à construção de uma direção de pensamento a respeito de, por exemplo, quais e como as macroproposições devem ser interpretadas, para isso há os modelos contextuais que

são as representações mentais que controlam muitas das características da produção do discurso e da sua compreensão, tais como o gênero, escolha de tópicos, significados locais e coerência, por um lado, mas também atos de fala, estilo e retórica, por outro. De fato, o estilo pode ser definido como o conjunto das propriedades formais do discurso condicionadas pelos modelos contextuais, entre elas, a lexicalização, a ordem das palavras e a entonação (VAN DIJK, 2005, p. 49).

Nessa direção, para o autor, uma das formas de controle do discurso e de como ele vai engendrar no “modelo mental” do indivíduo, ou seja, nas “representações mentais” das ‘experiências’ pessoais de práticas sociais” é a utilização dos “modelos de contextos preferenciais”. “A ADC estuda de que forma os traços do contexto (como são as propriedades dos falantes da linguagem de grupos poderosos) influenciam os modos como os membros dos grupos dominados definem a situação comunicativa” (VAN DIJK, 2005, p. 27).

Em outras palavras, determinadas proposições em títulos que topicalizam o conteúdo, indicam o modelo a ser pensado dentro da estrutura discursiva, daí o nome de “modelo mental preferencial”, sendo que o conceito de “modelo mental” está ligado à dimensão individual, e a

dimensão social está ligada aos “modelos de contextos preferenciais”, as ideologias, que no caso, forçosamente, a partir do contexto preferencial inserido na proposição devem servir de base para que o leitor pense o texto a partir de determinada proposição.

Segundo van Dijk (2005), a proposição pode ser definida como a estrutura do significado conceitual de uma frase. É a partir dela que o leitor/ouvinte vai criar ou modificar seus modelos mentais sobre o assunto abordado. A partir das construções proposicionais, o texto desenvolve uma semântica global que é “aquilo que todos nós intuitivamente conhecemos como temas ou tópicos. Os tópicos sumarizam conceitualmente o texto e especificam a sua informação mais importante” (VAN DIJK, 2005, p. 65), como visto anteriormente com os conceitos de lead e manchete. A partir do que é dado no texto, é importante ressaltar a noção de implicação. Para esse mesmo autor,

palavras, frases e outras expressões textuais podem implicar conceitos ou proposições que podem ser inferidas com base no conhecimento que a todos é comum. Esse traço do discurso e da comunicação tem importantes dimensões ideológicas. A análise do “não dito” é por vezes mais reveladora do que o estudo daquilo que é realmente expresso num texto (VAN DIJK, 2005, p. 66).

E por fim, os modelos de contextos. Os textos não têm significado em si, são os falantes da língua/produtores do discurso que atribuem significado a ele por meio dos processos mentais (VAN DIJK, 2005). Para cada instância de significado é criado um modelo mental. Esse, por sua vez, vai se atualizando, a partir de novos contatos sobre o mesmo tema. Assim, para interpretar um texto, o destinatário também acessa os modelos contextuais que

são as representações mentais que controlam muitas das características da produção do discurso e da sua compreensão, tais como gênero, escolha de tópicos, significados locais, e coerência, por um lado, mas também atos de fala, estilo e retórica, por outro (VAN DIJK, 2005, p. 49).

Ainda, segundo van Dijk (2005), os modelos contextuais são aquelas representações na memória episódica que atuam como controle global de um evento comunicativo. Em alguns casos, esses contextos são dados na própria proposição sendo assim chamados de modelos de contextos preferenciais, ou seja, “enquanto... estas condições de controle da mente são largamente contextuais (dizem algo sobre os participantes num evento comunicativo), *outras condições são discursivas, isto é, dependem das estruturas e estratégias do texto e fala em si mesmas*” (VAN DIJK, 2005, p. 26, grifo nosso). Assim, ao inserir frases de contexto, o produtor/locutor indica ao leitor/ouvinte como determinada estrutura discursiva deve ser pensada.

Após essas considerações iniciais que contextualizam este artigo, na próxima seção, apresentamos reflexões sobre a polarização, a (im)polidez e a (des)construção de faces a partir de um

olhar que procura dialogar com duas abordagens: a pragmática e a sociocognitiva dos estudos críticos do discurso. Na sequência, apresentamos uma proposta analítica das notícias, procurando demonstrar como são acionadas estratégias para a (des)construção de faces nas notícias. Na seção seguinte, apresentamos nossas considerações finais.

## **2. PROPOSTA DE ANÁLISE DA POLARIZAÇÃO E DA (DES)CONSTRUÇÃO DE FACES NAS NOTÍCIAS**

Para este artigo, como já adiantamos, faremos uma análise qualitativa e interpretativa de duas notícias com o objetivo de demonstrar como ocorre o gerenciamento de estruturas linguísticas e de estratégias discursivas para a (des)construção de faces dos participantes da interação. Nesse sentido, reforçamos que as duas instâncias envolvidas na encenação jornalística por meio da notícia são elites simbólicas e, portanto, constroem discursos capazes de modificar, reforçar e moldar modelos mentais preferenciais sobre determinado tema. Para o desenvolvimento das análises optamos por apresentar o print da notícia como aparece na página do PFSP, indicando o link para a notícia no site e desconsideramos outros elementos da página, que são relevantes para uma análise textual-discursiva, como hiperlink, fotos, propagandas etc., mas que não farão parte da análise, uma vez que optamos apenas pelo texto da notícia, predominantemente a manchete e o lead.

Nessa (des)construção de faces, podemos dizer que o presidente naturaliza o discurso de que a mídia manipula, exagera, não diz “a verdade”. Portanto, a partir dessa construção de ataque à face da mídia, vamos verificar como ela se auto-representa nos textos de notícias e, por outro lado, como constrói a face do presidente. Para tanto, veremos esse processamento em duas reportagens da editoria Poder do PFSP. Importante salientar que segundo Drew & Heritage (1992 apud CAPELLANI, 2021, p. 465) a noção de interação verbal, no caso estudado, é considerada institucional porque nela ao menos um dos participantes está orientado para objetivos específicos, relacionados às suas identidades institucionais e profissionais referentes à instituição em questão (imprensa X presidente da República). Vejamos, a seguir, o primeiro texto a ser analisado:

## Texto 01<sup>5</sup>

### Abandono de entrevista e ataque à imprensa são rotina de Bolsonaro após pergunta incômoda

Neste domingo, presidente disse ter vontade de dar porrada em repórter após pergunta sobre depósitos de Fabrício Queiroz à primeira-dama

**BRASÍLIA** "A vontade é encher tua boca com uma porrada, tá?"

A frase usada por Jair Bolsonaro neste domingo (23) para responder a um repórter que lhe perguntou sobre depósitos feitos por Fabrício Queiroz à primeira-dama é o mais recente capítulo de uma prática adotada pelo presidente desde o início do mandato: encerrar de maneira abrupta declarações à imprensa, por vezes de forma agressiva, e evitar perguntas incômodas durante crises políticas.

O hábito foi mais frequente a partir do segundo semestre do ano passado, com a repercussão de crises e de escândalos no governo.

A notícia acima foi publicada no dia 24 de agosto de 2020 na seção Poder do PFSP. O fato que “motivou” a publicação foi a pergunta feita por um repórter ao presidente durante uma visita de Bolsonaro, num domingo, a ambulantes da Catedral de Brasília. Por algumas vezes, o repórter do jornal O Globo questionou o presidente sobre os motivos para o ex-assessor dele Fabrício Queiroz e sua esposa terem repassado R\$ 89 mil para a conta de Michelle Bolsonaro, esposa do presidente.

A manchete topicaliza três proposições (VAN DIJK, 2005) que quebram a face positiva do presidente. Ao dizer que ele “abandona a entrevista”; “ataca a imprensa” de forma rotineira e não responde a perguntas “incômodas”, o PFSP já desaprova e critica a ação do presidente da República. Vejamos que a construção da face do presidente é atacada a partir de um ato de fala: a pergunta, a qual gerou uma reação não esperada pelo lugar ocupado pelo chefe maior da nação. Duas ações do presidente são criticadas (abandono e ataque), atitudes que, por inferência, entendemos serem peculiares ao *modus operandi* do mandatário; podemos vislumbrar tal afirmação no texto por meio do uso, intencional, a nosso ver, do substantivo “rotina”. Acreditamos que essa escolha lexical do jornalista implica uma estratégia linguística para evidenciar a constância com que o presidente vilipendia a imprensa, categorizando ação repetitiva do mesmo.

Desse modo, a manchete trata o acontecimento como recorrente, ao construir o sentido de que nos encontros com a imprensa sempre haverá uma pergunta que irá incomodar o presidente, gerando assim a rotina de ataque e abandono. Nesse sentido, o substantivo “ataque” também pode nos remeter a uma metáfora estrutural (LAKOFF; JOHNSON, 1980) de “guerra”. O dicionário online Michaelis apresenta as seguintes definições para o substantivo “ataque”<sup>6</sup>: “Ação ou efeito de atacar; ato violento contra pessoa; acusação que se faz a alguém ou a uma instituição, a fim de

---

<sup>5</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/08/abandono-de-entrevista-e-ataque-a-imprensa-sao-rotina-de-bolsonaro-apos-pergunta-incomoda.shtml>. Acesso em: 2 out. 2021.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=ataque>. Acesso em: 16 out. 2021.

promover danos morais; injúria, ofensa; crítica negativa que se faz a alguém ou a algo; censura, reprovação”. Por sua vez, o verbo atacar<sup>7</sup> nos traz as seguintes definições: “investir com violência contra alguém; criticar severamente, hostilizar”.

Sendo assim, escolha lexical implica que o presidente tem um inimigo a destruir: a imprensa. Nessa esteira, também foi utilizada a metonímia “imprensa”, o todo, ou seja, a imprensa, se referindo à parte (o ataque ao jornalista do jornal O Globo). Essa estrutura linguística nos permite inferir uma demonstração de força, de união de um grupo, ou seja, a mídia em geral. Ao não assinalar exclusivamente o ataque ao determinado veículo de comunicação, como pontuado pelo ato de fala realizado pelo presidente ao se referir ao jornalista do jornal O Globo, o FPSP impõe não apenas um contrapoder, como ato de contrapor ao que está estabelecido, mas um superpoder, um “sobrepoder” que engloba no ataque proferido por Bolsonaro não apenas o jornalista do jornal O Globo, mas o conjunto de todos os jornalistas e veículos de comunicação que foram metonimicamente representados pela palavra “imprensa”.

O próprio enunciado que inicia o lead já traz uma sequência que dá à narrativa textual o ápice do ataque à face do presidente e traz o leitor ao que e como foi dito, ou seja, a fala em discurso direto de Bolsonaro: *“a vontade é encher a sua boca com uma porrada, tá?”*. A colocação do discurso direto da fala do presidente faz parte de uma estratégia linguística para impactar o leitor. Na sequência, as três primeiras linhas do lead contextualizam a manchete e em seguida a face positiva do presidente é golpeada *“é o mais recente capítulo de uma prática adotada pelo presidente desde o início do mandato, encerrar de forma abrupta declarações à imprensa, por vezes de forma agressiva e evitar perguntas incômodas durante crises políticas.”* Aqui temos o uso do substantivo “capítulo” que nos remete a uma construção de uma ação que não é nova e que se subdivide a cada acontecimento, ou seja, anterior a esse fato narrado na notícia, implica-se que outros casos de ataques contra a imprensa aconteceram. Fatos que estão longe de uma conclusão, ao nos referirmos a uma metáfora de “livro”, por exemplo.

Aliado a essa continuidade da ação presidencial está o uso substantivo “prática”, ou seja, Bolsonaro adota esses ataques de forma repetida desde que virou presidente. A utilização do adjetivo “abrupta” também aponta que o mandatário não finaliza o contato com os jornalistas de maneira formal, mas sim de forma rude, inesperada. Assim, o PFSP utiliza-se dessas estruturas linguísticas para desconstruir a face positiva de Bolsonaro.

Por outro lado, ao não responder aos questionamentos, o presidente também ataca a face positiva da imprensa abandonando o local e não dando outra opção aos jornalistas a não ser noticiar o

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=V7AY>. Acesso em: 16 out. 2021.

“mal-estar” gerado durante a interação. Tal atitude, que nos remete ao conceito de intercâmbios agressivos (GOFFMAN, 2011[1967]), é feita na tentativa de transmutar intencionalmente sua face negativa como positiva junto a seu grupo de apoio, ou seja, o presidente sabe para quem fala e por que. Aqui temos duas suposições para essa ação discursiva: a primeira é a imagem que o presidente constrói da sua base, do seu grupo e que como afirma Goffman (2011[1967]), esses membros (eleitores, políticos) irão aprová-los porque esperam dele tal ação.

A segunda é que o discurso do presidente no caso em um embate com a imprensa ou em xingamentos é feito para esse determinado grupo e por eles, como uma forma de agregar a base que já havia sido construída, por exemplo, o número de eleitores que votaram nele na eleição e por consequência a manutenção do índice de aprovação em pesquisas. A pesquisa Datafolha, divulgada em 21 de janeiro de 2021, mostra uma aprovação de 57% (ótimo ou regular) e 40% (ruim ou péssimo)<sup>8</sup> ou seja, podemos supor que o presidente não faz a correção para restabelecer sua face porque ele entende que não cometeu um “erro” ou um ato grosseiro, sendo esses atos a maneira dele de agir, utilizando deliberadamente a língua para ofender (CULPEPER, 2016). Em outra visão, sua base de apoio também não desejaria que ele o fizesse. Agir com ataque ou agressão, no caso em estudo, é o valor social positivo da face do discurso presidencial para o grupo de sua base, ou seja, “o exercício do poder não se limita simplesmente a uma forma de ação, mas consiste em uma forma de interação social” (VAN DIJK, 2018, p. 43).

Essa interação é feita com e para a base bolsonarista. Ao compararmos os dados anteriores, à pesquisa “mais recente” do mesmo instituto divulgada em setembro de 2021, 46% dos brasileiros consideravam o governo bom, ótimo ou regular, já 53% o classificaram como ruim ou péssimo. É a pior marca desde o início do mandato em 2019<sup>9</sup>, mesmo assim, a base de aprovação continua acima do número registrado no pleito que o consagrou Presidente da República nas eleições de outubro de 2018, ou seja, levando em consideração os votos totais (e não os votos válidos) Bolsonaro teve 38% dos 147,3 milhões de eleitores aptos. Corrobora-se a esse número a variável idade utilizada na pesquisa, em que ela é feita com pessoas com mais de 16 anos e que, portanto, são votantes.

Nessa mesma linha de pensamento, Capellani (2021) afirma que os conflitos entre o presidente e a imprensa durante entrevistas evidenciam uma perspectiva antidemocrática do atual governo que não se insere dentro de uma perspectiva de enquadre do momento interativo, ou seja, “incapaz de lidar com situações de conflito e perguntas consideradas espinhosas, feitas por jornalistas

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/01/22/40percent-reprovam-governo-bolsonaro-e-31percent-aprovam-aponta-pesquisa-datafolha.ghtml> Acesso em 20 set. 2021.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/09/datafolha-avaliacao-de-bolsonaro-piora-e-reprovacao-de-53-e-novo-recorde-do-presidente.shtml> Acesso em 20 set. 2021.

de veículos de comunicação, mesmo que se saiba que cabe ao jornalista perguntar e ao entrevistado, responder” (CAPELLANI, 2021, p. 461).

Destarte, o presidente, em sua condição institucional de representante máximo de um Estado democrático, ao não responder adequadamente aos questionamentos, de outra instância de poder instituída constitucionalmente, a imprensa, incorre num abuso de poder por negar informação na condição de presidente. Na esteira de van Dijk (2018, p. 29), “o abuso de poder significa a violação de normas e valores fundamentais no interesse daqueles que têm o poder e contra o interesse dos outros”. Interesse esse dos brasileiros em saber as decisões de seu representante que podem afetar a vida de milhares de pessoas.

Portanto, a imprensa atua de forma a demonstrar a incapacidade do presidente em dialogar em momentos de crise ou até mesmo quando, por obrigação do cargo, deveria responder. O enquadre (a entrevista), conforme Goffman (2011[1967]), a que estão submetidos o presidente e os jornalistas, não se dissolve - apesar das quebras de face que ocorrem a partir da quebra da estrutura de expectativa que existe - causando, assim, um desalinhamento, sem desfazer a modulação. Não obstante, o enquadre não é realizado prototipicamente, uma vez que o silêncio e o abandono não fazem parte desse “script” ou desse “esquema”. Por sua vez algo é dito independentemente do silêncio ou não de uma das partes, seguindo ou não as regras (GOFFMAN, 2011[1967]). Nesse caso, o abandono foi feito pelo presidente com o objetivo de deslegitimar o outro participante na interação, quebrando assim a face positiva da imprensa.

Esse jogo de polarização inviabiliza o diálogo democrático aprofundando a distância entre “nós” (o governo e seu seguidores) e “eles” (a imprensa) impedindo a construção de uma mediação e a convivência respeitosa (MESSEMBERG, 2019). Essa oposição radical e que impede a progressão ordeira do diálogo é considerada por van Dijk (2005) uma estratégia de dominação. Bolsonaro sabe do papel mediador da imprensa e de seu alcance, dessa forma cria a lógica do inimigo, isto é, “enfraquece a democracia até esvaziá-la de sentido e impõe a lógica do confronto de “nós” contra “eles”. Construir a sociedade sobre a lógica da inimizade bloqueia a convivência social, destrói os tecidos coletivos” (GALLEGO, 2021, p. 96). É contra essa ação antidemocrática que a imprensa atua de forma a legitimar-se no texto notícia estudado.

Isso posto, a polarização a partir da construção da autoapresentação positiva e a outroapresentação negativa, enfatiza aspectos negativos no Presidente e por outro lado, reafirma o trabalho da imprensa como intermediadora do público e que fala a “verdade”. E não basta dizer que Bolsonaro “abandonou a entrevista e atacou a imprensa” é preciso situar o leitor no modelo de contexto preferencial em que a notícia quer indicar essa leitura. Esses ataques são “rotina” e, no caso

específico, feitos após “pergunta incômoda”. Trazer esse contexto é indicar/obrigar o leitor a inserir esse modelo de contexto preferencial na interpretação do texto.

Outro trecho que preferencia a forma com o indicativo da maneira como a notícia deve ser interpretada é o último parágrafo da notícia: “O hábito foi mais frequente a partir do segundo semestre do ano passado, com a repercussão de crimes e escândalos no governo”. Indicar ao leitor, no texto, as circunstâncias pelas quais determinada ação foi feita é justificar por que a fala do presidente é agressiva, nesse caso, por causa das denúncias contra seu governo. Importante ressaltar como o PFSP vai construindo sua face positiva desenvolvendo seu contradiscurso, a partir de uma referenciação negativa do presidente, pressupondo que atos impolidos praticados por ele são ordinários, indicando, no caso do trecho acima, com o uso do substantivo “hábito”. E, como analisado anteriormente, com a palavra “rotina”.

Fowler (1991, *apud* van Dijk, 2005, p. 29) afirma que as notícias não são um reflexo da realidade, mas um produto modelado por forças políticas, econômicas e culturais. Portanto a razão de ser desses contra-ataques do PFSP é mostrar quem Bolsonaro realmente é: agressivo, que foge de questões polêmicas e vê a imprensa como inimiga do Estado. Dessa forma, o PFSP demonstra seu poder de oposição ao presidente no texto notícia.

### **Texto 02<sup>10</sup>**

## **'A vontade é encher tua boca com porrada', diz Bolsonaro após repórter perguntar sobre Queiroz**

Presidente reagiu após ser questionado sobre depósitos feitos por ex-PM na conta da primeira-dama

---

<sup>10</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/08/a-vontade-e-encher-tua-boca-com-porrada-diz-bolsonaro-apos-reporter-perguntar-sobre-queiroz.shtml>. Acesso em: 2 out. 2021.

**BRASÍLIA** O presidente Jair Bolsonaro (sem partido) afirmou neste domingo (23) ter vontade de agredir um repórter do jornal O Globo após ser questionado sobre os depósitos feitos pelo ex-policia  
l militar Fabrício Queiroz na conta da primeira-dama Michelle Bolsonaro.

Durante uma visita de cinco minutos a ambulantes da Catedral de Brasília, o jornalista questionou o presidente sobre os motivos para o ex-assessor do seu filho Flávio Bolsonaro (Republicanos-RJ) e sua mulher terem repassado R\$ 89 mil para a conta de Michelle.

Inicialmente, o presidente rebateu perguntando sobre os supostos repasses mensais feitos pelo  
doleiro Dario Messer à família Marinho, proprietária da Rede Globo.

Segundo a revista Veja, em depoimento no dia 24 de junho, Messer disse que realizou repasses de dólares em espécie aos Marinhos em várias ocasiões a partir dos anos 1990. A família nega qualquer irregularidade.

Após a insistência do repórter sobre os pagamentos à primeira-dama, Bolsonaro, sem olhar diretamente para o repórter, afirmou: "A vontade é encher tua boca com uma porrada, tá?".

A **Folha** presenciou o episódio. A imprensa questionou o presidente sobre a fala, mas Bolsonaro não respondeu.

Ao contrário do texto 1, que relatou de forma indireta a fala de Bolsonaro dirigida a um repórter do jornal O Globo, o texto 02, publicado um dia antes, 23 de agosto de 2020, e logo após a tentativa de entrevista com o presidente, aborda em seu macrotópico a fala em ordem direta de Bolsonaro. Ao utilizar a fala direta como primeira proposição da manchete, evidencia-se mais uma vez a quebra da face positiva de Bolsonaro porque expõe sua fala sem nenhuma estratégia de polidez para mitigar o FTA. Incluir a fala direta é um indicativo do contrapoder exercido pela imprensa, a partir do ataque do presidente e de o mesmo ter sido impolido atacando diretamente o repórter e, em outro nível, atentando contra o direito do cidadão ao acesso à informação. Assim, “o sistema midiático demonstra capacidade de fixar sentidos e ideologias, selecionando os conteúdos que, a seu critério, devem ser vistos, lidos e ouvidos pelo conjunto do público” (MORAES, 2016, p. 112), sendo assim, exerce “uma espécie de contrapoder, um contrapeso aos poderes legítimos na democracia” (RAMONET, 2019, p. 65).

Como sabemos, o princípio da cooperação com base em Goffman (2011[1967]), incide sobre a expectativa de manter a comunicação num nível ordeiro e respeitoso, ou seja, para que ela seja mantida é necessária também a utilização dos princípios da polidez abordados em Brown e Levinson (1987), o que não ocorre na estrutura discursiva analisada. Não há, levando em consideração as macroproposições do texto, a preocupação dos participantes da interação em cuidar, em um primeiro momento, de suas faces. Assim, ao agir diretamente sem a preocupação de preservar sua face, o presidente ataca. Ataque esse que ganha a topicalização no texto, levando o leitor a considerar que essa é a informação mais importante. Nesse caso, “o FTA é realizado de uma forma direta, clara, sem ambiguidade e concisa, em circunstâncias em que a preocupação com face não é irrelevante ou minimizada.” Culpeper (2016 *apud* CUNHA; OLIVEIRA, 2020).

Sendo assim, a escolha da forma direta implica uma afirmação livre pelas aspas de interferência do jornalista na construção textual, em outras palavras, fica subentendido que foi nessa ordem de acontecimento dos fatos como foco principal o proferimento do sintagma agressivo do presidente. Num nível global do texto podemos trazer as seguintes macroproposições. (i) presidente Bolsonaro ameaça agredir repórter; (ii) presidente reagiu depois da pergunta sobre depósitos de 89 mil de seu ex-assessor na conta da primeira-dama; (iii) presidente atacou o jornal do repórter (O Globo, e não a Folha) acusando-o de comprar dólares de forma irregular, antes de ameaçá-lo diretamente após novos questionamentos. Essas macroproposições sumarizam o texto e em todas há uma proteção da face da imprensa, numa tentativa de construir, reforçar ou modificar um modelo mental do leitor (VAN DIJK, 2005).

Paralelamente à narrativa, contada a partir da agressão a outro jornalista, ou seja, do jornal O Globo, a reportagem da “Folha” endossa o fato na ponta do iceberg discursivo “A Folha presenciou o episódio”. Portanto, a noção de credibilidade, de recuperação da face positiva da imprensa como um todo é elevada ao grau máximo. Importante ressaltar que, apesar de assinada pelos jornalistas, os profissionais “perdem” o status de produtores individuais para dar uma voz à face de uma instância de poder maior, a empresa em que trabalham, ou seja, o poder institucional.

Dessa forma, emerge no texto a relação entre imprensa e público, dando valor credível aos fatos narrados. Esse poder de interlocutor do jornal (entre o público e o governo) é o que mais contribui, a nosso ver, para a impolidez utilizada pelo presidente. Nessa esteira, segundo van Dijk (2005, p. 63) “a maior parte do nosso conhecimento social e político e das nossas crenças sobre o mundo deriva das dúzias de relatos noticiosos que lemos ou ouvimos”. Assim, o contrapoder exercido pela Folha na notícia é um alerta contra o presidente e não apenas um relato dos fatos.

Habermas (1993 [1962] *apud* AMOSSY, 2017, p. 27) traz à luz a “noção de espaço ou esfera pública” que aborda um modelo de discussão racional que busca um acordo por meio de uma livre interação verbal para a formação da opinião pública e, para essa constituição, a mídia tem um papel distintivo. Nas palavras de Amossy (2017, p. 27), em relação a essa interação “o essencial é que o espaço público é o da deliberação fundada da busca racional de um acordo concernente aos assuntos da cidade para o bem público. [...] uma instância crítica que assegura uma mediação entre a sociedade e o Estado para garantir o bom funcionamento da democracia”. O que, de pronto, não ocorre, em nosso estudo, com essas duas instâncias de poder simbólico, o presidente e a mídia. Ao contrário do que afirma a autora, a “expressão discursiva do conflito” não cria uma união social na polarização, porque um dos integrantes da interação não “trata do mesmo referente” e não concorda com o fato que determinado assunto colocado em pauta seja discutido, no caso, o depósito feito na conta da primeira-dama.

Por fim, o último parágrafo do trecho da notícia analisado traz uma elaboração de proteção de face da própria imprensa. Antes de dizer que Bolsonaro não respondeu, ela afirma que ele foi questionado, trabalhando assim a face positiva da mídia: Ela tentou fazer sua parte, porém, não teve contrapartida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Gramsci (2004 *apud* MORAES, 2016) insere a imprensa no centro do consenso que fundamenta o poder na sociedade capitalista. Van Dijk (2005) diz que a imprensa é capaz de controlar o acesso do discurso da elite, assim as elites dependem da mídia para exercer seu poder. Percebe-se a partir dessas duas afirmações que o poder ou contrapoder da imprensa nas sociedades pode influenciar diretamente a opinião pública. Esta, por sua vez, é fundamental para a aprovação ou desaprovação de líderes políticos, entre outras características. Assim, o acesso preferencial à imprensa e o que é divulgado por ela evidenciam o conceito de poder social simbólico e persuasivo que pode controlar as mentes dos leitores ou telespectadores (VAN DIJK, 2005).

Portanto, é a manutenção desse “poder” que está em jogo nas estruturas linguísticas e estratégias discursivas utilizadas pela imprensa na construção da notícia. A partir dos trechos das reportagens analisados, percebemos que a figura institucional do presidente não utiliza, na maior parte das vezes, estratégias de polidez para preservar sua face, quando confrontado por jornalistas. Tal atitude, a nosso ver, faz parte de uma provável estratégia de intercâmbios agressivos e impolidez utilizados pelo presidente, que por sua vez, fazem parte de uma macroestratégia especial: falar diretamente aos seus apoiadores e alimentar cada vez mais o bolsonarismo. Dessa forma, os ataques, as agressões e as impolidezes são a face positiva de Bolsonaro, que numa luta épica contra a imprensa quer demonstrar também seu poder institucional, porém enfrenta do outro lado, outro poder que tem a enunciação final. Em outras palavras, a imprensa produz seu texto jornalístico, a partir da interação com o presidente. Dessa forma, como produtora em última instância, tem como “controlar” todas as faces, tanto as dela quanto as de qualquer outro envolvido.

Neste artigo fica evidente a autodefesa da mídia aos ataques do presidente. A face positiva e negativa de Bolsonaro é quebrada a cada agressão feita por ele a um jornalista ou à imprensa como instituição. É importante ressaltar que, mesmo permeado por análises ideológicas, o propósito deste artigo é mostrar como as estruturas textuais são construídas pela imprensa, a partir de uma agressão verbal direta ou indireta feita pelo presidente. Por óbvio, várias peculiaridades ficaram de fora e muito há ainda o que ser dito. O silêncio, no caso de Bolsonaro, não pode ser ensurdecido.

## REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R. *Apologia da polêmica*. Coleção dirigida por Michel Meyer. Coordenação de trad. Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2017.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University, 1987.
- BUCCI, E. *Sobre ética e imprensa*. São Paulo: Companhia das letras, 2000.
- CAPELLANI, D. Z. Recusa de interação e atos de ameaça à face: presidente Jair Bolsonaro versus jornalistas. *Fólio - Revista de Letras, [S. l.]*, v. 13, n. 1, 2021. DOI: 10.22481/folio.v13i1.8253. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/8253>. Acesso em: 06 out. 2021.
- CUNHA, G. X.; OLIVEIRA, A. L. A. M. Teorias de im/polidez linguística: revisitando o estado da arte para uma contribuição teórica sobre o tema (Theories of linguistic im/politeness: revisiting the state of the art for a theoretical contribution on the topic). *Estudos da Língua(gem), [S. l.]*, v. 18, n. 2, p. 135-162, 2020. DOI: 10.22481/el.v18i2.6409. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/6409>. Acesso em: 12 out. 2021.
- FREIXO, A.; PINHEIRO-MACHADO, R. Introdução: Dias de um futuro (quase esquecido): um país em transe, a democracia em colapso. In: FREIXO, A.; PINHEIRO-MACHADO, R. (org.). *Brasil em Transe: Bolsonaroismo, Nova Direita e Desdemocratização*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019. p. 9-24.
- GALLEGO, E. S. Quem é o inimigo? Retóricas de inimizade nas redes sociais no período de 2014-2017. In: FREIXO, A.; PINHEIRO-MACHADO, R. (org.) *Brasil em Transe: Bolsonaroismo, Nova Direita e Desdemocratização*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, p. 83-98, 2019.
- GOFFMAN, E. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras, 1980.
- LIMA, H. Emoções e representações de si: a propósito da indignação e do embaraço. In: CUNHA, Gustavo Ximenes; ADORNO, Ana Larissa (org.). *Múltiplas perspectivas do trabalho de face nos estudos da linguagem*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2018. p. 93-107.
- MORAES, D. *Crítica da mídia & hegemonia cultural*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.
- MESSENBURG, D. A cosmovisão da “nova” direita brasileira. In: FREIXO, A.; PINHEIRO-MACHADO, R. (org.) *Brasil em Transe: Bolsonaroismo, Nova Direita e Desdemocratização*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019. p. 25-49.
- RAMONET, I. Meios de comunicação: um poder a serviço de interesses privados?. In: SERRANO, P.; RAMONET, I.; MORAES, D. *Mídia, poder e contrapoder*. Rio de Janeiro: Boitempo, 2019. p. 53-82.
- TOMAZI, M. M.; NATALE, R. A violência de gênero e polarização discursiva. In: OLIVEIRA, A. L. A. M. CUNHA, G. X. *Múltiplas perspectivas do trabalho e face nos estudos da linguagem*. Belo Horizonte: Núcleo de análise do discurso, programa de pós-graduação em estudos linguísticos, faculdade de letras UFMG, 2018. p. 129-146.
- VAN DIJK, T. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2018.

VAN DIJK, T. *Discurso e contexto*. São Paulo: Contexto, 2016.

VAN DIJK, T. *Discurso, notícia e ideologia*. Minho: Campo das Letras, 2005.

VAN DIJK, T. *Ideology and discourse: a multidisciplinary introduction*. Barcelona: Ariel, 2003.

VAN DIJK, T. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

ARTIGO

**POR QUE USAMOS PALAVRÕES NAS INTERAÇÕES?**

*(Why do we use profanity in interactions?)*

*(¿Por qué usamos palabrotas en nuestras interacciones?)*

Alban Aminou Zossou<sup>1</sup>  
*(Universidade do Porto)*

Ulisdete Rodrigues de Souza Rodrigues<sup>2</sup>  
*(Universidade de Brasília)*

Recebido em: maio de 2022  
Aceito em: setembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v23i2.43425

---

<sup>1</sup> Doutorando em Ciência da Linguagem (Linguística) na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Mestre em Sociolinguística pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do Grupo de Pesquisa ALEA e do Projeto ROTAS (UnB). E-mail: albanio2015@gmail.com.

<sup>2</sup> Pós-doutora em Sociolinguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL-UnB). Líder do Grupo de Pesquisa ALEA e do Projeto ROTAS (UnB). E-mail: ulisdete@gmail.com.

## RESUMO

*O uso de palavrões é um fato de interação, apesar de as pessoas desprezarem ou não assumirem sua presença nos diferentes contextos de interação cotidiana. Nesse sentido, buscando entender o uso de palavrões no ato interacional, coletamos dados a partir de um questionário de percepção aplicado a participantes de diferentes perfis sociais. A análise baseou-se na Sociolinguística Interacional com foco nos postulados de contexto de enunciação de Hanks (2008). A relevância deste estudo reside na importância social e no interesse acadêmico em relação ao uso de palavrões na sociedade e ao desprezo social relativo a esse recurso expressivo da linguagem.*

**Palavras-chave:** Palavrão. Interação. Análise conversacional. Sociolinguística Interacional.

## ABSTRACT

*The use of profanity is a fact of interaction, although people despise or do not assume their presence in the different contexts of everyday interaction. In this sense, seeking to understand the use of profanity in the interactional act, we collected data from a perception questionnaire applied to participants from different social profiles. The analysis was based on Interactional Sociolinguistics focusing on the postulates of Hanks enunciation context (2008). The relevance of this study lies in the social importance and academic interest in relation to the use of profanity in society and the social contempt related to this expressive resource of language.*

**Keywords:** Expletive. Interaction. Conversational analysis. Interactional Sociolinguistics.

## RESUMEN

*El uso de palabrotas es un hecho de interacción, aunque las personas desprecian, o no asumen su presencia en los diferentes contextos de interacción cotidiana. En este sentido, buscando comprender el uso de palabrotas en el acto interaccional, recogimos datos de un cuestionario de percepción aplicado a participantes de diferentes perfiles sociales. El análisis se basó en la Sociolingüística Interaccional centrándose en los postulados del contexto de enunciación de Hanks (2008). La relevancia de este estudio radica en la importancia social y el interés académico en relación con el uso de palabrotas en la sociedad y el desprecio social relacionado con este recurso expresivo del lenguaje.*

**Palabras clave:** Palabrota. Interacción. Análisis conversacional. Sociolingüística interaccional.

## INTRODUÇÃO

Existe certa estranheza em torno do uso de palavrões, apesar de esse uso ser efetivo e presente nas interações diárias das pessoas. Esse fato social é confirmado e reiterado na manifestação do palavrão em diversos contextos de atos interacionais para expressar variadas mensagens, em especial aquelas carregadas de alto teor de emotividade que revelam a avaliação positiva ou negativa do falante quanto àquilo que diz. Diante desse cenário, decidimos estudar esse fenômeno com base na abordagem da Sociolinguística Interacional, com o intuito de explicar os elementos motivadores do emprego de palavrões nas interações sociais. O objetivo principal é entender o que leva as pessoas a usarem palavrões quando elas estão inseridas em uma interação.

Com tal propósito, no início deste estudo, elaboramos e aplicamos um questionário de percepção a 15 pessoas sem diferenciação de sexo, classe social, idade, escolaridade e profissão. Esses participantes (P) apresentam perfis diferenciados, compondo uma amostra aleatória, por considerarmos irrelevante especificar, classificar ou mesmo caracterizar nossos interlocutores. A

razão é simples: quase todos os falantes usam, de alguma forma ou em alguma situação, o chamado *palavrão* por mais que não assumam por completo esse uso. Assim, o objetivo do questionário foi delinear diferentes contextos pragmáticos de uso de palavrões e, sobretudo, entender o que leva as pessoas a utilizarem esses termos diante da avaliação e da não aceitação social desse uso.

As perguntas feitas aos participantes estão registradas no quadro 1.

### **Quadro 1. Questionário relativo ao uso de palavrões**

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Quais são os “ palavrões” que você costuma usar mais?</li><li>2. Dê exemplo de sentenças nas quais você usa esses palavrões.</li><li>3. Em quais situações você usa esses palavrões?</li><li>4. Como você define o termo “ palavrão “?</li></ol> |
|---|

*Fonte: autoria própria*

Esse questionário foi aplicado por meio da plataforma *google forms*. Os participantes convidados para fazerem parte da pesquisa integram parte das nossas redes de relacionamentos, e isso fez com que, em apenas uma semana, tivéssemos o retorno do formulário. Ele serviu como ponto de partida para entendermos a percepção dos participantes de como realizam os palavrões e se fazem a ligação da significação desses palavrões nas situações de emprego bem como fora delas. Além disso, com o questionário, foi-nos possível investigar qual a noção do termo “palavrão” para cada participante, ou seja, a definição do termo na perspectiva de quem fala ou usa e não de quem recebe ou ouve.

Isso posto, no desenrolar deste estudo, na primeira seção, começaremos trazendo a literatura sobre a noção de contexto e sua relevância nos estudos de interação no âmbito sociolinguístico. E desenvolveremos, na segunda seção, a análise propriamente dita em partes que se completam, apresentando os elementos para análise interacional que compreendem as definições e categorizações dos dados até a análise da presença dos palavrões no discurso a partir da noção de contexto.

## **1. O CONTEXTO NO ATO INTERACIONAL**

A sociolinguística interacional é uma abordagem da sociolinguística que tem como base a fala em uso, a fala em interação ou a fala em contexto. Para essa abordagem, a língua não é algo fixo, estável. Ela vive, ela se molda o tempo todo em acordos com as considerações contextuais que inferem na elocução e na interpretação das mensagens transmitidas durante o ato interacional.

O conceito de interação foi desenvolvido por autores tais como: William Labov, Gregory Bateson, Susan Philips, Erving Goffman, John Gumperz, William Hanks, entre outros, de acordo com

diversos postulados, fazendo com que cada um desses autores contribuíssem no entendimento, na compreensão e na interpretação do ato interacional. Nesse sentido, a interação que se faz em presença física dos interactantes está no centro dos estudos, porque a socialização acontece quando há interação que envolve as pessoas dentro de uma sociedade ou um grupo de pessoas. De fato, a interação face a face permite aos profissionais e analistas do ato interacional ter mais elementos de análise do que, por exemplo, uma interação via telefone, que não fornece os mesmos elementos. Isso não quer dizer que analisar a interação via telefone seja de menor relevância, ao contrário, tudo depende dos objetivos a serem atingidos.

Todas as abordagens desenvolvidas para o ato interacional colocam a noção de contexto ou de contextualização da interação em primeiro lugar, pois fornece quase todos os elementos de interpretação. Assim, a teoria de fala, as abordagens griceanas e a teoria da relevância postulam que o contexto é construído pela enunciação no momento da conversação. Por seu turno, a psicolinguística e a linguística cognitiva tratam a noção de contexto a partir do individualismo dos falantes (HANKS, 2008). Assim, essas abordagens reduzem a produção temporal dos falantes, o que dá ao contexto um caráter efêmero. Porém, nos estudos atuais de contexto, o coletivismo social é mais adequado para justificar e entender melhor a noção de contexto. Por isso, Hanks (2008, p. 174) define o contexto como:

Um conceito teórico, estritamente baseado em relações. Não há contexto que não seja “contexto de”, ou “contexto para”. Como este conceito é tratado depende de como são construídos outros elementos fundamentais, incluindo língua(gem), discurso, produção e recepção de enunciados, práticas sociais, dentre outros.

Assim, a noção de contexto é entendida por outros autores com olhar para outros ângulos explicativos, mas sempre com o propósito da fala em uso. Assim, Gumperz (2003) traz o conceito de pistas de contextualização que são pistas de natureza linguística, paralinguística, prosódica, não verbal, entre outras, as quais recorremos para assinalar nossos propósitos de comunicação. Desse modo, entende-se que, ao interagir, as pessoas se comunicam através dos recursos linguísticos e também de qualquer ferramenta que possa contribuir para a boa interpretação pelo ouvinte. Nessa direção,

...as pistas de contextualização contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais, acionadas na inferência conversacional, que dependem, entre outras coisas, do conhecimento sociocultural dos participantes nem sempre partilhados (OLIVEIRA; PEREIRA 2016, p. 113)

Desse modo, Gumperz (2003) explica a noção de reconhecimento tácito em uma situação interacional, que é o olhar dos integrantes da conversa um sobre o outro. Goffman (2002, p.80)

elaborou o conceito de situação social que ele define como sendo “a arena física absoluta na qual as pessoas presentes estão ao alcance visual e auditivo umas das outras”. Dessa forma, as pessoas inseridas na interação precisam se ver e se ouvir. Isso se justifica quando sabemos que as pessoas passam mais informações além do que elas falam no momento da conversação. Em outras palavras, as informações expressas linguisticamente no ato de fala não são as únicas fontes de possível interpretação, pois os comportamentos não verbais são, também, potenciais fontes de comunicação de ações e intenções que podem ser entendidas apenas no reconhecimento visual dos interagentes inseridos na interação (TANNEN; WALLAT, 2002). O reconhecimento visual facilita e proporciona uma melhor interpretação e entendimento da fala de cada agente participante da interação. As expressões faciais dos interagentes, os gestos e a distância entre eles constituem inequivocamente elementos de base para interpretar as falas em um ato de interação (GOFFMAN, 2002).

Nessa mesma lógica de interpretabilidade de contexto no ato da conversação, Gumperz (2003) traz elementos da inferência conversacional que “é o processo de interpretação situado ou estabelecido no contexto, a partir do qual os falantes avaliam intenções, planejam e produzem respostas” (OLIVEIRA; PEREIRA, 2016, p. 112). Entende-se que, para que o interlocutor entenda por completo o falante em ato interacional, é preciso levar em consideração o contexto imediato do ato sem deixar de tomar como fonte as pistas linguísticas. Isso facilita a produção de respostas.

Como podemos perceber, no decorrer do tempo, as explicações em torno da noção de contexto se desenvolveram de acordo com diversas visões. Desse modo, uma visão mais recente com a qual pretendemos trabalhar nesta pesquisa é a de Hanks (2008). Para lidar de forma adequada com a noção de contexto, o autor criou três subconceitos: a situação, o cenário e o campo demonstrativo. A situação é definida como o lugar onde a interação acontece, por exemplo: universidade, aeroporto, hospital etc. O cenário, é definido como o momento da interação, o assunto da interação e as pessoas presentes quando a interação acontece. E, por fim, o campo demonstrativo é constituído pelos gestos e todos os aspectos visíveis dos participantes (postura, o ato de apontar, o direcionamento do olhar, o tom de voz etc.). Esses subconceitos se encaixam e representam a lógica da noção de contexto. Para o autor, no curso da vida social, esses elementos se encaixam, porque toda situação está ligada a um cenário e todo cenário não pode ser separado da semiose. Desse modo, esse encaixamento é necessário para entender a noção de contexto, conforme ilustram o Quadro 1 e a Figura 1 (no corpo do texto, as figuras, quadros e tabelas devem ser digitadas com a primeira letra em maiúscula, como mostrado neste parágrafo). Todo texto que segue após as tabelas, figuras ou quadros deve ser iniciado depois de uma linha em branco. O título dos quadros, tabelas ou figuras deve ter espaçamento simples entre linhas, como mostrado abaixo. Depois de cada quadro, figura ou tabela deve vir uma linha em branco.

## 2. DEFINIÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DO TERMO PALAVRÃO

O palavrão está presente em todas as línguas e em todas as culturas de uma forma ou de outra (BUENO; ORSI, 2014), sendo, portanto, inegável que quase todo mundo use palavrão cotidianamente, na instância íntima ou pública, de modo comedido ou escrachado, escondido ou aberto. Para investigarmos sobre isso, apresentaremos, na tabela 1, definições dadas pelos participantes com o intuito de contrastá-las com a definição dos dicionários. Essa parte nos abrirá caminho para a compreensão desse uso.

**Tabela 1. Definição do termo *palavrão* pelos participantes**

No.	Registro de ocorrências
P <sub>1</sub>	Para mim, é uma interjeição! Termo que mais serve para pôr para fora uma explosão do que para identificar alguém ou alguma coisa. Qualquer palavra pode se transformar em palavrão se a intensidade da revolta escolher usá-la como palavrão, mas, em geral, o palavrão implica uma comparação com algo ruim, indesejável.
P <sub>2</sub>	Uma expressão feia, não educada e bastante informal, usada para enfatizar algo no discurso.
P <sub>3</sub>	São palavras de origem vulgar, geralmente sexual, que é considerada grosseria para parte conservadora da sociedade, principalmente religiosos. Com a finalidade de ofender ou divertir.
P <sub>4</sub>	Palavra feia e de baixo calão que não é aconselhável ser proferida em contextos formais, entretanto em momentos de irritação acaba saindo em voz alta, tornando-se então uma forma de aliviar o stress.
P <sub>5</sub>	A palavra certa para extravasar alguns dos sentimentos extremados do ser humano: espanto, dor, raiva, frustração... E por transmitir sentimentos intensos assim, normalmente não são ditos o tempo todo pelo falante ou o falante não confessa que os utiliza... até que a situação apareça!
P <sub>6</sub>	O termo palavrão poderia estar referindo a uma palavra grande, mas direcionamos a palavras de uso restrito a momentos de descontração ou que remetem a momento de impulso ou expressão de sentimentos de ira.
P <sub>7</sub>	Palavras censuradas ou censuráveis, normalmente relacionadas a sexo ou genitais e que todos usam mas são moralistas quanto a seu uso. Normalmente usadas em um contexto informal.
P <sub>8</sub>	Uma catarse.
P <sub>9</sub>	Formalmente a definição seria uma palavra grande, o aumentativo de palavra. O uso coloquial da linguagem dá a palavrão o sentido de palavras ou expressões usada para expressar sentimentos inexplicáveis, ou seja que falta palavras convencionais para expressar. Assim, indignação, raiva, medo, surpresa, dor e, até mesmo, alegria pode ser externado através de palavrões.
P <sub>10</sub>	Linguagem coloquial. Vulgar, mas ajuda a passar a raiva.

<b>P<sub>11</sub></b>	Expressão de cunho informal em que as pessoas usam no momento de raiva ou intolerância.
<b>P<sub>12</sub></b>	Palavras de ofensas ou baixo nível, termos que muitas vezes expressam sentimentos ou ideias ruins.
<b>P<sub>13</sub></b>	Palavras sobre as quais recaem preconceitos.
<b>P<sub>14</sub></b>	Palavras de baixo escalão que são utilizadas para expressar algum tipo de sentimento ou reação.
<b>P<sub>15</sub></b>	Palavra de baixo calão

Fonte: autoria própria

De acordo com as definições dadas pelos participantes ao termo *palavrão*, pudemos elaborar um quadro com os traços semânticos que o caracterizam. Desse modo, os possíveis traços semânticos depreendidos do *corpus* constam no quadro 2.

**Quadro 2. Traços semânticos relativos aos palavrões segundo os participantes**

<p>Palavra interjetiva                  Palavra feia, de baixa calão, de origem vulgar                  Palavra grande/pesada                  Palavra censurável ou censurada                  Palavra não assumida pelo falante                  Palavra para ofender ou divertir                  Palavra para expressar sentimentos diversos: da raiva à alegria</p>
--

Fonte: autoria própria

Assim, foram expostos os traços semânticos de palavrão, de acordo com o entendimento dos participantes da nossa pesquisa. Podemos notar aqui duas possíveis formas de interpretar esses traços. A primeira se refere ao desprezo social que há quanto ao uso de palavras consideradas como sendo palavrões, o que nos leva a reafirmar a nossa ideia de que uma parcela considerável da sociedade brasileira não se assume como usuário nos atos interacionais cotidianos. Em termos mais claros, todos os falantes usam, porém a maioria não se assume explicitamente como usuário.

A segunda possível interpretação que podemos fazer, levando em consideração esses dados, é que as pessoas recorrem a palavrões para expressarem diversos tipos de sentimentos. Em determinados contextos de interação, as pessoas sentem a necessidade de verbalizar seus sentimentos de forma intensa, expressiva; é isso que lhes confere a liberdade de se exprimirem como desejam no

contexto. Na língua portuguesa, usar palavrão é uma das formas mais precisas de dizer o que sentimos (ORSI, 2011).

Diante dessas definições que coletamos, queremos agora contrastá-las com as definições que estão nos dicionários. Utilizamos o dicionário online *Dicio.com*<sup>3</sup>. Ele define *palavrão* como palavra “obscena, grosseira ou pornográfica, cujo uso pode ofender a quem dela é alvo; palavrada”. O minidicionário HOUAISS (2015, p. 400) o define como: “Palavra obscena, grosseira; palavrada”. O dicionário AURÉLIO (2004, p. 603) o define como sendo: “Palavra obscena ou grosseira; palavrada.” Assim, as primeiras palavras que definem *palavrão* chamam a atenção. “Obscena, grosseira e pornográfica”. De acordo com essa interpretação, quando falamos de palavrão, estamos nos referindo a atos obscenos que são censurados ou devem ser censurados.

Desta forma, vale fazer entender que, o que se entende por palavrão tem duas perspectivas de interpretação e de definição. Uma perspectiva individual e prática, que é a do falante, e uma perspectiva coletiva e teórica, que é a do dicionário, desenvolvida em equipes e assinada por uma pessoa. A perspectiva do usuário e a perspectiva do dicionário destoam, porque, de acordo com os informantes, ao usarem palavrões nas suas interações cotidianas, eles expressam apenas sentimentos, enquanto os dicionários consultados atribuem ao uso o caráter restrito de pornográfico e obsceno.

Para enfatizar esse raciocínio, nos endereçamos à definição de outro dicionário online, *dicionarioinformal.com.br*<sup>4</sup>. Desta vez, trata-se de um dicionário de uso informal que define *palavrão* como sendo:

Um grupo de palavras que são consideradas, em meio a sociedade, vulgares e desnecessárias. São utilizadas para definir exageros, para xingamentos ou para expressar raiva.

Aqui, notamos que a definição dada para o termo *palavrão* não se reporta especificamente a atos pornográficos ou obscenos, como consta nos dicionários formais, mas, sim, remete a uma interpretação de expressão de sentimentos e de emoções. Nesse dicionário informal, portanto, podemos perceber uma aproximação de definição com as definições dos participantes.

Relativamente aos vocábulos utilizados para configurar a realização do palavrão e o número de ocorrências identificadas no conjunto de dados, organizamos a tabela 2, que também apresenta algumas das frases mais expressivas encontradas no *corpus*. Dentre os palavrões usados pelos participantes para narrarem ocorrências de uso ou recriarem situações em que usariam esses

---

<sup>3</sup> <https://www.dicio.com.br/palavrao/> Consultado no dia 10 de maio de 2022.

<sup>4</sup> <https://www.dicionarioinformal.com.br/palavr%C3%A3o/> Consultado no dia 10 de maio de 2022

vocábulos, elegemos os quatro mais destacados como pode ser observado na primeira coluna da tabela.

**Tabela 2. Palavrões destacados e exemplos ocorrências no *corpus***

<b>Palavrão</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Porra</b>	Porra, que susto! Que porra é essa? Não era pra derrubar isso aí, não, Porra! Porra, que lindo! Porra que demora! Porra vei... nada a ver isso aí. Porra, de novo? Sai da frente, porra.
<b>Merda</b>	O trabalho ficou uma merda! Tá de merda! Isso tá uma merda! Nossa, que merda! Que merda! Puta merda, viu?
<b>Caralho</b>	Caralho! Não acredito! Fulano está chato para caralho! Mas que caralho! Caralho, que loucura! Caralho mano, genial! Caralho, que foi isso?
<b>Putaquepariu</b>	Putaquepariu, estou com um azar da porra! Putaquepariu, que merda! Putaquepariu, deu tudo errado! Putaquepariu não aguento mais! Faz o gol, mano, putaquepariu! Putaquepariu que frio!

*Fonte: autoria própria*

O primeiro fato observado nas sentenças é que cada palavrão usado em cada sentença tem o propósito de expressar um sentimento específico. A mesma palavra aparece em diversas frases, mas não com a mesma intencionalidade em todas elas. Assim, podemos afirmar que cada palavrão expressa um sentimento ou uma emoção determinada e precisa dentro de um contexto de ação bem definido: raiva, alegria, tristeza, espanto, choque, admiração etc. Isso denota a versatilidade dos usuários para expressarem esses palavrões em diversos contextos, passando mensagens variadas com uma adaptação contextual precisa. Conforme assinala Guimarães (1995), o sentido é considerado dentro do funcionamento da linguagem no acontecimento da enunciação. De fato, é dentro do

contexto de uso que esses palavrões listados definem o entendimento que o ouvinte deve ter da presença deles, ou seja, o sentido dessas sentenças está na intenção do falante. Apenas esta intenção que importa no momento da fala, e aqui, percebemos que os falantes expressam, de fato, sentimentos e emoções.

De acordo com os vocábulos usados para exprimir os palavrões, procuramos organizá-los em categorias ou campos semânticos, como pode ser visto na tabela 3, destacando a frequência de ocorrências para indicam a abrangência e ordem de usos.

**Tabela 3. Categorias ou campos semânticos dos palavrões no *corpus***

<b>Campo semântico</b>	<b>Frequência</b>
(1) Sexualidade	<b>46,15%</b>
(2) Excrementos	<b>19,23%</b>
(3) Falta de higiene	<b>7,69%</b>
(4) Outros	<b>26,92%</b>

*Fonte: autoria própria*

Diante desse quadro, nota-se que os palavrões pertencentes ao campo semântico da sexualidade são os mais frequentes nos costumes languageiros dos falantes brasileiros. Isso explica a avaliação social negativa ou, em outros termos, a recusa social de aprovar ou de assumir publicamente o seu uso, já que as questões sexuais são, ainda, assuntos tabus na maioria das sociedades do mundo. Aqueles relativos ao nome de excrementos seguem de perto, numericamente, os anteriores. Já os palavrões relativos à falta de higiene são menos frequentes nos hábitos linguísticos. Na categoria *outros* inserem-se vocábulos de categorização mais fluida, ou seja, que parecem ser considerados “menos palavrão” do que os outros porque caíram no uso comum e podem ser proferidos no dia a dia como xingamentos, em vários contextos interativos, sem avaliação social tão negativa quanto os dos campos de (1), (2) e (3).

### **3. ANÁLISE CONTEXTUAL**

O refinamento dos estudos sobre o contexto é importante por expressar a precisão que liga os sistemas linguísticos, os processos cognitivos e o uso da língua, e, por conseguinte, como eles são co-articulados, vinculados. Como destacamos na primeira seção deste estudo, não há uma explicação estanque de contexto com o intuito de analisar dados linguísticos de interação; os diversos postulados

trazidos à tona justificam esse fato. Desse modo, pretendemos basear nossa análise nos postulados de contexto elaborados por Hanks (2008). Assim, as frases dos participantes da pesquisa serão analisadas explicando a adequação dos palavrões aos campos sociais proporcionados pelos cenários. O campo demonstrativo não será preciso, já que o caráter da pesquisa é de cunho perceptivo, para entender o imaginário do falante ao usar palavrões. Sendo assim, as explicações serão desenvolvidas considerando como o campo social e o cenário se encaixam para dar a precisão contextual que permite a interpretação exata do sentido dos palavrões. Consideramos como exemplo de base as sentenças seguintes:

*Puta que pariu não aguento mais! (P 8, fala 4)*

*Puta que pariu, estou com um azar da porra! (P 3, fala 2)*

O palavrão aqui usado é “puta que pariu”. O seu uso expressa fatos distintos, ou seja, nas duas sentenças, a mesma expressão possui caráter semântico diferenciado. Para fazer essa análise, vamos considerar como campo social “o lar familiar”, onde irmãos estão em uma conversa corriqueira. Imaginemos, então, um cenário para as sentenças: dois irmãos estão no quarto, enquanto os pais não estão em casa, conversando sobre decepções amorosas e problemas profissionais. Eis o contexto colocado.

Podemos imaginar que um irmão está desabafando com o outro sobre sua última decepção amorosa. Por ter passado várias vezes por situações semelhantes, por querer estar com alguém que o ame e por ser uma pessoa responsável que se dedica às suas relações amorosas; e por ainda não achar a chamada alma gêmea para compartilhar uma vida amorosa digna dos sonhos, esse irmão, no decorrer da conversa, solta a frase: “Puta que pariu, não aguento mais!”. Por meio dessa expressão, ele estaria demonstrando toda decepção e frustração por se dedicar tanto e nunca achar a pessoa certa para sua vida. Assim, a relevância topical, entendida por Hanks (2008) como a centralização no objeto e no assunto, foi cumprida, já que a fala do informante se enquadra perfeitamente ao assunto em discussão. Assim, as expectativas de compreensão mútua entre os dois irmãos se justificam e a intencionalidade expressiva é entendida pelo interlocutor.

Mantendo o mesmo contexto descrito, e mantendo a relevância topical como base de análise, podemos imaginar o segundo irmão que, ao contrário do seu irmão, tem mais sorte em relações amorosas. Apesar de ele não se dedicar muito nas relações, sempre encontra alguém que queira de dedicar por ele e pela relação. Porém, em relação ao trabalho, ele não tem sorte de achar um trabalho digno para a sua formação: por pouca coisa, não foi aceito nas últimas vagas de trabalho às quais se candidatou. Nesse sentido, para manifestar sua tristeza e raiva, ele afirma: “Puta que pariu, estou com um azar da porra!”. Essa sentença expressa exatamente o que esse falante sente e a afirmação intensa

expressa a precisão do seu ressentimento. Em ambos os casos, os sentimentos são de frustração. O uso do palavrão, em ambos os casos, revela percepção negativa.

Mantendo a fórmula da projeção de cenários ou contextos de interações possíveis de uso dos palavrões, elegemos mais duas sentenças para dar sustentáculo a nossa análise:

*Não era pra derrubar isso aí, não, Porra! (P5, fala 5)*

*Porra, que lindo! (P 6, fala 3)*

O palavrão em jogo aqui é “porra”, usado para manifestar dois sentimentos diferentes nas duas sentenças. Para a análise do contexto, podemos imaginar como campo social para a primeira sentença o lar familiar. O cenário imaginado: a mãe, sentada na sala, pede para o filho buscar o chá que ela tinha feito e que estava esperando esfriar para tomar. O filho vai buscar esse chá e, por distração, acaba derrubando o chá no chão e quebrando a linda taça especial da mãe. Lembrando que essa taça é especial para a mãe, porque ela ganhou como presente de casamento de uma amiga de infância com quem tem mais de trinta anos de amizade. Nessa situação, de súbito, a mãe acabou soltando a seguinte frase para o filho: “Não era pra derrubar isso aí, não, Porra!”

Por essa afirmação, podemos imaginar a raiva da mãe pelo fato de ser obrigada a recolher os cacos e a limpar o chão, a fazer outro chá e, sobretudo, a sua mágoa pela perda de uma taça de valor afetivo imensurável por ser presente de uma amiga especial. Em frações de segundos, tudo isso deve ter passado por sua cabeça. O resultado disso foi o uso do palavrão para expressar precisamente o que ela sentia através das palavras. Diante desse contexto, será impossível ao filho não entender que a mãe está brava com o seu ato, por mais que ele não tenha agido voluntariamente, mas apenas por distração. Ainda que a mãe não dissesse ao filho que ficou muito chateada com ele, o filho, a partir do contexto, entendeu muito bem o abalo emocional e o ressentimento da mãe. Como podemos observar, o caráter implícito é uma das características essenciais da língua, e ao inferir no contexto tudo se torna muito claro (HANKS; BONHOMME, 2009).

Para a segunda sentença, o contexto pode ser apresentado da seguinte maneira: o campo social é uma universidade pública ou particular, no horário de almoço. Duas amigas da mesma faculdade estão indo ao restaurante universitário para almoçar. No caminho, uma mostra a outra o colar que tinha acabado de ganhar do namorado, poucas horas antes das duas se encontrarem. Um presente de surpresa. Assim, ao estar feliz pelo fato de a amiga ter recebido um presente tão lindo, ela manifesta seu sentimento de alegria e admiração, dizendo: “Porra, que lindo!” Com essa demonstração de alegria, a amiga, além de apreciar a beleza do colar e expressar seu encantamento por ele, pode estar demonstrando também sua felicidade pela amiga ter um namorado atencioso e dedicado. Isso mostra o nível de proximidade e a intensidade de envolvimento entre as duas amigas. Nesse caso, o uso do palavrão revela percepção positiva.

Para resumir, cada um dos aspectos que descreveram e que constituem o contexto se incorporam para formar esse contexto. Por isso Hanks (2008, p. 190) assinala que:

Incorporação é um processo no tempo, e um estudo adequado do contexto no nível dos campos sociais deve observar a ordem temporal das ocupações, incluindo as ocupações das pessoas, dos objetos, dos lugares, e das ações no curso do tempo das organizações.

Ao considerar as afirmações dos participantes trazidas para a nossa análise, podemos dizer que houve uma adequação linguística ao campo social. Em outras palavras, os palavrões foram usados com adequação ao contexto onde a interação acontecia; todos os usos foram contextualizados. Isso é um hábito natural do ser humano no processo interativo. De acordo com os estudos linguísticos, o conceito de *habitus* (HANKS, 2008) leva em conta os gêneros do discurso, as formas corriqueiras de falar e de interpretar o discurso, os hábitos mentais implícitos para a representação do mundo pela língua. Assim, adequar-se ao contexto é uma característica humana e, no caso do uso dos palavrões, essa característica fica especialmente evidenciada.

## CONCLUSÃO

O objetivo principal deste estudo foi entender o que leva as pessoas a usarem palavrões quando estão inseridas em uma situação de interação. Após nossa análise, concluímos que as pessoas usam, de fato, palavrões nas suas interações cotidianas para expressarem fortes emoções e expremirem sentimentos que exigem alto grau de expressividade em um dado contexto. Isso sendo feito com a precisão requisitada e a expressividade adequada a cada situação de ato de fala. Concluímos também que, naturalmente, quer a sociedade aceite ou não, os palavrões fazem parte do repertório popular. Por mais que usar palavrão seja ainda tabu em determinados contextos, não podemos negar que o uso do palavrão é um fato social da linguagem que faz parte das práticas sociais de interação e de socialização de uma comunidade. Tudo depende do contexto e do propósito do uso. Além disso, concluímos que apenas o ato interacional pode esclarecer a intenção do uso, pois, na hora de interagir, a preocupação maior dos falantes não está em avaliar o que se diz, mas sim em dizer ou compreender algo naquela situação, valendo-se, para tanto, de todos os recursos que a linguagem puder oferecer. E o uso de palavrões, conforme discutido neste artigo, é um dos mais expressivos deles.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910-1989. **Miniaurélio**; o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2004.

- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GOFFMAN, Erving. Footing. *In*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. **Sociolinguística Interacional**. Porto Alegre: Edições Layola, 2002. p. 107-148.
- GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GRICE, Paul. Logic and conversation. *In*: COLE, P; MORGAN, J.L. (Ed) **Sintaxe and semantics**. New York: Academic Press, 1975.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites de sentido**; Um Estudo Histórico e Enunciativo da Linguagem. Campinas, SP. Pontes, 1995.
- GUMPERZ, John J. **Discourse strategies**. United Kingdom, Cambridge University Press, 1982. Vol. 1.
- GUMPERZ, John J. Interactional Sociolinguistics: a personal perspective. *In*: SCHIFFRIN, Deborah; TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi E. **The handbook of discourse analysis** (Eds). Australia. Blackwell, 2003.
- HANKS, William F. **Língua como prática social**; das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Org. e Tradução Anna Christina Bentes, Renato Cabral Rezende, Marco Antônio R. Machado. São Paulo: Cortez, 2008.
- HOUAISS, Antônio. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia. São Paulo: Moderna, 2015.
- OLIVEIRA, Maria do Carmo L; PEREIRA, Maria das Graças D. A Sociolinguística e Análise do discurso. *In*: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI, Celso Junior. **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 123-134.
- ORSI, Vivian. Tabu e preconceito linguístico. **ReVEL**; v. 9; no. 17; 2011
- PALAVRÃO. *In*: **Dicio**; Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/palavrao/>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- PALAVRÃO. *In*: **Dicionário Informal**. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/palavr%c3%a3o/> / Acesso em: 10 maio 2022.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Pragmática. *In*: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI, Celso Junior. **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 197-204.
- TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. *In*: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Layola, 2002. p. 183-214.

ARTIGO

**POLÍTICAS PÚBLICAS E MÍDIA NO CONTROLE DA AGENDA DA  
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE**

*(Public policies and media controlling the agenda for education and diversity)*

*(Políticas públicas y media en el control de la agenda de la educación para la diversidad)*

Carolina Gonçalves Gonzalez <sup>1</sup>  
*(Universidade Católica de Brasília e Universidade de Brasília)*

Recebido em: junho de 2022  
Aceito em: setembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v23i2.43492

---

<sup>1</sup> Professora Doutora da Universidade Católica de Brasília e da Universidade de Brasília. Membro do Núcleo de Estudos em Linguagem e Sociedade (NELIS/CEAM, UnB), consultora na ONU Mulheres e Especialista em Políticas Públicas para Infância, Adolescência e Diversidades. profcarolgonzalez@gmail.com.

**RESUMO**

*No presente artigo, serão articuladas temáticas afetas à Educação em/para Direitos Humanos, Juventude, Infância, Diversidade e Políticas Públicas para as áreas, focalizando, especialmente, as representações midiáticas sobre a presença dos temas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Serão apresentados os conceitos de Políticas Públicas e Políticas Sociais, as etapas de formulação de agenda e avaliação, um esforço teórico por uma síntese de proposta metodológica de Análise de Políticas Públicas Discursivamente Orientada com a finalidade de analisar o controle da agenda de políticas públicas curriculares que versem sobre gênero, sexualidade e diversidade pela mídia. Foram selecionadas quatro manchetes de jornais de mídia hegemônica eletrônica que trazem o sintagma preposicionado “ideologia de gênero” de maneira naturalizada discursivamente, evidenciando, entre outras coisas, uma adesão da mídia hegemônica a discursos neo-conservadores e circunstancializadores de políticas educacionais para infâncias e juventudes.*

**Palavras-chave:** *Políticas Públicas; Análise de Mídia; Análise de Discurso Crítica; Infância e Juventude; Diversidade de gênero e sexual.*

**ABSTRACT**

*In this article, topics related to Education in/for Human Rights, Youth, Childhood, Diversity and Public Policy will be articulated, focusing on the media representations of the discussions concerning Common National Curriculum Base (BNCC) in Brazil. The, concepts of Public Policies and Social Policies will be present, as well as the stages of agenda formulation and evaluation. A theoretical effort has been made for a methodological synthesis of Discursively Oriented Public Policy Analysis with the purpose of analyzing the control of the policy agenda regarding curricular policies dealing with gender, sexuality, and diversity by the media. To this end, four headlines of electronic hegemonic newspapers were selected. They bring the prepositional syntagma “gender ideology” in a discursively naturalized way, evidencing, among other things, a hegemonic media adherence to neo-conservative discourses on educational policy that circumstantialize childhoods and youths.*

**Keywords:** *Public Policies; Media Analysis; Critical Discourse Analysis; Childhood and Youth; Gender and sexual diversity*

**RESUMEN**

*En este artículo se articularán temas relacionados con la Educación en / para los Derechos Humanos, Juventud, Infancia, Diversidad y Políticas Públicas para las áreas, enfocándose especialmente las representaciones mediáticas sobre la presencia de temas en la Base Curricular Nacional Común (BNCC). Se presentarán los conceptos de Políticas Públicas y Políticas Sociales, las etapas de formulación de una agenda y evaluación, un esfuerzo teórico para una síntesis de una propuesta metodológica de Análisis de Políticas Públicas Orientadas Discursivamente con el fin de analizar el control de la agenda de políticas curriculares que aborden el género, la sexualidad y la diversidad a través de los medios de comunicación. Se seleccionaron cuatro titulares de medios electrónicos hegemónicos que traen la frase preposicional “ideología de género” de manera discursivamente naturalizada, evidenciando, entre otras cosas, una adhesión de los medios hegemónicos a los discursos neoconservadores y políticas educativas circunstanciales para la niñez y la juventud.*

**Palabras clave:** *Políticas Públicas; Análisis de medios; Análisis crítico del discurso; Infancia y juventud; Género y diversidad sexual.*

**APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA**

No presente artigo, articularei temáticas afetas à Educação em/para Direitos Humanos, Juventude, Infância e Diversidade e Políticas Públicas para as áreas, focalizando, especialmente, as representações midiáticas sobre a presença dos temas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em Gonzalez (2017), analisei Políticas Públicas implementadas pelo Estado brasileiro em dois documentos que orientam práticas pedagógicas no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN's, (BRASIL, 1998), para uma análise da conjuntura nacional/federal de leis que versam sobre questões de gênero e sexualidade; e o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF, 2016), para análise da conjuntura local.

As análises apontaram para uma incrível consciência linguística crítica (FAIRCLOUH, 2003; CHOULIARIKI; FAIRCLOUGH, 1999) por parte de pessoas envolvidas nos processos de formação docente. Apontaram também, na contramão, que Políticas Públicas educacionais são ainda fortemente ancoradas em representações médico-higienizante-biologizante, uma potente contradição discursiva. Quando entramos no nível da implementação dessas políticas (SECHI, 2010), percebemos que há voluntarismo e, em muitos casos, excesso de discricionariedade, por vezes fundamentada em critérios religiosos e dogmáticos.

Observando a conjuntura de leis e Políticas Públicas para educação em Gênero e Sexualidades, verificamos movimentos de controle social e adesão a discursos neoconservadores sobre o tema. Para exemplificar, tivemos em 15 de dezembro de 2010, o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (nº 8.035/10) enviado ao Congresso pelo governo federal que incluía a meta de promover “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”.

No texto final do Plano Nacional de Educação (PNE), que define diretrizes e metas para a educação até 2020, foi retirada a menção às questões de gênero e orientação sexual. A supressão é efeito da pressão de setores religiosos e conservadores que, incomodados com práticas pluralistas que contradizem seus valores morais, têm dificultado, no âmbito da educação, o desenvolvimento de políticas em nome dos direitos das mulheres, dos direitos sexuais e reprodutivos, assim como qualquer medida no marco dos direitos humanos.

As metas do PNE (2014-2024) foram amplamente debatidas por diversas entidades, discutidas no CONAE (Conselho Nacional de Educação) 2010 e aprimoradas no Congresso Nacional, principalmente em 2011, quando foi elaborado um documento que deveria servir de apoio à formação de docentes das escolas públicas brasileiras, o Caderno pedagógico do “Projeto Escola Sem Homofobia”. O Caderno seria financiado pelo Ministério da Educação e implementado por organizações da sociedade civil com a orientação técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC).

A iniciativa foi vetada devido à pressão de correntes políticas conservadoras que julgavam o material como “promíscuo e incentivador da homossexualidade”, sendo comumente referido à

época, na mídia e nos espaços políticos, como “Kit Gay”<sup>2</sup>, o que, posteriormente, serviria de justificativa também para o veto da Meta 21 do PNE, que abarcava questões sobre raça, sexo, gênero e etnia (GONZALEZ, 2017; NASCIMENTO; CHIARADIA, 2017).

Ainda mais recente foi a polêmica em torno da retirada do termo “gênero” dos Planos Municipais e Distrital de Educação. Seguindo a tendência lançada pelo PNE, ocorreu a aprovação do Plano Distrital de Educação (e de Planos Municipais ao redor do país) com retirada de menções às temáticas de diversidade. No caso do DF, há apenas menções “periféricas” a questões de gênero e sexualidade, escondidas sob o rótulo de “respeito às diferenças”.

Especificamente sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trata-se de um documento que teria por objetivo organizar todo o conteúdo comum que deverá ser ensinado em território nacional, alterando, pois, o ensino básico no Brasil. A proposta é que cerca de 60% do conteúdo abordado em sala de aula deverá ser sugerido pela base curricular publicada pelo MEC, sendo responsabilidade dos Estados e Municípios organizarem os outros 40%, na figura das Redes Públicas de Educação.

De acordo com Nascimento e Chiaradia (2017), a trajetória das discussões sobre a prevalência de temáticas afetas a gênero e sexualidade na BNCC intercorre a discussão dos PNE’s o que traz, como consequência, a perda do caráter educativo da inclusão de temáticas especialmente relativas à violência, ficando fácil retirar tópicos de orientação sexual, pois foi consensuado em espaços de tomada de decisão política que o tema não faria parte do escopo escolar (NASCIMENTO; CHIARADIA, 2017, p. 108).

Obviamente há uma série de interesses políticos, sociais, de grupos conservadores e progressistas em jogo. A mídia vem noticiando rotineiramente matérias relativas à retirada de menções na BNCC de temáticas relativas às questões de gênero, sexualidade e diversidade. Sabe-se que houve um apagamento, na revisão da terceira versão do documento, à menção ao “respeito à identidade de gênero” e “orientação sexual” em ao menos 10 trechos do texto. Já na introdução, o texto elencava 10 competências gerais da base que indicavam que as escolas deveriam valorizar a diversidade, “sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa”, o que foi alterado para “preconceito de qualquer natureza”.

Em um país que vive um momento tão conturbado, em que política, moral e costumes estão sendo fortemente questionados e repensados, é fundamental nos posicionarmos como pesquisadoras críticas a fim de repensarmos instituições sociais tão fundamentais como a escola. Com este artigo

---

<sup>2</sup> Para mais, leia a matéria “Conheça o “kit gay” vetado pelo governo federal em 2011”, da revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>. Acesso em: 14 out. 2019

pretendo verificar, à luz da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUH, 1989, 2001, 2003, 2012, 2016; CHOULIARIKI; FAIRCLOUGH, 1999) e da interface com a Análise e Avaliação de Políticas Públicas (SOUSA, 2006; PEREIRA, 2009; SECCHI, 2010) quais os discursos presentes na formulação e aplicação da Base Nacional Comum Curricular e os impactos destes discursos e identificações em práticas pedagógicas orientadas por respeito aos Direitos Humanos e diversidades.

Para tanto, apresentarei uma revisão e análise crítica da representação que a mídia produz sobre as disputas na construção e elaboração de políticas que versem sobre questões de identidade de gênero e escola, em especial referentes à elaboração e implantação da BNCC, visando a verificar quais campos discursivos são acionados nas representações das temáticas. A ideia central é perceber o impacto das representações midiáticas em uma representação naturalizada da influência de discursos religiosos e conservadores na tomada de decisão política.

## **1. ARTICULANDO ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS E DE DISCURSO CRÍTICA**

### **1.1 Compreendendo o que são Políticas Públicas e Políticas Sociais**

De acordo com Pereira (2009), não é fácil delimitar o que é uma Política Pública, conceito polissêmico e discutido por diversas correntes teóricas e autoras(es). Para entender a Política Pública, é necessário compreender a Política Social, conceito contido na primeira.

A Política Social ultrapassa a escolha e a tomada de decisões, implicando em uma ação política dirigida eticamente. Isso quer dizer, em linhas gerais, que políticas sociais têm como foco primordial a mudança social e um endereçamento ético para problemas sociais como objeto de intervenção. A autora (PEREIRA, 2009, p. 172) utiliza a pobreza como exemplo, que para além de ser um objeto de estudo, em termos de política social, se configura como objeto de intervenção. Enquanto tal, possui consecução de políticas, organização (muito através de amparo legal), pessoas capacitadas a atuarem em prol de sua consecução, e, como fim último e primordial, produção de bem-estar para pessoas beneficiárias dela.

A Política Pública funciona como controle democrático e expressa a conversão de demandas e decisões provadas e estatais em decisões e ações públicas que afetam e comprometem a todos (as) (PEREIRA, 2009, p.174), não possuindo, no entanto, a filiação crítica e a agenda pela mudança social obrigatórias e imperiosas nas Políticas Sociais.

Para Sousa (2006), não há somente uma ou melhor definição para o que sejam Políticas Públicas. A autora articula uma polifonia de outras referências, para assim perorar (SOUSA, 2006, p. 24):

Para Mead (1995), trata-se de um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) define políticas públicas como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Outro conceito é de Peters (1986), que considera a política pública como a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por meio de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. (...) A definição mais conhecida é a de Laswell (1936/1958), para quem política pública implica responder as seguintes questões: quem ganha o quê, por quê, e que diferença faz.

Souza (2006) apresenta, com base em outros autores, aspectos relevantes e um fluxo de etapas para que as Políticas Públicas se caracterizem como tal. De acordo com a autora, é necessário: distinguir entre o que o governo planeja e o que, na realidade, faz; compreender o envolvimento de vários atores sociais e diferentes níveis de decisão, apesar de elaboração ficar a cargo do governo; compreender que a PP é abrangente e não se limita a leis e regras; compreender que se trata de uma ação intencional com objetivos delineados; que pode, por fim, gerar impactos de curto e longo prazo e envolver processos, sendo necessário planejar, implementar, acompanhar e avaliar.

Para a pesquisa em linha, pretendo dar um enfoque maior à formação da agenda tendo utilizado como parâmetro a identificação de obstáculos para que o problema seja superado (análise de conjuntura, práticas particulares e discurso). A conjuntura já foi brevemente explanada na primeira seção do artigo. Para a análise das práticas particulares e de discurso, focalizarei em analisar o papel da mídia na manutenção e reificação de papéis, discursos e estruturas sociais, tendo em consideração, conforme já anunciei anteriormente, a necessária distinção entre a agenda política da agenda formal (de Estado) e da mídia.

## **2. GÊNERO E SEXUALIDADE NO DISCURSO PEDAGÓGICO**

Entendo que estudar gênero é uma forma de compreender as relações sociais a partir de conceitos e representações em práticas sociais desenvolvidas entre as pessoas. Como se constroem as relações entre as pessoas, sejam elas do mesmo sexo ou de sexos diferentes, de idade, classe social, cor e raças iguais ou diferentes é uma das preocupações cerne das pesquisas em que se tematiza o conceito de gênero à luz dos estudos do discurso e da compreensão ou juízo de valor que as pessoas têm sobre as outras a partir da anatomia sexual e conformação social. A negação de diferenças individuais, a imposição de um padrão e as representações sobre as atrizes/atores sociais são, também, objetos de estudos e análises. Entendo que nossa existência, formação, vivência e experiência humana é toda pautada e, de muitas formas, determinadas por questões de gênero e linguagem, conformando-se e sendo conformadores das identificações das pessoas em trânsito.

A corporeidade, e as questões a ela atreladas, assim, têm sido legitimadas nos discursos hegemônicos como restritamente biológica e natural, o que dissimula a sua constituição social como um marcador central para a distribuição na estratificação social (Berenice Bento, em DIAS, 2014). Todas as vivências do corpo e seus marcadores (pele, raça, sexo, a-normalidades e capacidades físicas e mentais, etnia, classe social, idade/geração) perpassam e constituem nossos agenciamentos como (re)produtores(as) de conhecimento, de relações de poder e de ação moral na vida social. Pessoas constituem-se nas vivências e experiências corporais que desenvolvem, o que não é de modo algum apenas um fato biológico, mas sim um processo social complexo e contínuo de produção de significados e normas sobre sexualidades, estilos de vida, performances, intersubjetividades, práticas, modos de ser, desejos, atitudes, negociados e (re) produzidos em lutas hegemônicas.

Estudar gênero social é uma forma de compreender as relações sociais a partir de conceitos e representações em práticas sociais desenvolvidas entre as pessoas. Como se constroem as relações entre as pessoas, sejam elas do mesmo sexo ou de sexos diferentes, de idade, classe social, cor e raças iguais ou diferentes, é uma das preocupações centrais das pesquisas em que se tematiza o conceito de gênero e a compreensão ou juízo de valor que as pessoas têm sobre as outras a partir da anatomia sexual e conformação social. A tentativa de anulação de diferenças individuais, a imposição de um padrão e as representações sobre agentes sociais são, também, preocupações de estudo.

Em termos da problemática discutida aqui, o controle sobre os conhecimentos e os saberes acerca da sexualidade e das relações de gênero do discurso midiático sobre a escola com seu princípio recontextualizante (discursos) é mediado pelas ações e relações de poder entre/sobre docentes, estudantes, governo progressista, tendências políticas conservadoras, movimentos sociais etc., materializadas em documentos legais e currículos, representações da mídia e da sociedade civil explícitos e implícitos com poderes para regulamentar práticas (gêneros discursivos), assim como essas ações e relações entre/sobre pessoas pressupõem relações éticas consigo mesmo nas práticas e vivências identitárias e intersubjetivas, como ser moral que atua no mundo com seu corpo (estilos/performances).

### **3. GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA E A NATURALIZAÇÃO DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”<sup>3</sup>**

Para este trabalho, escolho analisar o gênero textual notícia. Na seção 2, falei brevemente sobre o papel da mídia na manutenção das ideologias. No gênero textual notícia, os acontecimentos

---

<sup>3</sup> Uma distinção importante, porém simples, deve ser evidenciada no título desta seção: conforme discuto em Gonzalez (2013, 2017) utilizo o termo “gênero” com duas denotações distintas- quando para me referir a um dos momentos do discurso como uma prática social, ele vem acompanhado do qualificador “textual”. Quando fizer parte dos estudos e análises sociais, darei preferência ao uso do termo “gênero social” como um diferenciador.

são narrados a partir de um posicionamento que aciona ou apaga vozes, potencializa ou deslegitima discursos, determinando, pois, na materialidade linguística, o posicionamento de um veículo de comunicação que pode, em grande medida, influenciar opiniões públicas sobre determinado assunto.

De acordo com Mota (2012, p. 208) notícias são articulações discursivas dos fatos narrados e, como tal, situam-se no campo da representação mediada por artimanhas linguísticas dos eventos, uma vez que a notícia é submetida a diversos processos que englobam “habilidades técnicas, ideologias profissionais, conhecimento institucional e questões relacionadas com os leitores ou a audiência”.

O recorte que sugiro para esse artigo é trabalhar com uma parte específica do gênero notícia, a saber: o título ou manchete. De acordo com Guimarães (1990), os títulos obedecem a uma noção de prioridade informativa: quais aspectos são mais relevantes para o conteúdo a ser apresentado, delineando a macroestrutura da notícia. Partimos das manchetes para decodificar a mensagem do restante do texto: “o título estabelece uma ligação catafórica com aquilo que se segue, induzindo a uma dada leitura do texto” (GUIMARÃES, 1990, p. 52). A ideia aqui é entender como o título de uma notícia pode carregar informações ideológicas, uma vez que é responsável por determinar o ângulo sob o qual a notícia será visualizada.

Aproveitando que falei em ideologia, é importante situar como a ADC entende o conceito e como ele será aplicado neste artigo enquanto categoria de análise. Seguirei o proposto por Thompson (1995), segundo o qual os sentidos ideológicos são aqueles que servem em circunstâncias particulares para estabelecer e sustentar relações de dominação. O autor afirma que a ideologia é uma forma de controle social; as ideologias estabelecem e mantêm relações de poder, desviando a atenção das diferenças sociais, de modo a desmotivar um desejo de mudança.

Se há uma pretensão de superar relações de dominação, superar relações assimétricas de poder gerando uma emancipação dos e das que se encontram em situação de desvantagem, antes temos que desvelar as ideologias (RESENDE; RAMALHO, 2011). Assim como o poder simbólico, a ideologia é mais efetiva à medida que sua ação é mais invisível (FAIRCLOUGH, 1989).

Além dos modos de operação da ideologia, operarei a análise utilizando a categoria da representação de atores/atrizes sociais, sugerida por van Leeuwen (2008) e reinterpretada por Gonzalez (2017).

Embora normalmente a categoria analítica seja associada à análise textual ligada diretamente ao significado representacional (VIEIRA; RESENDE, 2016), ou seja revele aspectos e construções discursivas particulares, essa categoria é útil também para a compreensão da formulação dos processos de identificação, ou seja, a compreensão dos estilos, dizendo respeito também a apreciações ou perspectivas das pessoas que produzem os textos que serão analisados, de maneira mais ou menos

explícita, sobre aspectos do mundo, complementando o uso da avaliatividade (HALLIDAY, 2014) para construir aquilo que é considerado bom ou ruim, desejável ou indesejável.

van Leeuwen (2008) sistematiza algumas realizações sócio semânticas de representação de atores/atrizes sociais em textos, sob uma perspectiva representacional, que alargarei para a perspectiva identificacional, conforme sugerido em Gonzalez (2017, p.54), para investigar quais elementos dos processos e eventos sociais (formas de ação, semiose, pessoas, relações sociais, objetos, meios, tempos, espaços) estão incluídos nas representações particulares em textos e nas identificações através de estilos: quais dos processos, pessoas, circunstâncias que participam de processos/eventos sociais são excluídos, incluídos, articulados, relacionados, aos quais é dada maior importância, etc.

Antes de passar à análise, cumpre esclarecer a disputa em torno do uso do termo “ideologia de gênero”. De acordo com Lionço *et al.* (2018, p. 1) a “ideologia de gênero” tem sido o principal argumento de fundamentalistas e extremistas conservadores (as) para a ofensiva contra direitos sexuais (e de gênero, acrescentaria) no Brasil, com ênfase para o cerceamento da educação sobre gênero e sexualidade nas escolas. A esse fenômeno as (os) pesquisadoras (es) dão a alcunha de ofensiva antigênero.

Quando se fala em “ideologia de gênero” fala-se em um dispositivo retórico que mobiliza uma estratégia reacionária apoiada em preceitos doutrinários de fé religiosa para paralisar o debate público democrático, promovendo uma cruzada moral antigênero (LIONÇO *et al.*, 2018, p. 2).

Junqueira (2018) propõe que a “teoria/ideologia” de gênero carece de legitimidade acadêmica, consistindo no reducionismo de um campo complexo de estudos a uma suposta conspiração global antifamília e antinatureza humana. Tal como proposto, o sintagma “teoria/ideologia de gênero” reúne um conjunto de rótulos políticos que se prestam mais à mobilização política do que à análise crítica da realidade social em sua complexidade e diversidade.

Acrescento que o termo ideologia, de acordo com Thompson (1995), filia-se a estudos críticos de base marxista e pode assumir uma acepção ou negativa ou neutra. Utilizada para formação do sintagma preposicionado “ideologia de gênero” constitui-se de uma co-ocorrência com a resemantização do termo “ideologia”, de base crítica, associado a outro termo de base crítica decorrente dos estudos feministas, o termo gênero, gerando como síntese semântica algo que, por sequestro epistemológico está sendo relexicalizado. Daí, fica fácil compreender por que Junqueira (2018) afirma que teoria/ideologia” de gênero carece de legitimidade acadêmica, consistindo no reducionismo de um campo complexo de estudos a uma suposta conspiração global antifamília e antinatureza humana, visto que é nesses contextos discursivos que essa nova chave conceitual é utilizada. Naturalizar esse uso é aceitar sua inteligibilidade e aceitabilidade social, consistindo,

portanto, em (ir)responsabilidade da mídia usar deliberada e naturalizadamente termo que é infundado.

#### 4. MÍDIA E POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: ANÁLISE DISCURSIVO E CRÍTICA

Compõem o *corpus* dessa análise quatro títulos/manchetes de diferentes jornais eletrônicos, a saber: Gazeta do Povo, Estado de São Paulo, Portal Nexo e Folha de São Paulo. A data das notícias configura-se também como explicação para a seleção desses textos para análise: foram todas publicadas no dia 06 de dezembro de 2017, data da publicação da terceira versão da base de Ensino Infantil e Ensino Fundamental aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo MEC. A escolha para os veículos se deu com base em pesquisa de matérias publicadas com manchetes em destaque na data justificada anteriormente. Só foram encontradas manchetes destacadas publicadas por esses quatro veículos de mídia eletrônica, muito embora não tenha sido feito levantamento de mídia impressa, o que poderia ampliar o *corpus*, porém alterar a natureza dos dados e das análises.

Conforme discutido na seção 1 deste artigo, uma série de discussões anteciparam a publicação da terceira versão da base, especificamente polêmicas envolvendo a menção a questões afetas à diversidade sexual e de gênero no texto. Com a justificativa de que a temática de gênero provocara muita controvérsia, o Ministério da Educação (MEC) suprimiu da terceira versão os termos “gênero” e “orientação sexual”, publicada justamente na data da veiculação das notícias selecionadas para análise neste artigo. Passemos à análise das práticas particulares e de discurso.

## A ideologia de gênero perde espaço na BNCC

O governo demonstrou sensatez e elaborou uma nova – a quarta – versão da BNCC, em que foram removidas pelo menos dez menções a questões de gênero

**Figura 4:** Título e subtítulo de notícia veiculada no dia 06 de dezembro de 2017 pelo jornal Gazeta do Povo, em seu portal de notícias<sup>4</sup>

O jornal Gazeta do Povo, sediado em Curitiba, no Paraná, desde fevereiro de 1919, traz em sua manchete de forma topicalizada e naturalizada o sintagma preposicionado “ideologia de gênero”. A topicalização funciona como uma forma de personalização e ativação do sintagma, que recebe

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opinioao/editoriais/aideologia-de-genero-perde-espaco-na-bncc-1f34xoiu62iqo2ejn2t5xorq9/> Acesso em: 8 out. 2019.

protagonismo na sentença. A ativação vem seguida do processo “perder”, processo material com potencial avaliativo negativo e que aciona um pressuposto: o de que antes a “ideologia de gênero” possuía um espaço.

Ao topicalizar, agentivar e personalizar a “ideologia de gênero”, o jornal utiliza-se também de tropo, ou a construção metafórica de um ente animado que seria a entidade semântica “ideologia de gênero”. Do ponto de vista do dialogismo e da negociação de valores e crenças, o jornal Gazeta do Povo trabalha com a noção de inteligibilidade, também acionando o pressuposto de que o público leitor sabe do que está falando.

Há um outro avaliador importante que aparece no título auxiliar, localizado logo abaixo do título principal, cuja função textual é complementar a compreensão do título principal com informações adicionais. Trata-se do avaliador “sensatez”, que funciona como qualificador da demonstração dada ao ator social “governo”. O governo, esse ente generalizado, unificado e ativado também por processo de personalização, é avaliado positivamente como um ente sensato. De acordo com o dicionário Ferreira (1986), sensatez refere-se “à ponderação ao tratar de assunto delicado ou difícil; prudência, precaução”, i.e., um atributo qualificador positivo que também carrega o pressuposto de que a temática em linha é complexa e de difícil resolução. Por estratégia de expurgo, verificamos que a “ideologia de gênero” perde nessa metáfora de guerra (GONZALEZ, 2017) a disputa para o “sensato” governo.

Compõem o campo semântico da perda também a locução processual “foram removidas” que se configura como um processo de passivação que oculta o sujeito do processo. O que se nota através da análise discursiva, é que o jornal opta por generalizar a ação governamental como um todo apreensível que expurga a “ideologia”, numa correlação de forças que coloca em disputa entidades de natureza distinta: governo X “ideologia de gênero”.

## **Base Curricular inclui temas como gênero e sexualidade em área de ensino religioso**

Novo documento, que será votado nesta quinta pelo Conselho Nacional de Educação, prevê que esses temas sejam discutidos segundo 'diferentes tradições religiosas e filosofias de vida'

**Figura 5:** Título e subtítulo de notícia veiculada no dia 06 de dezembro de 2017 pelo jornal O Estado de São Paulo, em seu portal de notícias<sup>5</sup>

O Jornal Estado de São Paulo, sediado, como seu nome indica, na cidade de São Paulo desde 1875, traz em sua manchete de forma topicalizada e naturalizada o agente “Base Curricular”. A Base

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.base-curricular-inclui-temas-como-genero-e-sexualidade-em-area-de-ensino-religioso,70002110265> Acesso em: 8 out. 2019.

é, portanto, agentivizada e personalizada, o que retira de cena, através de apagamento de ator social, outras entidades governamentais que poderiam figurar no processo de inclusão que a sentença menciona (como o governo, na figura do Ministério da Educação ou do próprio Ministro).

Aqui o evento social é representado por inclusão, através da seleção lexical do processo material em tempo presente “inclui”. A “Base” de forma agentiva teria incluído temas de gênero e sexualidade em área de Ensino Religioso. O potencial semântico que o processo “inclui” aciona é de que um agente incorpora algo a outra coisa preexistente, ou seja, o ensino religioso é o dado e a sexualidade e gênero o novo.

O que essa sentença traz de possibilidade interpretativa é uma fusão das temáticas da diversidade às temáticas religiosas. Do ponto de vista dos campos discursivos, embora eles sejam diferentes, a manchete trabalha com o pressuposto de que um inclui-se ao outro, formando uma nova síntese em que seria passível gênero e sexualidade figurarem no rol de temáticas “discutidas” segundo “diferentes tradições religiosas e filosofias de vida”.

Percebemos que a interdiscursividade serve para articular discursos distintos fundindo-os. Diferentemente da primeira manchete analisada, que coloca o governo como protagonista e as questões de gênero como antagonistas, ou como um vilão a ser expurgado, a estratégia linguístico discursiva do Estado de São Paulo é a de naturalizar e universalizar as temáticas de gênero e sexualidade como campos discursivos semelhantes e subordinados a campos discursivos filosóficos-religiosos. Desconsidera-se, portanto, a conjuntura na qual foi produzida a manchete, que aponta para constantes disputas entre campos político-sociais conservadores e progressistas, o primeiro protagonizado por fundamentalistas religiosos (as) que consideram e afirmam ser gênero e sexualidade manifestações ideológicas de corrupção da juventude (MIGUEL, 2016).

### **Como a omissão do termo ‘gênero’ na base curricular afeta os livros didáticos**

Segundo consultora educacional, editoras têm se esforçado para se adequar às mudanças do governo e evitar críticas conservadoras

Figura 7: Título e subtítulo de notícia veiculada no dia 06 de dezembro de 2017 pelo portal de Notícias Nexo<sup>6</sup>

O Jornal Nexo é a única, entre as mídias analisadas, que produz conteúdo exclusivamente digital. Foi fundado em 2015 por três jornalistas e sua sede é também em São Paulo. Chama atenção

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2017/12/10/Como-a-omiss%C3%A3o-do-termo-%E2%80%98g%C3%AAnero%E2%80%99-na-base-curricular-afeta-os-livros-did%C3%A1ticos> Acesso em: 8 out. 2019.

que das 4 manchetes analisadas é a única que não topicaliza atores/atrizes. A manchete do Nexo começa com um circunstancializador, ou um advérbio interrogativo, “como”. A interrogação fecha a diferença ou aciona a voz e reflexão da pessoa leitora, estimulando o dialogismo. Ao invés de optar por sentenças pouco modalizadas e assertivas, o Nexo convida quem lê a refletir sobre o tema.

Há uma Nominalização na escolha do termo “omissão”. A Nominalização, como sabemos (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO; RESENDE, 2006, 2011; THOMPSON; 2002), oculta/apaga o sujeito da ação. Ficamos sem saber, pois, quem oculta e por que faz isso, além de haver um pressuposto da conjuntura que acompanha o fato.

O único processo na sentença é “afeta”. Sabemos que a omissão da temática afeta, ou seja, há uma avaliação negativa do processo, mas o impacto é sentido por “livros didáticos” não por pessoas. A preocupação da manchete é com coisas, não com agentes. Quando falamos em gênero e sexualidade, estamos falando de vidas, performances, corpos e subjetividades que, claro, são atravessadas por discursos presentes em livros e outras materialidades linguísticas, mas que devem ser o foco da preocupação quando falamos e refletimos sobre a temática.

A única pessoa mencionada no exceto, em seu subtítulo, aciona o discurso de autoridade de uma “consultora educacional”, segundo a qual, há um esforço de editoras para se adequarem às mudanças do governo de modo a “evitem críticas conservadoras”. Aqui, percebemos que há uma naturalização das imposições promovidas pelo governo e a mídia não assume um tom crítico, senão o de resignação submissa às mudanças, palavra que não traz potencial avaliativo negativo. Ao escolher acionar a voz de uma autoridade, o Nexo responde ao dialogismo aberto na sentença inicial da manchete, respondendo, a partir da voz da “consultora educacional” que editoras devem se adequar a fim de evitar críticas.

Kress e van Leeuwen (1996) chamam atenção para o fato de que, em representações e interação, há uma relação assimétrica entre as pessoas que escrevem ou produzem os textos e as pessoas que recebem ou os consomem. Ou seja, a voz da consultora fecha o dialogismo e indica que se deve naturalizar mudanças e adequar-se a elas, uma incorporação e adesão da mídia à mitigação e remoção das temáticas de gênero e sexualidade de políticas educacionais.

## **Governo Temer esvazia gênero na base curricular e mistura tema com religião**

**Figura 6:** Título e subtítulo de notícia veiculada no dia 06 de dezembro de 2017 pelo jornal O Folha de São Paulo, em seu portal de notícias<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1940989-governo-temer-esvazia-genero-na-base-curricular-e-mistura-tema-com-religiao.shtml> Acesso em: 8 out. 2019.

O Jornal Folha de São Paulo, sediado, como seu nome indica, na cidade de São Paulo desde 1921, é o primeiro entre os veículos analisados a trazer um ator social que é agente e pessoa do governo, através do sintagma “Governo Temer”. À época, Temer exercia a presidência da República, assumindo interinamente após um processo controverso de impedimento da Presidenta Dilma Roussef. O processo representado em tempo presente é “esvazia”. Metaforicamente, o termo esvaziar carrega potencial semântico de retirada que diminui e desocupa algo, para dar lugar (ou não) a outra coisa.

Ao optar por essa escolha lexical, a Folha articula discursos de conjuntura, pois assume o pressuposto de que leitoras (es) sabiam da presença das temáticas na Base e também há a possibilidade interpretativa de uma avaliação negativa, uma vez que o termo “esvazia” carrega potencial avaliativo negativo. O outro processo que aparece na sentença é “mistura”. Também de caráter metafórico, misturar é um processo cuja carga semântica aciona a interpretação da mitigação e da retirada do protagonismo.

Como o processo anterior (esvaziar) aciona o pressuposto do contexto, podemos interpretar que “misturar” figura como uma metáfora visual com potencial avaliativo negativo, uma vez que aparece em um fluxo de construção sintática processual de perda de força. Primeiro esvazia-se e depois mistura-se.

Das quatro manchetes analisadas, essa foi a única que não apareceu com texto auxiliar (ou subtítulo/submanchete) o que aumenta a força da enunciação, que dispensa complemento. A manchete também não faz uso de termos como “ideologia de gênero”, não reforçando essa associação.

## **5. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS E SUGESTÕES DE NOVAS EMPREITADAS DE PESQUISA**

Objetivou-se, com a elaboração deste artigo, articular temáticas afetas à Educação em/para Direitos Humanos, Juventude, Infância, Diversidade e Políticas Públicas para as áreas, focalizando, especialmente, as representações midiáticas sobre a presença dos temas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Apresentei os conceitos de Políticas Públicas e Políticas Sociais, com a finalidade de analisar o controle da agenda de políticas públicas curriculares que versem sobre gênero, sexualidade e diversidade pela mídia.

Selecionei quatro manchetes de jornais de mídia hegemônica eletrônica. Percebemos que alguns trazem o sintagma preposicionado “ideologia de gênero” de maneira naturalizada discursivamente, evidenciando, entre outras coisas, uma adesão da mídia hegemônica a discursos neo-conservadores e circunstancializadores de políticas educacionais para infâncias e juventudes.

Mesmo os que não trazem o sintagma preposicionado “ideologia de gênero”, como o caso do jornal Nexo, aderem aos discursos neo-conservadores ao acionarem a voz de autoridade que sugerem uma aceitação das mudanças empreendidas na redação da BNCC a fim de mitigar possíveis críticas conservadoras.

Chamou atenção o fato de a Folha de São Paulo optar por identificar o governo de forma topicalizada e por acionar o pressuposto do contexto com a escolha dos processos metafóricos “esvaziar” e “misturar”. Das quatro manchetes analisadas, essa foi a única que não apareceu com texto auxiliar (ou subtítulo/submanchete) o que aumenta a força da enunciação, que dispensa complemento, também o fato de a manchete não fazer uso de termos como “ideologia de gênero”, não reforçando essa associação.

Conclui-se que há possibilidades de representação midiática crítica e que se oponha à agenda conservadora em curso. Escolhas linguístico-textuais são escolhas políticas e a linguagem em uso pode contribuir, reforçar e aderir a políticas pouco emancipatórias ou abrir caminho para a mudança social e uma reflexão engajada e ancorada em práticas sociais éticas e transformadoras.

Por fim, um dos maiores esforços que se enseja com este artigo é articular avaliação, gestão e proposição de políticas públicas com a análise da linguagem como prática social. O enquadre sugerido e apresentado aqui pode e deve servir de esteio a pesquisas que pretendam avaliar, gerir e propor políticas públicas e sociais, não só para as áreas da diversidade, da infância e da adolescência, mas para áreas prioritárias para a construção de uma sociedade mais justa e para uma transformação social com impactos positivos em populações vulneráveis.

## REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, ago. 2013.
- BARROS, Solange Maria de. *Realismos crítico e emancipação humana*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- BHASKAR, Roy. *Scientific realism and human emancipation*. London: Verso, 1986.
- BHASKAR, Roy. *The possibility of Naturalism: a philosophical critique of the contemporary Human Sciences*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em 08 out. 2019.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [1990].

- CARDOSO, Isabela; VIEIRA, Viviane. A mídia na culpabilização da vítima de violência sexual: o discurso de notícias sobre estupro em jornais eletrônicos. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 7, p. 69-85, dez.2014.
- CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- DIAS, Diego Madi. Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 43, p. 475-497, Dec. 2014. Available from . Acesso em 14 out de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400430475>.
- DOMINGOS, Cleverson. Gênero, sexualidade e diversidade nas políticas educacionais: um mapeamento preliminar das ações e documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2011-2014). In: Iracilda Pimentel Carvalho; Fabrício Santos Dias de Abreu. (org.). *Diversidade no contexto escolar: problematizações a partir dos marcadores de gênero, sexualidade e raça*. Curitiba: Appris, 2016, v. 1, p. 119-138.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Tradução de Izabel Magalhães. 2. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2016 [1992].
- FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. Tradução de Iran Melo. *Linha d'Água*, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. /Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2011[1979].
- GONZALEZ. *Identidade de gênero no espaço escolar: possibilidades discursivas para a superação da heteronormatividade*. Tese (Doutorado em Linguística). Brasília: Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/33952/1/2017\\_CarolinaGon%C3%A7alvesGonzalez.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/33952/1/2017_CarolinaGon%C3%A7alvesGonzalez.pdf) Acesso em 08 de outubro de 2019, 11h38.
- GONZALEZ; VIEIRA, Viviane Cristina. A mulher como alvo de campanhas publicitárias: uma análise semiótico-social das campanhas Nesfit, da Nestlé. *Linguagem em (Dis) curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 15, n. 3, p. 347-365, set./dez. 2015. <http://www.scielo.br/pdf/ld/v15n3/1518-7632-ld-15-03-00347.pdf>.
- GONZALEZ. *Identidade de gênero no espaço escolar: o empoderamento feminino através do discurso*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Brasília: Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15262/1/2013\\_CarolinaGoncalvesGonzalez.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15262/1/2013_CarolinaGoncalvesGonzalez.pdf). Acesso em: 14 de outubro de 2019.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.
- GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1990.

GUIMARÃES, Elisa. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HALLIDAY, Michael. *An introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 2014.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário políticodiscursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, v. 18, n. 43, p. 449-502. 2018.

LIMA, Iana Gomes e HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, Aug 15, 2019.

LIONÇO, Tatiana; ALVES, Ana Clara; MATTIELLO, Felipe, & FREIRE, Amanda Machado. “Ideologia de gênero”: estratégia argumentativa que forja cientificidade para o fundamentalismo religioso. *Psicologia Política*, 18(43), p. 599-62. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAINARDES, Jefferson; STREME, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, v. 1, n. 22, p. 31-54, maio/agosto 2010. Disponível em: <http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/575/580>. Acesso em 08 out. 2019.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, vol. 7, núm. 15, 2016, pp. 590-621.

MOTA, Célia. Jornalismo: discurso, narrativa e cultura. In: PEREIRA, Fábio; MOURA, Dione; ADGHIRNI, Zélia (org.). *Jornalismo e sociedade: teorias e metodologias*. Florianópolis: Insular, 2012, p. 205-217.

NASCIMENTO, Maria Livia; CHIARADIA, Cristiana da França. A retirada da orientação sexual do currículo escolar: regulações da vida. *Sisyphus Journal of Education*. Volume 5, issue 01, 2017, pp.101-116.

PARDO ABRIL, N. *Como hacer análisis crítico del discurso*. Una perspectiva latinoamericana. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2013.

PEREIRA, Potyara A. P. Concepções e propostas de política social: tendências e perspectivas In *Política Social: temas & questões*, Capítulo V, pp. 163-214. 25 de setembro, 2009.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Corpo, sexo e subversão: reflexões sobre duas teóricas queer. *Interface*. Botucatu, v. 12, n. 26, p. 499-512, Sept. 2008. Acesso em 14 out 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832008000300004>.

PRECIADO, Paul Beatriz. *Multitudes queer: notes por une politique des normaux*. *Multitudes*, v. 2, n. 12, p. 17-25, 2005.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Meneses (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina-CES, 2009. p. 23-73.

SECCHI, Leonardo. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEDF. *Currículo em Movimento da Educação Básica*. Disponível em:

<http://www.sinprodf.org.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica/>. Acesso em: 8 out. 2019.

SILVA, Cristiane Gonçalves; LIONÇO, Tatiana. Temas perigosos para a educação? Juventudes, instituições de ensino, gênero e sexualidades. *Inter-Ação*, Goiânia, v.44, n.1, p. 180-195, jan./abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v44i1.48959>.

SOUZA, Celina. *Políticas públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-44, jul./dez. 2006.

THOMPSON, John Brookshire. *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra O gênero nas políticas públicas de educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de Discurso (para a) Crítica*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2011.

**ARTIGO**

**ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE A  
UTILIZAÇÃO DO GATHER TOWN NA SALA DE AULA VIRTUAL**

(Analysis of graduate students' perceptions of the use of gather town in the virtual Classroom)

(Análisis de las percepciones de los estudiantes de postgrado sobre el uso de gather town en el aula  
virtual)

Claudemir Jeremias de Lima<sup>1</sup>  
*Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)*

Esdras Lins Bispo Junior<sup>2</sup>  
*Universidade Federal de Jataí (UFJ)*

Sérgio Paulino Abranches<sup>3</sup>  
*Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)*

Recebido em: fevereiro de 2022

Aceito em: junho de 2022

DOI: 10.26512/les.v23i2.42018

---

<sup>1</sup> Mestre em Informática Aplicada - Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. limasectma@gmail.com.

<sup>2</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal de Jataí (UFJ) e doutorando no Centro de Informática (CIn) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). bispojr@ufj.edu.br.

<sup>3</sup> Professor Titular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). sergio.abranches@ufpe.br

## RESUMO

*Durante a pandemia Covid-19, cursos em ambientes virtuais agora se tornaram comuns e com o tempo, os aplicativos para reuniões virtuais foram aprimorados, moldando-se às necessidades de diversos setores da sociedade. No contexto de uma sociedade globalizada, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) incorporam a cultura de rede. Nesse sentido, também contamos com outro aplicativo de reunião virtual como o Gather Town, que possui recursos semelhantes ao Zoom Meeting e ao Google Meet, sendo seu diferencial projetado como um ambiente de jogos eletrônicos em rede. Esta pesquisa visou analisar as percepções dos discentes na aplicação e utilização do ambiente virtual em uma disciplina do curso de pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Este estudo utilizou abordagens qualitativa e quantitativa, com a finalidade de ampliar e aprofundar o entendimento (GIL, 2017). Quanto aos objetivos, trata-se de um estudo de caráter descritivo e quanto aos procedimentos foi realizado levantamento de dados organizados em categorias através da análise de conteúdo de Bardin (2011). A análise dos resultados mostra o uso e conhecimento do Gather Town, destacando as vantagens e desvantagens dos programas de videoconferências segundo as percepções dos participantes, sendo listadas as dificuldades e facilidades encontradas no uso do Gather Town. Os resultados transparecem o interesse em conhecer a plataforma de videoconferência Gather Town e suas vantagens corroborando significativamente como recurso pedagógico com maior flexibilidade para mobilizar a participação do professor e dos discentes em grupos e subgrupos em aulas síncronas de forma lúdica num mesmo ambiente virtual semelhante aos jogos eletrônicos em rede.*

**Palavras-chaves:** Gather Town, ambientes virtuais, aula virtual, TDIC.

## ABSTRACT

*During the Covid-19 pandemic, courses in virtual environments now became commonplace and over time, applications for virtual meetings were enhanced, molding themselves to the needs of various sectors of society. In the context of a globalized society, digital information and communication technologies (ICT) embody the network culture. In this sense, we also have another virtual meeting application such as Gather Town, which has features similar to Zoom Meeting and Google Meet, its differential being designed as a networked electronic gaming environment. This research aimed to analyze the perceptions of the students in the application and use of the virtual environment in a discipline of the graduate course at the Federal University of Pernambuco (UFPE). This study used qualitative and quantitative approaches, with the purpose of broadening and deepening the understanding (GIL, 2017). As for the objectives, this is a study of descriptive nature and as for the procedures, it was carried out data survey organized into categories through the content analysis of Bardin (2011). The analysis of the results shows the use and knowledge of Gather Town, highlighting the advantages and disadvantages of videoconferencing programs according to the perceptions of the participants, being listed the difficulties and facilities encountered in the use of Gather Town. The results show the interest in knowing the videoconference platform Gather Town and its advantages, corroborating significantly as a pedagogical resource with more flexibility to mobilize the participation of the teacher and the students in groups and subgroups in synchronous classes in a playful way in the same virtual environment similar to electronic network games.*

**Keywords:** Gather Town, virtual environments, virtual class, ICT.

## RESUMEN

*Durante la pandemia de Covid-19, los cursos en entornos virtuales se convirtieron en algo habitual y, con el paso del tiempo, las aplicaciones de las reuniones virtuales se potenciaron, amoldándose a las necesidades de diversos sectores de la sociedad. En el contexto de una sociedad globalizada, las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TIC) encarnan la cultura de la red. En este sentido, también contamos con otra aplicación de reuniones virtuales como Gather Town, que tiene características similares a Zoom Meeting y Google Meet, siendo su diferencial diseñado como un entorno de juego electrónico en red. Esta investigación tuvo como objetivo analizar las percepciones de los estudiantes en la aplicación y uso del ambiente virtual en una disciplina del curso de posgrado de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). Este estudio utilizó*

*enfoques cualitativos y cuantitativos, con el fin de ampliar y profundizar la comprensión (GIL, 2017). En cuanto a los objetivos, se trata de un estudio de carácter descriptivo y en cuanto a los procedimientos, se llevó a cabo el levantamiento de datos organizados en categorías a través del análisis de contenido de Bardin (2011). El análisis de los resultados muestra el uso y conocimiento de Gather Town, destacando las ventajas y desventajas de los programas de videoconferencia según las percepciones de los participantes, siendo enumeradas las dificultades y facilidades encontradas en el uso de Gather Town. Los resultados muestran el interés por conocer la plataforma de videoconferencia Gather Town y sus ventajas corroborando significativamente como recurso pedagógico con mayor flexibilidad para movilizar la participación del profesor y de los alumnos en grupos y subgrupos en clases sincrónicas de forma lúdica en un mismo entorno virtual similar a los juegos electrónicos en red.*

**Palabras clave:** *Gather Town, entornos virtuales, clase virtual, TIC.*

## **INTRODUÇÃO**

Com a pandemia Covid-19 afetando o mundo a partir de 2020, as TDIC não são mais uma possibilidade, sendo mais uma opção para a comunicação entre discentes e professores. A tecnologia como conceito contém inúmeras possibilidades de descrição e propósito. No que se refere ao poder da Educação no contexto da cultura digital, as ações pedagógicas vão além do uso da tecnologia como ferramenta de apoio à aprendizagem de determinados conteúdos, ou ao consumo de informações disponíveis na *web*. Fortalece a relação entre o ser humano e o conhecimento por meio da integração de elementos como pesquisa, criação e comunicação. Nesse sentido, a cultura digital transcende a linguagem tradicional da escola e a exploração de possibilidades de novas formas de interação. Com o uso da TDIC é que as atividades escolares foram sendo mantidas, portanto expandiu em muitas as áreas da sociedade, inclusive na educação.

Nesse contexto, algumas possibilidades de oferta de Educação são propostas para minimizar os prejuízos causados pela pandemia decorrente da suspensão das aulas. Algumas instituições adotam a modalidade de ensino remoto ou híbrido utilizando algum ambiente virtual.

Visando ampliar a problematização do uso de ambientes virtuais para a Educação durante a pandemia Covid-19, este trabalho questionou a percepção de um grupo de discentes ao utilizar o Gather Town na pós-graduação da UFPE, em decorrência do isolamento social e da suspensão das aulas e demais atividades nos estabelecimentos de ensino de maneira presencial. Assim, este trabalho tem como objetivo central analisar as percepções de discentes da pós-graduação sobre o uso da plataforma Gather Town, como ambiente de sala de aula virtual e videoconferência.

### **1. AMBIENTE VIRTUAL EDUCACIONAL**

A educação no mundo globalizado tornou-se o meio básico para a formação da sociedade moderna (GADOTTI, 2000). Nesse sentido, o processo de ensino passou a apresentar dimensões que

exigem novos significados, pois o processo de ensino se tornou o oposto das ferramentas técnicas, e cada vez mais os indivíduos são considerados autores e agentes do conhecimento (COSTA, 2016). Essas mudanças exigem que o sistema educacional se adapte ao mundo globalizado e crie um sistema de gestão que possa gerenciar o processo de ensino (SEGNINI, 2000). Essa nova concepção de ensino orienta a educação para a construção de conhecimentos e visa desenvolver novos conhecimentos, práticas e significados (AZEVEDO; ANDRADE, 2007).

Para Lévy (1999, p. 171), com o uso das tecnologias e o ciberespaço

[...] a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade está centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc.

O uso das TDIC na Educação faz necessário o domínio de algumas competências. Este fato faz com que as escolas enfrentem o desafio de incorporar essas tecnologias em suas atividades pedagógicas, não apenas pela ampla gama de possibilidades que os recursos digitais oferecem, mas também pela linguagem atrativa para os discentes. Dessa forma, escolas inovadoras orientam e mediam situações de aprendizagem, de forma que a aprendizagem colaborativa dos discentes possa ser compartilhada com o meio. Portanto, na perspectiva de tornar o ensino mais motivador e atraente, as escolas inovadoras utilizam um ensino interessante (SANTOS; MARQUES, 2009) para fomentar a essência da criatividade.

Portanto, o processo de ensino é propício à colaboração e cooperação. Kenski (2005, p. 77) descreve sobre características tecnológicas do ambiente virtual:

[...] as características tecnológicas do ambiente virtual devem garantir o sentimento de telepresença. Ou seja, mesmo que os usuários estejam em espaços distanciados e acessem o mesmo ambiente em dias e horários diferentes, eles se sintam como se estivessem fisicamente juntos, trabalhando no mesmo lugar e ao mesmo tempo. Para que essas funcionalidades aconteçam é preciso que muito além das tecnologias disponíveis e do conteúdo a ser trabalhado em uma disciplina ou projeto educativo, que se instale uma nova pedagogia [...].

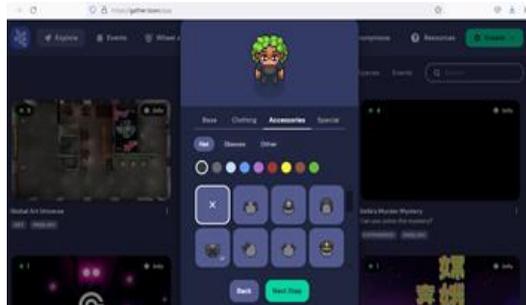
Ainda segundo Kenski (2005, p. 96), é preciso que além das tecnologias disponíveis, para garantir o sentimento de telepresença, instale-se uma nova pedagogia: “As características tecnológicas do ambiente virtual devem garantir o sentimento de telepresença, ou seja, mesmo que os usuários estejam distantes e acessem o mesmo ambiente em dias e horários diferentes, eles se sintam como se estivessem fisicamente juntos, trabalhando no mesmo lugar e, ao mesmo tempo”.

Moran (2007, p. 3) afirma que “o conceito de comunidade de aprendizagem implica em um deslocamento do professor e do conteúdo para o grupo, que participa, se envolve, pesquisa, interage, cria, com a mediação de algum orientador [...]”, outra forma de aprender, interagir e compartilhar, não se restringindo às fronteiras físicas. A prática de ensino se torna dinâmica, significativa e participativa. Dessa forma, os professores podem aproveitar esse ambiente e utilizar a comunidade de aprendizagem (CA) como recurso de apoio à prática docente através de ambientes virtuais. Como um novo espaço disponibilizado pela tecnologia digital, surge o ambiente virtual, sendo outra realidade que pode existir em paralelo com o ambiente da experiência concreta como o ambiente em que concretamente existimos e vivemos, e abre caminho para a criação de diferentes espaços educacionais.

### 1.1 Plataforma Gather Town

Gather Town é uma plataforma desenvolvida pela Gather Presence Inc., originalmente chamada de Online Town quando foi lançada. Gather Town foi fundada por Kumail Jaffer, Cyrus Tabrizi e Phillip Wang, lançada oficialmente em 3 de abril de 2021. Pode ser usado gratuitamente e personalizado gratuitamente. Nesta versão há a limitação de até 25 pessoas, podendo ser acessado pelo link <https://www.gather.town/pricing>. Gather Town combina chamadas de vídeo e mapas em 2D, bidimensional, permitindo que os usuários andem e conversem com outras pessoas no ambiente virtual. Em termos de aparência e conteúdo, um jogo eletrônico com qualidade de vídeo de 8 bits.

**Figura 1-** Tela de configuração do avatar.



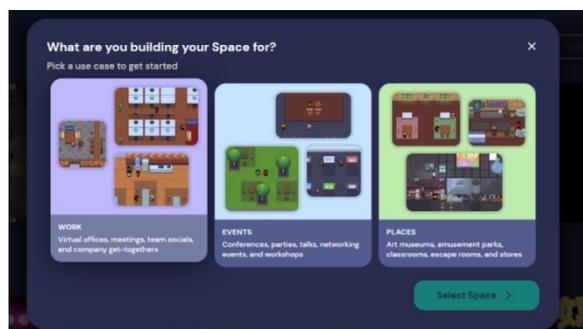
Fonte: os autores (2021)

É apresentado na Figura 1, a tela de configuração do avatar, sendo possível ajustar as características físicas do avatar. Gather Town é uma ferramenta híbrida, e permite que os usuários conversem em grupos ou em particular durante as reuniões, podendo ser acessado pelo navegador da *web*, browser, e que não requer instalação ou registro para a utilização da plataforma, apenas um cadastro da conta na própria plataforma. Quando os usuários acessam o Gather Town, devem inserir seu nome de usuário e escolher um avatar antes de começar a utilizar a plataforma.

Fitria (2021) realizou uma pesquisa que analisou a implementação e uso do ambiente de jogos Gather Town, e identificou as percepções dos discentes durante a simulação do aplicativo Gather Town, como uma plataforma alternativa para a criação da sensação de aprendizagem da língua inglesa (ELL) em sala de aula real via aula virtual no período da pandemia de Covid-19. A análise das observações e os resultados da entrevista mostraram que Gather Town tem gráficos semelhantes ao jogo Harvest Moon. Os discentes podem digitar os seus nomes no topo para que o palestrante possa ver quais discentes estão presentes e identificar pelo nome utilizado no avatar. O *design* da sala é como uma sala de aula, com a mesa do palestrante na frente. As salas de aula virtuais também têm cadeiras bem-organizadas, semelhantes às salas de aula reais.

A sala virtual do Google Meet é chamada de Sala, porém, no Gather Town, esse ambiente é chamado de Espaço. A Figura 2 apresenta alguns exemplos destes espaços.

**Figura 2-** Tela de construção dos espaços.

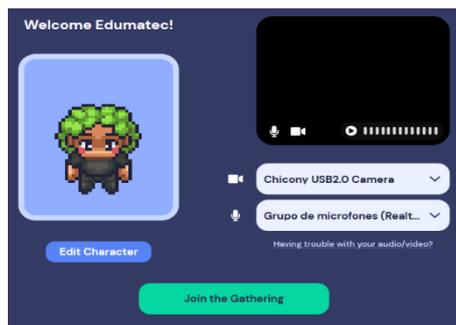


Fonte: os autores (2021)

Este espaço virtual ou espaço terá a forma de um mapa 2D, apresentando várias opções, desde ambientes familiares, salas de reuniões, salas de aula, entre outros espaços. Quanto à utilização desta plataforma para o ensino aprendizagem, Fitria (2021, p. 5) afirma:

Gather Town tem alguns ambientes virtuais pré-construídos voltados para educadores - há um ambiente de sala de aula pré-construída, um ambiente genérico do campus, um dormitório, um quadrante, um laboratório. Há também representações virtuais dos campus do MIT e Carnegie Mellon, especificamente, ou os usuários podem criar o próprio usuário.

Os usuários também podem criar seus próprios espaços de acordo com sua necessidade, sendo possível utilizar alguns modelos disponíveis na plataforma. O Gather Town disponibiliza também o recurso de videochamada dos usuários em uma pequena janela, na parte superior da tela no espaço. O usuário pode desligar ou ligar a câmera e o microfone como observado na Figura 3.

**Figura 3-** Painel de configuração de vídeo e áudio

Fonte: os autores (2021)

Além disso, há uma guia de bate-papo, chat, e os usuários podem conversar em particular, tudo isso dentro do espaço que estiver logado. Os usuários do Gather Town também podem compartilhar apresentações e arquivos, para colaborar em tarefas ou trabalho na reunião que estiverem logados naquela seção. Além disso, os usuários podem inserir links de vídeos do YouTube ou *Uniform Resource Locator* (URL) da *web*. Os usuários podem mover seus avatares livremente no ambiente, fornecendo uma autonomia. Esta plataforma permite interagir com as pessoas próximas a eles, assim como em uma sala de aula real. Permite subgrupos de conversação no mesmo espaço sem sair ou visitar uma nova sala de videoconferência. A conversa entre os usuários é ouvida por quem está próximo, sendo assim, não atrapalha ou cria ruídos nas conversas dos demais usuários.

## 2. SOCIEDADE GLOBALIZADA EM REDE

No contexto de uma sociedade globalizada, as tecnologias de informação e comunicação materializam a cultura em rede e, mais especificamente, permitem a promoção de ambientes virtuais de aprendizagem. Esses ambientes fazem parte do atual sistema da sociedade globalizada, e é importante lembrar que esse novo espaço simbólico com a TDIC surge no ciberespaço. Para Lévy (1999), esse é o resultado da comunicação aberta e global através de computadores e dispositivos que compõem a TDIC. Nesse caso, o ciberespaço é consistente com a chamada ciber sociedade em rede por Castells (2005). Por se tratar de uma sociedade que permite o acesso à informação e potencializa a construção do conhecimento, denomina-se abordagem colaborativa, sem precedentes. Este fator apresenta-se como um diferenciador, que nos leva a refletir sobre o impacto das TDIC no sistema de ensino de uma sociedade em rede globalizada.

O conceito relacionado à sociedade em rede foi elaborado por Castells (2005, p. 497). Portanto, em suas palavras, isso constitui "uma nova forma social de nossa sociedade, e a disseminação da lógica da rede mudou muito o processo de produção e a experiência, o

funcionamento e os resultados do poder e da cultura". O autor relaciona esse fenômeno com a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento. Segundo Pérez Zúñiga et al. (2018, p. 10),

A sociedade da informação está relacionada à sociedade do conhecimento porque ela apoia as relações que são tecidas na sociedade atual, que está ligada às possibilidades que tornam possível a construção do conhecimento através das tecnologias. Portanto, é possível afirmar que a sociedade da informação é essencial para a sociedade do conhecimento. Além disso, esta última requer as capacidades e habilidades individuais das pessoas para canalizá-las para a manipulação dos recursos tecnológicos ligados à sociedade da informação, para que a construção do conhecimento seja alcançada.

Nesse caso, Lévy (1999) enfatizou o surgimento de comunidades virtuais na sociedade. Portanto, para citar o autor, ela se apresenta como “uma inteligência globalmente distribuída que é constantemente valorizada e coordenada em tempo real, levando a uma efetiva mobilização de capacidades” (LÉVY, 1997, p. 38). Estamos diante de um movimento social que se remodela em movimento; a cultura em rede é universal, mas não total, e permite uma experiência humana sem fronteiras. Diante das citações de Lévy supracitadas, ainda podemos trazer o que dizem Moreira e Dias-Trindade (2018) sobre os espaços online de aprendizagem colaborativa.

Sendo os ambientes online espaços coletivos e colaborativos de comunicação e de troca de informação, podem facilitar a criação e desenvolvimento de comunidades de prática ou de aprendizagem desde que exista uma intencionalidade educativa explícita. Assim, perceber como se pode ensinar e aprender, formal ou informalmente, em espaços de aprendizagem colaborativa, em rede na Internet, e em mobilidade, é um dos grandes desafios que se colocam a todos os educadores (MOREIRA; DIAS-TRINDADE, 2018, p. 2).

Nesse contexto, as TDIC permitem a promoção de um ambiente virtual de aprendizagem colaborativo que potencializa a construção do conhecimento por dispositivos e acesso à internet, ou seja, em um ciberespaço de comunicação aberta e global. Por esta ciber sociedade em rede é possível a busca globalizada da informação e o desenvolvimento da uma aprendizagem colaborativa (LÉVY, 1999; CASTELLS, 2005).

Nesse sentido, as comunidades virtuais na sociedade da informação trazem a formação de uma rede de inteligência coletiva e globalmente distribuída por meio online permitindo uma mobilização social que vai formando uma cultura em rede de experiências humanas sem fronteiras (LÉVY, 1997, p. 38). Contudo, segundo Moreira e Dias-Trindade (2018), esses espaços online de aprendizagem colaborativa têm a intencionalidade educativa explícita para o desenvolvimento de comunidade de prática ou de aprendizagem, seja o modo de ensino e aprendizagem formal ou informal nos espaços virtuais, resultando em um dos grandes desafios aos educadores.

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Os dados aqui analisados e discutidos são oriundos da pesquisa realizada no grupo de discentes de uma disciplina da pós-graduação *stricto sensu* da UFPE. Esta pesquisa utilizou uma abordagem quali-quantitativa, quanto ao objetivo tem caráter descritivo e quanto aos procedimentos, este estudo foi elaborado a partir de pesquisa de levantamento. Em relação à pesquisa descritiva, Gil (2017, p. 33) explica que se trata de uma pesquisa que investiga as características de um determinado grupo de objetos. Ainda de acordo com Gil (2017, p. 37), os estudos descritivos são os que mais se adequam aos levantamentos como nos estudos de opiniões e atitudes.

Além disso, uma característica deste estudo é a coleta de dados realizada a partir de instrumentos, neste caso questionário, que procuram identificar opiniões dos indivíduos sobre um determinado fenômeno. Exemplos dessas ferramentas, são pesquisas por questionário e observações sistemáticas.

O instrumento usado para a coleta de dados empíricos foi um questionário online estruturado, preparado por meio da ferramenta do Google Forms, e enviado aos discentes oriundos da disciplina Educação e Sociedade do curso de pós-graduação do Edumatec (Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica), através do grupo no WhatsApp após a utilização do Gather, durante a aula online da disciplina de Educação e Sociedade. O questionário foi composto por 10 (dez) questões divididas em múltipla escolha e abertas, onde obtivemos a participação de um grupo de 7 (sete) discentes de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco.

Em relação ao uso de questionários, Santos e Correia (2018) explicam que permite a identificação de domínios ou fatores que auxiliam na análise dos dados obtidos, além de auxiliar na seleção dos fatores que melhor representam o padrão de correlação entre as variáveis de interesse. Para permitir que o questionário atendesse aos requisitos de informar aos participantes sobre o objetivo da pesquisa e participação voluntária, a leitura obrigatória e a configuração do consentimento foram inseridas no início do formulário.

Com isso, a TDIC vem contribuindo para a continuidade desta pesquisa, sem violar as normas de conduta e o distanciamento social como recomenda um protocolo de biossegurança que passa pelo processo de controle epidemiológico. Os resultados quantitativos e qualitativos obtidos nesta etapa da pesquisa possibilitam as seguintes análises que se apresentam na sequência. Os gráficos são gerados com base em dados coletados de 7 (sete) discentes respondentes que participaram desta pesquisa.

Visando descrever e interpretar o conteúdo de todo o documento e relacioná-los ao campo teórico e prático utilizamos a técnica de tratamento das informações e a análise sistemática dos dados

com a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e Moraes (1999). Dessa forma, agrupamos as informações através de categorização a priori para construção do questionário e coleta de dados relacionando-os ao objetivo desta pesquisa.

O método de análise de dados utilizado, baseado na Análise de Conteúdo, se justifica pelo foco na percepção dos participantes, através do questionário aplicado após a interação dos mesmos no ambiente Gather Town, visto que prioriza a compreensão dos sujeitos a partir da experiência vivida. Esta compreensão, estruturada em categorias analíticas, visa garantir um alcance crítico das análises realizadas, na medida em que sistematiza os dados coletados, dando ênfase em pontos específicos do objeto estudado.

Outrossim, tratando-se da área de estudo voltada à educação tecnológica, a análise de conteúdo amplia e aprofunda tal compreensão, envolvendo pesquisas que tratam de ambientes virtuais de aprendizagem, com utilização de videoconferência de forma gamificada, aspecto ainda pouco explorado sob este ponto de vista.

Abaixo apresentamos o Quadro 1 com as categorias e questionário relacionando-os com o objetivo da pesquisa que foi analisar as percepções dos discentes, da pós-graduação com o uso da plataforma Gather Town, como ambiente de sala de aula virtual.

**Quadro 1** – Categorias e questionário

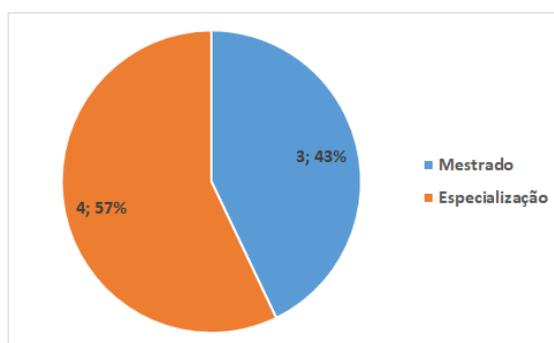
<b>Categoria</b>	<b>Questionário</b>
Ferramentas de videoconferência	Quais ferramentas de videoconferência que você já utilizou na sua prática pedagógica? Quais as desvantagens e vantagens das ferramentas de videoconferência utilizadas por você?
Conhecimento do Gather Town	Já utilizou ou conhece Gather Town antes da atividade da aula da disciplina Educação e Sociedade? Você já utilizou alguma plataforma similar ao Gather Town?
Facilidade de uso do Gather Town	Quais facilidades encontradas no uso do Gather Town para o ensino e aprendizagem? Quais dificuldades encontradas no uso do Gather Town para o ensino e aprendizagem?
Vantagens e desvantagens do Gather Town	Quais as vantagens desta ferramenta (Gather Town) quando comparada com outras ferramentas de videoconferências? Quais as desvantagens desta ferramenta (Gather Town) quando comparada com outras ferramentas de videoconferências?

Fonte: os autores (2021)

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os resultados da coleta de dados realizada com os participantes, por meio do questionário online e aplicado conforme mencionado na metodologia, verificou-se inicialmente o perfil dos participantes sobre a formação acadêmica. Evidenciamos que dos 7 (sete) participantes, 57% possuem especialização que corresponde a 4 (quatro), e 43% possuem mestrado, o que equivale a 3 (três) participantes, nas quais todos pertencem à área de educação e participavam da disciplina Educação e Sociedade em 2021, conforme detalhado na Figura 4 abaixo.

**Figura 4 - Formação acadêmica**

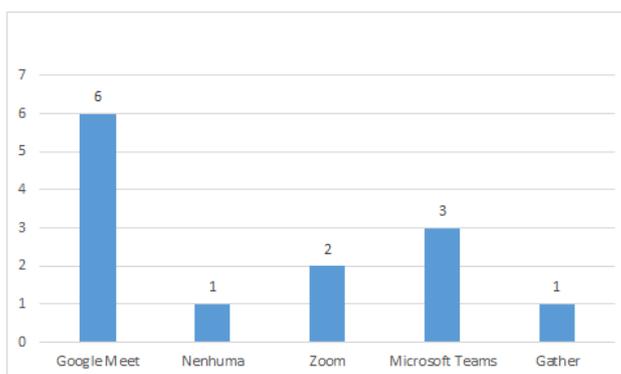


Fonte: os autores (2021)

##### 4.1 Ferramentas de videoconferência

Seguindo as análises das respostas dos participantes, foi solicitado que informassem quais programas de videoconferência já foram utilizados na sua prática pedagógica. Nesta pergunta os participantes poderiam listar mais de um *software* de videoconferência. A Figura 5 ilustra as respostas.

**Figura 5 - Programas de videoconferência que você já utilizou na prática pedagógica**



Fonte: os autores (2021)

Ficou evidenciado que o Google Meet obteve 6 (seis) que representa 86% dos participantes fazendo o uso de videoconferência. Outro *software* que foi o segundo mais utilizado pelos participantes foi o Microsoft Teams com 3 (três) dos participantes, correspondendo a 43%, seguido pelo Zoom Meetings com 2 (dois), referente a 29% dos participantes, e com a mesma quantidade foi a resposta nenhuma e o Gather representando apenas 1 (um) dos participantes sendo 14% das respostas.

Constatamos que a maioria dos participantes faz uso do Google Meet seguido pelo Microsoft Teams sendo estes dois, mais utilizados pelos participantes em suas práticas pedagógicas. Pesquisa anterior também mostra a utilização e funções destas plataformas (OLIVEIRA TEIXEIRA; NASCIMENTO, 2021). Porém, o Gather Town era utilizado por apenas um participante em suas práticas pedagógicas evidenciado neste estudo.

Em relação à questão das desvantagens e vantagens dos programas de videoconferência utilizados pelos participantes, encontramos informações coletadas das respostas discursivas com questões abertas, visto no Quadro 2.

**Quadro 2** – As vantagens e desvantagens dos programas de videoconferência na percepção dos participantes

<b>Vantagens</b>	<b>Desvantagens</b>
<i>“é simples de mexer, intuitivo, leve, atende as necessidades. (P1)”</i>	<i>“o layout que não favorece muito a apresentação, não tem opções de “divisão de grupos (P1)”</i>
<i>“qualidade da imagem e áudio (P2)”</i>	<i>“precisar de conexão de internet para acessar (P2)”</i>
<i>“proporciona maior interação (P3)”</i>	<i>“Precisa inicialmente de um tutorial para os participantes (P3)”</i>
<i>“conversa em tempo real, não necessita de deslocamento. (P5)”</i>	<i>“Problema de conexão, algumas necessitam de instalação (P5)”</i>
<i>“Estar com várias pessoas de localidades distantes ao mesmo tempo (P7)”</i>	<i>“limitação de tempo e acesso a internet que, às vezes pode ser escasso (P7)”</i>

Fonte: os autores (2021)

Descobrimos as desvantagens e vantagens no tocante a utilização dos programas de videoconferência utilizados pelos participantes. Foi comprovada algumas das vantagens destes recursos pedagógicos listados pelos participantes, e destas respostas destacamos as seguintes unidades de registro: simples de mexer, intuitivo, interação, conversa em tempo real. Neste sentido, foi demonstrado uma identificação dos participantes com a plataforma. Destacamos neste ponto os conceitos de Lévy (1999) sobre as capacidades mobilizadas e coordenadas em tempo real através de comunidades virtuais que podem ser realizadas em plataformas de videoconferência como citadas nesta pesquisa.

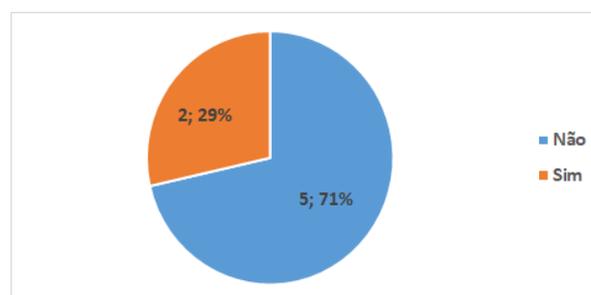
Os participantes sinalizaram a importância, deste recurso tecnológico nas suas práticas pedagógicas, e a na sua maioria evidenciamos, que fazem uso deste recurso e possui um conhecimento das plataformas que oferecem este tipo de serviço na *web*. Neste sentido, trazemos a necessidade de ter o domínio de algumas competências para o desenvolvimento de habilidades para fomentar a criatividade no ensino e aprendizagem com os artefatos tecnológicos digitais buscando inovação diante dos desafios de incorporação das tecnologias nas instituições de ensino como citado por (SANTOS; MARQUES, 2009).

Por outro lado, ao coletarmos as desvantagens os participantes informaram sobre este recurso que: layout que não favorece muito a apresentação, precisar de conexão de internet, algumas necessitam de instalação. Com estas informações percebemos que a entrega de tutorial ou um treinamento, resolveria alguns destes problemas identificados e relatados pelos participantes. Já que, a plataforma de videoconferência em ambiente virtual, utiliza a internet e há uma variedade disponível no mercado, entre pagas e grátis. O Gather Town apresenta algumas facilidades como: não necessita de instalação e possui a versão grátis, mesmo com limitação da quantidade de usuário.

## 4.2 Conhecimento do Gather

Já a questão sobre a utilização ou conhecimento do Gather Town antes da atividade na aula da disciplina Educação e Sociedade, a Figura 6 apresenta o resultado das respostas dos participantes.

**Figura 6** - Utilizou ou conhecia o Gather Town antes da atividade da aula da disciplina Educação e Sociedade



Fonte: os autores (2021)

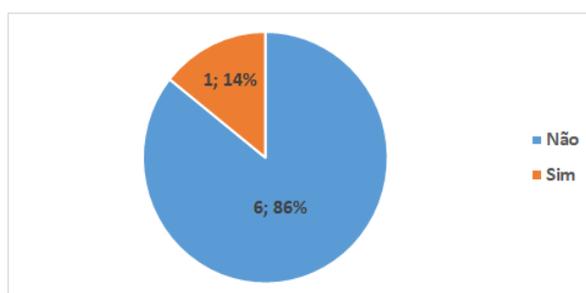
Apenas 2 (dois) participantes afirmaram que já conheciam ou utilizavam o Gather Town, que equivale a 29% dos participantes. E os demais 5 (cinco) participantes afirmaram que não utilizaram ou conheciam o Gather antes da atividade na aula da disciplina Educação e Sociedade, isso é referente a 71%.

Constatamos que a maioria dos participantes não conhecia a plataforma Gather Town, até por

ser uma plataforma relativamente nova, lançada oficialmente em 3 de abril de 2021.

Para a pergunta se os participantes já utilizaram alguma plataforma similar ao Gather Town, temos as seguintes respostas apresentadas na Figura 7. Apenas 1 (um) participante, que equivale a 14% das respostas sim. Destacamos que, para a maioria, 6 (seis) dos participantes, não utilizaram nenhuma plataforma similar ao Gather Town, que corresponde a 86% das respostas.

**Figura 7** - Utilizou alguma plataforma similar ao Gather Town



Fonte: os autores (2021)

Descobrimos que os participantes mesmo já utilizando plataformas para aula virtual, quando questionados sobre o uso de alguma plataforma similar ao Gather Town, a maioria teve a percepção que estava diante de uma plataforma nova e com recursos que não haviam vivenciados em experiências anteriores. Com a possibilidade de configurar um avatar e ter a possibilidade de percorrer os espaços na plataforma, já são diferenciais quando comparados com ferramentas mais utilizadas pelos participantes mencionados na Figura 5.

### 4.3 Facilidade de uso do Gather Town

Segundos os participantes quando questionados, sobre quais facilidades encontradas no uso do Gather Town para o ensino e aprendizagem, obtivemos as seguintes respostas destacadas no Quadro 3:

**Quadro 3** – As facilidades encontradas no uso do Gather Town para o ensino e aprendizagem

<i>“Permite discussões com grupos diferentes ao mesmo tempo (P1)”</i>
<i>“Interessante para organizar estudos em grupo online (P2)”</i>
<i>“É dinâmico e interativo (P3)”</i>
<i>“Trabalhar com a imaginação e o ambiente de aprendizagem é “diferenciado (P4)”</i>
<i>“Intuitivo, personalização do avatar (P5)”</i>
<i>“Cenário interativo e dinâmico (P6)”</i>
<i>“Interface super interessante e diversidade para montar suas aulas (P7)”</i>

Fonte: os autores (2021)

Sobre as facilidades encontradas no uso do Gather Town para o ensino e aprendizagem, nós

identificamos as seguintes unidades de registro nas respostas: interativo, diferenciado, dinâmico e personalização, demonstrando positivamente a percepção dos participantes sobre o uso desta plataforma concordando com (FITRIA, 2021).

E para as respostas sobre quais dificuldades encontradas no uso do Gather para o ensino e aprendizagem, destacamos as seguintes respostas dos participantes, que estão listadas abaixo:

**Quadro 4** – As dificuldades encontradas no uso do Gather Town para o ensino e aprendizagem

<i>“O avatar não consegue empurrar o outro que está impedindo a passagem, por exemplo. (P1)”</i> .
<i>“Dificuldades na escuta dos demais participantes, de entrar na sala. Questões operacionais. (P2)”</i> .
<i>“Nem todos tem informações de como utilizar o Gather, didaticamente. (P3)”</i> .
<i>“Movimentação para escutar os participantes da sala (P4)”</i> .
<i>“Depende de boa conexão de internet, perder-se da turma (P5)”</i> .
<i>“Limite de pessoas por sala (P6)”</i> .

Fonte: os autores (2021)

Identificamos para as dificuldades no uso do Gather para o ensino e aprendizagem as seguintes unidades de registro nas respostas: movimentação, conexão e limite. Destacamos a resposta do participante P1 *O avatar não consegue empurrar o outro que está impedindo a passagem*, acreditamos que no momento de mudança de sala virtual, todos os participantes, neste momento usuários do Gather Town, ao tentar passar na porta do ambiente, sala, perceberam que como em uma sala real, há uma prioridade de passagem, quem chega primeiro passa primeiro, no entendimento de uma fila. Fica evidenciado que um treinamento ou a leitura de um tutorial pelos usuários poderia reduzir estas dificuldades mencionadas pelos participantes e otimizar o tempo dos usuários na utilização desta plataforma. Nessa conjuntura, sobre as dificuldades e facilidades com o uso dos recursos digitais para fins pedagógicos, podemos refletir sobre o que Baganha et al. (2021) ressaltam sobre a formação docente, para inovação nos processos de ensino e de aprendizagem com a utilização das TDIC.

#### 4.4 Vantagens e desvantagens

Por fim, solicitamos que os participantes respondessem, quais as vantagens e desvantagens do Gather Town quando comparado com outros programas de videoconferências?

**Quadro 5** – As vantagens e desvantagens do Gather Town quando comparado com outros programas de videoconferências

<b>Vantagens</b>	<b>Desvantagens</b>
<i>“Vantagem proporciona maior interação (P1)”</i> .	<i>“Desvantagem precisa inicialmente de um tutorial para os participantes não ficarem perdidos “não encontrei nenhuma (P1)”</i> .

“Tempo, modus de apresentação (P2)”.	“Formação dos professores para uso (P2)”.
“Poder usar a criatividade e personalizar (P3)”.	“São muitas informações no Gather se o usuário não tiver certo conhecimento sobre pode se perder (P3)”.
“É mais lúdico a plataforma (P4)”.	“A transmissão do áudio não é boa, e dependendo do grupo pode gerar dispersão dos participantes (P4)”.
“Talvez o trabalho em grupo, parece que ele tem uma proposta didática para esse fim(P4)”.	Não houve resposta
“Pode criar salas para os alunos realizarem reuniões sem sair do ambiente (P6)”.	“Por ter mais recursos necessita de um treinamento para o nivelamento da turma. Limitação de 25 participantes para a versão grátis (P6)”.
“É mais atrativo, dinâmico, permite que vários grupos possam estar em lugares distintos conversando ao mesmo tempo sem atrapalhar ou interferir o outro, mas também pode ter contato de um grupo com o outro de forma instantânea (P7)”.	“Um pouco mais difícil de mexer, linguagem estrangeira (P7)”.

Fonte: os autores (2021)

Nossas descobertas na percepção dos participantes, quanto a vantagens, indicaram características que diferenciam o Gather Town das demais plataformas de ambientes virtuais com a finalidade educacional. Neste sentido, destacamos as seguintes unidades de registro referente às vantagens: dinâmico, atrativo, reuniões, criatividade, interação e lúdico. Nesse sentido, tal plataforma de videoconferência pode contribuir dinamicamente, para formação de comunidades de aprendizagem como mencionada por Moran (2007, p. 6) e o sentimento de telepresença (KENSKI, 2012, p. 96).

Estas unidades de registro reforçam nossas descobertas quanto às percepções pelos nossos participantes, comprovando o envolvimento dos participantes na utilização desta plataforma, mesmo sendo o primeiro contato para a maioria dos envolvidos neste estudo. Nesta proposta, trazemos para nossa discussão o que dizem Turk et al. (2022), sobre o sentimento de pertencimento ao estar conectado online e envolvido com o outro, colaborando para alcançar objetivos em comum como comprovado no uso da plataforma de videoconferência.

Finalizando os questionamentos sobre as percepções dos participantes, perguntamos as desvantagens do Gather Town quando comparado com outros programas de videoconferências. Com os dados coletados destacamos as seguintes unidades de registro: formação, tutorial, dispersão, limitação, estrangeira. Diante destas respostas, transparece um interesse em conhecer a plataforma corroborando as unidades de registros das vantagens.

Contudo consideramos que as TDIC, tais como a plataforma de videoconferência do Gather Town, contribuem significativamente como recurso pedagógico alinhado ao que diz Castells (2005, p. 497) sobre o ciberespaço e o “novo modo social” de disseminar a lógica do processo de produção, conhecimento, experiências, trazendo essa lógica inclusive no campo educacional, onde potencializa na mobilização no processo de ensino e aprendizagem com uma abordagem colaborativa no sistema

de ensino de uma sociedade em rede globalizada.

## **5. LIMITAÇÕES DA PESQUISA E DIREÇÕES FUTURAS**

Apesar do empenho para aumentar a precisão, este estudo tem suas próprias limitações. A maior limitação deste estudo foi a coleta dos dados, realizada em apenas uma disciplina e com um grupo reduzido de participantes, e a generalização de nossos achados pode ser limitada, pois, em uma turma com 17 (dezesete) e apenas 07 (sete) discentes se voluntariaram para participar deste estudo e que constituíram a amostra.

Em segundo lugar, devido à natureza quantitativa e qualitativa de nosso estudo, houve pouco tempo na utilização da plataforma, o que poderia interferir nas respostas dos participantes. Embora reconheçamos essas limitações, o presente estudo demonstrou empiricamente a capacidade e potencial do uso do Gather Town, como mais um recurso pedagógico nas aulas remotas assíncronas, em ambientes de ensino e aprendizagem em cursos ou disciplinas, podendo desenvolver um engajamento do discente online nas atividades acadêmicas.

Usando os resultados preliminares deste estudo, futuros pesquisadores também podem considerar aplicar um manual ou um treinamento sobre a plataforma Gather Town, antes do uso na aula online para em seguida aplicar o questionário online aos participantes. Como também analisar os recursos adicionais, que a plataforma disponibiliza na versão gratuita e, para isso, demandará um maior tempo para adaptação dos participantes da pesquisa. Por fim, embora tenhamos coletado dados sobre a formação acadêmica para descrever as características dos participantes, graduação, especialização, mestrado e doutorado, esse não foi nosso interesse para este estudo. No entanto, pesquisas futuras podem avaliar o possível impacto dessas variáveis. Esperamos que nossa pesquisa proporcione outras pesquisas sobre a utilização do Gather Town como ambiente virtual de aprendizagem, com aplicação nas práticas pedagógicas dos professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo apresentou empiricamente a viabilidade significativa da plataforma Gather Town, como recurso tecnológico nas aulas síncronas em ambientes virtuais e podendo desenvolver, estimular, o engajamento dos discentes na realização das práticas pedagógicas.

Neste sentido, a plataforma Gather Town forneceu uma estrutura para reunião na *web* para este estudo, alguns ambientes que fornecem esses serviços como: Skype, Google Meet, Teams, Zoom, Slack, Discord (MENDES, 2021), porém o Gather Town disponibilizou componentes adicionais

como a inserção de objetos virtuais no espaço virtual onde os usuários estão conectados onde permite representar o espaço físico como um ambiente de sala de aula com *design* de jogos online em rede.

Além disso, os usuários puderam mover o seu avatar e interagir com outros participantes, com base em sua posição na sala como em uma sala de aula real. Permitindo subgrupos de diálogos no mesmo espaço, sem a necessidade de sair ou acessar uma nova sala de videoconferência. Nesse sentido, o professor e discentes puderam circular no mesmo ambiente interagindo nos subgrupos sem interferência de ruídos de falas nos demais subgrupos. Gather Town permitiu que os participantes criassem avatares e escrevessem seus nomes na parte superior para que os professores e outros colegas pudessem ver quais discentes estão no espaço e identificando pelo nome além da possibilidade de inserir uma imagem, foto de perfil, no avatar. O *design* da sala teve o formato de uma sala de aula tradicional, com a mesa do professor na frente da sala, comparado às salas de aula real. Então, ao fazer o trabalho em grupo, os avatares dos discentes se reunirão em torno da mesma mesa.

O objetivo desta pesquisa foi analisar as percepções de discentes da pós-graduação com o uso da plataforma Gather Town, como ambiente de sala de aula virtual e videoconferência. Os dados comprovam que a plataforma Gather Town encaminha-se como mais uma opção, para a utilização de videoconferência na prática pedagógica de forma lúdica. Isso pode ser verificado por meio dos resultados qualitativos e quantitativos, que mostram que Gather Town apresenta algumas vantagens, por exemplo: proporciona maior interatividade, pode estar com várias pessoas à distância em simultâneo, é simples, intuitiva e leve de usar. Porém, algumas dificuldades específicas também foram encontradas, tais como: restrição do número de pessoas em cada sala, dificuldade em ouvir a opinião dos demais participantes, dificuldade em entrar na sala e depender de boa conexão à Internet. Os dados quantitativos demonstram a possibilidade do uso deste programa, Gather Town, como mais um recurso tecnológico para as atividades pedagógicas.

Contudo, consideramos que o uso das TDIC como a plataforma de videoconferência Gather Town e contribui significativamente como mais recurso pedagógico lúdico, que pode potencializar a mobilização dos participantes no processo de ensino e aprendizagem, dessa forma, proporcionando também o sentimento de telepresença e de pertencimento, ressaltando a necessidade sobre a formação docente, para inovação e desenvolvimento da criatividade no ensino e aprendizagem que vai além da inserção das TDIC neste processo.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. **Educar em revista**, p. 235-250, 2007.
- BAGANHA, Ronaldo Julio et al. Educação, formação docente, TDIC e saúde em tempos de pandemia pela COVID-19: uma revisão de literatura. **Temas em Educação e Saúde**, p. e021017-e021017, 2021. DOI:<https://doi.org/10.26673/tes.v17i00.15261>
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: do conhecimento à acção política. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- COSTA, I. T. L. G. **Metodologia do Ensino a Distância**. Salvador: Editora da UFBA, 2016.
- FITRIA, Tira Nur. Criando sensação de aprendizagem na sala de aula: usando plataforma de vídeo-estilo de vídeo da cidade de reunião para sala de aula virtual. **Revista de Educação e Desenvolvimento Humano**, v. 6, n. 2, pág. 30-43, 2021.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- KENSKI, Vani Moreira. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem 030-TC-C5. **TC**, v. 5, p. 05, 2005.
- LÉVY, Pierre. **A Inteligência Colectiva** - para uma antropologia do ciberespaço. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MENDES, Alexandra Isabel Vieites. **iVIWE-Intelligent Virtual Immersive Work Environment**, 2021.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MORAN, José Manuel. Os modelos educacionais na aprendizagem on-line. **São Paulo: USP**, 2007.
- MOREIRA, José António; DIAS-TRINDADE, Sara. Reconfigurando ambientes virtuais de aprendizagem com o Whatsapp. **Revelli**, v. 10, n. 3, p. 1-18, 2018.
- OLIVEIRA TEIXEIRA, Daiara Antonia de; NASCIMENTO, Francisleile Lima. Ensino remoto: o uso do Google Meet na pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 7, n. 19, p. 44-61, 2021.
- PÉREZ ZÚÑIGA, Ricardo et al. La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. **RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, v. 8, n. 16, p. 847-870, 2018.
- SANTOS, Cíntia Maria Basso dos; MARQUES, Janete Tonello. Buscando a construção e (re) construção da práxis pedagógica. **Harlos FE**, organizador. Vida docente: escrever é preciso. Bauru: Canal6, p. 23-43, 2009.
- SANTOS, Raquel; CORREIA, Marisa. Utilização do recurso digital scratch na articulação entre as ciências e a matemática na formação de professores. **Livro de Atas do V Congresso Internacional TIC e Educação**. IEUL, 2018. p. 2007-2014.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 72-81, 2000.

TURK, Murat; HEDDY, Benjamin C.; DANIELSON, Robert W. Teaching and social presences supporting basic needs satisfaction in online learning environments: How can presences and basic needs happily meet online?. **Computers & Education**, p. 104432, 2022.

APRESENTAÇÃO

**DOSSIÊ QUESTÕES RACIAIS, EM INTERSECÇÃO, COMO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO NO CAMPO  
DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

## **APRESENTAÇÃO OU DOS PORQUÊS A ESCRITA NEGRA IMPORTA**

*Presentación o por qué la escritura negra es importante*

*Presentation or why black writing matters*

Kassandra Muniz<sup>1</sup>  
(UFOP)

Ana Lucia Silva Souza<sup>2</sup>  
(UFBA)

Recebido em: agosto de 2022  
Aceito em: novembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v23i2.45620

---

<sup>1</sup> Kassandra Muniz é professora doutora associada do Depto. de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto. É líder do grupo de pesquisa/CNPq GELCI 0 Grupo de estudos sobre Linguagens, Culturas e Identidades. É membro do NEABI/UFOP e da ABPN. Tem pesquisas, livros organizados e diversos artigos nas seguintes temáticas: Linguagem e Raça; Formação de Professores; Letramentos; Estudos Culturais e Performance e Literatura de autoria negra feminina. Vem se dedicando a escrever sobre a concepção de Linguagem como Mandinga.

<sup>2</sup> Ana Lucia Silva Souza é professora doutora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia e do Mestrado Profissional Proletras. É líder do grupo de pesquisa/CNPQ - Rasuras Letramentos de Reexistência na Diáspora Negra. Integra a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN. Tem pesquisas, livros organizados e diversos artigos nas seguintes temáticas: Estudos dos Letramentos; ações afirmativas e educação, juventudes e hip hop e culturas periféricas.

A proposta deste dossiê surge nas intersecções entre as possibilidades, ainda restritas, de abertura do campo dos Estudos de Linguagem para discussões de agendas conflitivas, com a atuação do GT Práticas Identitárias na Linguística Aplicada, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Anpoll. Ao longo das últimas coordenações o GT veio enfatizando a necessidade de entender como temáticas, tais como periferias, questões de gênero e sexualidade, *desabilities* e outros marcadores sociais interrogam o campo da Linguística Aplicada, a LA. É nesse contexto que as editoras deste número são eleitas coordenadoras e nos de anos 2018 a 2021 e desenvolvem, de forma mais pontual, a discussão racial, sempre em intersecção com os marcadores sociais acima citados. Neste dossiê, especificamente, a questão racial não apenas está como temática principal, mas também se concretiza nos estudos das/dos pesquisadoras/es convidadas.

Para uma área que tem como base a relação entre Linguagem e Sociedade, ainda temos muito o que caminhar, no estabelecimento da relação Raça e Linguagem. Dessa forma, mais que se justifica trazermos, neste número, protagonismos e desafios dessa relação em tempos nos quais estamos recém-saídas de uma pandemia que teve cor e classe bem definidas entre as pessoas que mais morreram. Perante um cenário de morte, pode a linguagem ser sinônimo de vida, para pesquisadoras/es e suas escritas negras? Raça aqui é “apenas” um marcador social ou um modo indissociável de pensar e existir na linguagem? Sobre isso, teceremos algumas breves considerações, fazendo um exercício de (des)pensar junto com quem quiser vir mergulhar nas discussões desse dossiê.

De forma bastante categórica, anunciamos no título: sim, a questão racial tem transformado o campo dos estudos da linguagem. A assertividade vem do reconhecimento, cada vez maior, de que não é possível dissociar a linguagem daquilo que a movimenta; os sujeitos. Não é possível construir nossas subjetividades a partir de uma visão de “corpus sem corpo” (SOUZA; MUNIZ, 2017). A linguagem tem corporeidade e, nesse sentido, raça, gênero, classe, sexualidade, *desabilities*, entre outros marcadores sociais, interrogam a forma “moderna” como língua veio sendo idealizada nos estudos da linguagem. Nesse bojo, uma gama de intelectuais negres, obviamente sob muita tensão e questionamentos, tem levantado suas mãos e vozes indagando: até quando seremos ignoradas dentro daquilo que nos torna mais humanas, a linguagem?

Dessa forma, tendo como princípio que o fazer linguístico é político, apresentamos este dossiê trazendo intelectuais que possuem excelência nessa discussão e também comprometimento com o enegrecimento do campo. Longe de essencialismos, nos interessou, enquanto organizadoras, mostrar uma pluralidade de pesquisas e temáticas, bem como de pesquisadoras e pesquisadores. Apesar disso, é possível perceber algumas linhas que constituem um fio diaspórico (Muniz, 2021) que interliga nossos modos de fazer pesquisa e vida. É fundamental para nós, como editoras desse

dossiê, perceber não apenas excelência acadêmica, porque nisso a intelectualidade negra autora dos artigos aqui trazidos são referências.

Igualmente importante também, para nós, é celebrar e celebrar a vida enquanto possibilidade de um fazer acadêmico que não nos aniquile como sujeitos de linguagem. Nesse sentido, um fio que interliga os artigos é a noção de linguagem como ação, mesmo considerando que essa assunção não compõe a base epistemológico-teórica de todos os artigos. Uma ação política que realça, ao mesmo tempo, exclusão, dada a ainda forte ausência da discussão racial na Linguística e na Linguística Aplicada, bem como tem trazido protagonismos e uma lenta, porém irreversível mudança. Sociolinguística, Letramentos Críticos e de Reexistência, Linguística Aplicada, Antropologia Linguística, Pragmática, Ensino e Aprendizagem de Línguas, Estudos Críticos do Discurso, Currículo e Formação de Professores são algumas das áreas presentes no dossiê e que chancelam o argumento anterior de que lenta e progressivamente é preciso reconhecer Raça como matriz que construiu a lógica imperial do colonialismo e que mantém as relações de colonialidade tal qual se apresentam nas nossas sociedades ocidentais.

É possível, então, construir, a partir das escritas negras deste dossiê, mas arriscamos dizer que se estende a um *modus* preto de escrever, três características que dão o contorno para o que Souza (2009) nomeia como Letramentos de Reexistência. Segundo Muniz (2019), em palestra de encerramento proferida por ocasião do X CIELL, Movimento, Paixão e Comprometimento Político são as características que marcam as escolhas da intelectualidade negra para a escrita. O que nos move a escrever? Por que aceitar escrever em condições subalternizadas de trabalho acadêmico? Qual a importância de fazer uma opção política pela formação, em meio aos ditames de uma concepção de ciência cada vez mais tecnológica e pretensamente imparcial? Quais os limites entre produção de conhecimento acadêmico e produção de conhecimento ativista? Não apenas pelas temáticas, mas também pela própria forma das escolhas linguísticas que dão contorno à escrita dos artigos, Escrivivência, de Conceição Evaristo, é mais que um conceito, um modo mesmo de viver a linguagem performada por intelectuais negres.

Dessas três características, vale a pena discorrer brevemente sobre Paixão porque, frequentemente, quando se trata de escrita de intelectuais à margem do *standard*, ela vem como uma acusação, e é nomeada como escrita militante. É algo menor. Para as editoras deste número, interessa justamente o que faz pulsar, a paixão em seu sentimento grandioso. Apenas isso justifica a escolha política por se colocar em movimento para dizer de si, de outrem, da nação, do projeto de um futuro mais possível para todos. Dessa forma, se for para (re)pensarmos conceitos que circulam de forma vigorosa na Linguística Aplicada contemporânea, a partir da experiência da reexistência negra (Souza, 2009), fazer pesquisa com paixão é um defeito. Congregar ativismo com pesquisa, é defeito.

Assumir nossa subjetividade na pesquisa, é defeito. Contudo, é impossível, a nosso ver, pensar linguagem sem sociedade, cultura e identidades. Quando lidamos com os letramentos negros agenciados nos artigos aqui presentes, e na escrita negra como um todo, reivindicar esse lugar da escrevivência é parte de nossa sobrevivência enquanto sujeitos. É uma possibilidade de, finalmente, falar e, quem sabe, ser ouvido. De existir como sujeito de linguagem, que vive e tem coisas a dizer. Afinal, como nos exorta Conceição Evaristo, “A gente combinamos de não morrer”, e isso implica ter a linguagem, performada na escrita, como uma aliada nesse gesto de reexistência.

Em Souza (2011), resistir é fundamental, principalmente porque não temos, como população negra, outra opção; nunca tivemos. Contudo, reexistir nos dá a possibilidade de reinventar e criar. É entregar poesia daquilo que é tão cru e opressor, como o racismo. As escritas e escribas aqui presentes neste dossiê nos entregam isso, porque agregam às suas excelências acadêmicas, comprometimento e paixão. Dessa forma, esperamos que, ao ler os artigos, se perceba que na base deles há uma franca pretensão de movimentar o que está estagnado (Oriki de Exu).

Estamos dizendo sobre transgredir, reinventar, libertar, acolher, reexistir e mandingar. Estamos, aqui, reivindicando outras formas de escriturar a vida na linguagem. Quando nos perguntamos por que insistir em se fazer ouvir em um campo que insiste ainda em não reconhecer a relação intrínseca entre Raça e Linguagem, Anzaldúa vem em nosso socorro:

“Por que sou levada a escrever?

Porque a escrita me salva da  
complacência que me amedronta. Porque  
não tenho escolha. Porque devo manter  
vivo o espírito de minha revolta e a mim  
mesma também. Porque o mundo que crio  
na escrita compensa o que o mundo real  
não me dá. No escrever coloco ordem no  
mundo, coloco nele uma alça para poder  
segurá-lo. Escrevo porque a vida não  
aplaca meus apetites e minha fome.  
Escrevo para registrar o que os outros  
apagam quando falo, para reescrever as  
histórias mal escritas sobre mim, sobre você

Gloria Anzaldúa (1942-2004), em *Falando em línguas: uma carta para as mulheres do terceiro mundo*.

Conceição Evaristo, em entrevista, uma vez falou que era muito interessante todo o *glamour* em volta do nome dela, mas a homenagem mais sincera que poderiam fazer era ler as suas obras. Nós também queremos ser lidas, assim como as autoras e autores presentes neste dossiê. Com que caneta é possível escrever nossas vidas acadêmicas? Nós gostamos de escrever com paixão. Nessa toada, apresentamos, a seguir, um pouco dos artigos que compõem esse número, com o sincero convite e desejo de que excelentes leituras possam ser realizadas. Leituras de textos. Leituras de vida.

Miriam Jorge dos Santos, em seu artigo *Reflexões sobre ser uma educadora linguística no brasil e nos estados unidos: porque identidades raciais sempre importam*, lança mão da autoetnografia como caminho metodológico para trazer reflexões sobre sua trajetória como pesquisadora negra, com larga experiência na área de ensino de língua. A partir do que chama de “lentes transnacionais”, rememora, discorre e analisa de que maneira as experiências racializadas no Brasil e nos EUA, dois contextos geográficos, políticos e culturais tão distintos, ao mesmo tempo, trazem semelhanças em vários aspectos. É um texto bastante importante, pois mostra de que maneira os sujeitos e seus corpos circulam no cotidiano, em meio a teorias e, com suas experiências, também fazem ciência a partir da própria vivência.

Samima Amade Patel, no artigo *O lugar das línguas moçambicanas no panorama educacional de Moçambique: que perspectivas?* focaliza aspectos do ensino de línguas e da política nacional para formação de professores em Moçambique, um país que tem a língua portuguesa como língua oficial e um país que tem muitas línguas maternas. Como sustentar o ensino nos currículos escolares? Como afirma Samima, a realidade é multilíngue em Moçambique, as pessoas vivem em meio a várias línguas e, portanto, a política linguística e educacional se mantém como centralidade nas discussões sobre a criação e sustentação de um Estado-nação que precisa dar conta das culturas e identidades que estão nas salas de aula.

Será que podemos ser como somos de verdade no espaço da universidade? Indagam Luanda Rejane Soares Sito e Sandra Victoria Buesaquillo Zapata, no texto intitulado *¿No podemos ser como somos nosotros en realidad? construção de conhecimento, escrita e identidade*, que nos provoca a encarar o questionamento dentro dos espaços acadêmicos. As autoras refletem sobre as implicações e os tensionamentos resultantes do ingresso de jovens negros e indígenas nas universidades latino-

americanas e os efeitos, os desdobramentos em áreas que envolvem a linguagem das artes letradas em contato, em especial, no que se refere à área de linguagem, as metodologias e a pedagogia universitária dos estudos que tratam da escrita acadêmica. O texto aponta a existência das tensões e também as possibilidades, diante dos desafios de repensar, principalmente, a cultura acadêmica.

O artigo *Currículo e africanidades: um olhar pela perspectiva de tradutores e intérpretes de língua de sinais pretos*, de Dicéia Martins, Elijah Anertey Abbey e Evelin Seluchiniak Nunes, traz um olhar arguto à necessária formação antirracista nos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS), uma vez que currículos ainda possuem valores que reproduzem o embranquecimento. De maneira contundente, o artigo se mostra comprometido com a comunidade surda, em especial no que diz respeito à população negra. Traz para o cerne da discussão a necessidade de medidas para a implementação concreta das diretrizes previstas na CNE n. 02/2015, em articulação com a LDB, modificada em seus artigos 26 A e 79B, que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Africana e Afro-brasileira; o texto se esforça numa defesa de argumentos que tragam uma mudança de paradigma no currículo de Letras – Libras, que é fundamental para outras possibilidades de garantia do direito à educação de qualidade e que permita vislumbrar uma sociedade mais justa e igualitária para todas as pessoas.

O artigo *REPENSE e a urgente demanda necrolinguística*, escrito por Fernanda de Oliveira Cerqueira, Larissa da Silva Fontana e Rogério Modesto, focaliza a criação e os propósitos da Rede de Pesquisadores Negres de Estudos da Linguagem - REPENSE como espaço de mobilização política na área de estudos da linguagem. O artigo mostra de que maneira a Rede centra suas ações na visibilidade e na articulação entre racialidade e língua nos estudos da linguagem e a invisibilidade de intelectuais negres. Explicita as razões pelas quais há a necessidade de associar raça e língua(gem) âmbito de suas áreas de atuação - nos estudos, pesquisas e ensino - e também combater o epistemicídio que ainda é flagrante na academia brasileira. Por fim, aponta caminhos para que o campo dos estudos da linguagem possam ser cada vez mais corpos e presença negra

*Mulheres negras no stand-up e suas táticas de linguagem na feitura da liberdade*, escrito por Ludmila e Tania Rezende, aborda, de maneira crítica as contradições de corpos feridos pela colonialidade, que têm como marco-zero o corpo-padrão, no masculino, branco e eurocentrado. Um texto potente que, ancorando a discussão na literatura e no humor, sob a ótica das mulheres negras, nos provoca a todos, todas e todes para um posicionamento diante do linguístico nosso de cada dia.

Tanya Saunders, em seu artigo *São as mulheres negras cisgênero? analisando a invisibilidade de negritude nos debates sobre gênero e transfobia*, traça um produtivo caminho de análise sobre a invisibilidade da negritude no âmbito dos debates sobre gênero e transfobia. Entre muitas problematizações em torno das teorias de gênero, no artigo, a autora nos convoca à reflexão sobre a classificação e categoria de cisgeneridade, atribuída às mulheres negras desde o nascer. A construção da cisgeneridade é discutida pela autora, enquanto um estruturante marcador social, dominado por padrões hegemônicos da branquitude, que invisibilizam e apagam a diversidade de gênero, sexo e sexualidade, vivenciadas pelas populações afrodescendentes, em especial pelas mulheres negras, que também vivenciam o apagamento e a desumanização de sua feminilidade e das memórias de cuidado e irmandade entre mulheres.

*Metodologia cartográfica como possibilidade de pesquisa em linguística aplicada com coletivos de negros e negras: confissões de pesquisa* é o artigo de Gilson Soares Cordeiro, que revisita sua trajetória de pesquisador apresentando aspectos da metodologia cartográfica, movimentada por ele quando imerso no cotidiano de um coletivo de capoeiras na Cidade de Camocim-CE. O autor trata das (im)possibilidades, potências e desafios de manter o comprometimento político com a agenda dos sujeitos de pesquisa, que considera também autores do processo de cartografia empreendido. Ao estabelecer alguns possíveis princípios para a metodologia, incentiva que outras pesquisas sejam realizadas na mesma perspectiva.

Marco Antônio Lima do Bonfim, no artigo *Pragmática cultural em perspectiva preta: raça, mandinga e saberes negro-linguísticos no movimento negro unificado do Ceará*, argumenta a favor de uma pragmática cultural preta e apresenta os modos de emprego da linguagem por parte de integrantes do Movimento Negro Unificado do Ceará (MNU – CE), evidenciando-os como atos de fala mandingueiros. O autor defende que os atos mandingueiros são os saberes negro-linguísticos performatizados pelos ativistas e que são parte da história e das estratégias da população negra do Brasil.

Gersiney Santos contribui com o debate, ao trazer o texto *Estudos críticos do discurso e 'tempos de crise': uma proposta para reexistências a partir da aquilombagem crítica e das redes pragmáticas*. No artigo apresenta possibilidades teórico-metodológicas anticoloniais. Ele nos convida a refletir sobre os conceitos de aquilombagem crítica e redes pragmáticas, de maneira muito pertinente à área de conhecimento e, ainda, apresenta uma proposta de ação na área de educação, trabalhando com os usos de linguagem.

Henrique Freitas, em *Letramentos negros: o corpo como saber*, propõe-se a pensar as epistemologias negras na prática da constituição e dinâmica cotidiana dos usos de linguagem em sociedade. Para o autor, os valores civilizatórios sistematizados por Azoilda Loretto da Trindade estão na base e em conexão com letramentos que, longe de ser apenas a escrita, é também, e sobretudo, o corpo como lugar de produção de saberes ancestrais.

Amanda Ribeiro e Edneia Gonçalves assinam a resenha do livro *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, da intelectual estadunidense bell hooks, publicado no Brasil em novembro de 2021, pela editora Elefante. No contato com o texto produzido, vislumbramos o teor e a potência do trabalho da intelectual feminista que, por meio de 16 ensinamentos, enfatiza aspectos da pedagogia engajada e a importância da construção de comunidades de aprendizagem, dinâmica que exige o enfrentamento às opressões e, ao mesmo tempo, a proposição de saídas que permitam que o ambiente de aprendizagem seja lugar de acolhimento e de esperança para todes.

As editoras do dossiê **Questões raciais em intersecção, como agentes de transformação no campo dos estudos da linguagem**, por meio dos artigos e da resenha, convidam para um diálogo com o símbolo Adinkra Sankofa, que nos ensina a aprender com o passado para ressignificar o presente e construir um futuro melhor.

## REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. **Como domar uma língua selvagem**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, no 39, p. 297-309, 2009

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em: 07 set. 2022

EVARISTO, Conceição. **Poemas malungos** – Cânticos irmãos. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2011. 172 f. Orientadora: Laura Padilha.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água** - 1 ed. - Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

MUNIZ, Kassandra S.; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Descolonialidade, performance e diáspora africana no interior do Brasil**: sobre transições identitárias e capilares entre estudantes da UNILAB. L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 18, p. 80-101, 2017

MUNIZ, Kassandra In: Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN. Live da ABPB – Linguagem e questões étnico-raciais: do racismo aos protagonismos. 27. ago. 2020. Youtube. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=j8TrHKkMS5U&amp;t=3513s>>. Acesso em: 27. ago. 2022.

MUNIZ, Kassandra. Linguagem como mandinga: população negra e periférica reinventando epistemologias. In: SOUZA, Ana Lucia Silva (org.). **Cultura política nas periferias**: estratégias de reexistência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. Disponível em <<https://fpabramo.org.br/publicacoes/estante/cultura-politica-nas-periferias-estrategias-de-reexistencia/>>. Acesso em 07 set 2022

SOUZA, Ana Lucia Silva. **Letramentos de reexistência** - culturas e identidades no movimento hip hop. 2009. 219 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em:<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269280>>. Acesso em: 09 ago. 2022.

SOUZA, Ana Lucia Silva. **Letramentos de reexistência** = culturas e identidades no movimento hip hop. Parábola: São Paulo, 2011.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores Civilizatórios e a Educação Infantil**: uma contribuição afro-brasileira in BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (org.). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. In: **A cor da Cultura** v. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. Disponível em <http://acordacultura.org.br>. Acesso em: 7 set. 2022

### Comitê Científico

Ariovaldo Sacramento de Souza

Claudilene Maria da Silva

Clézio Roberto Gonçalves

Daniel do Nascimento e Silva

Daniele Oliveira

Dina Maria Machado Andréa Martins Ferreira

Fernanda de Oliveira Cerqueira

Gilson Cordeiro Soares

Guilherme Veiga Rios -

José Henrique de Freitas

Irenilza Oliveira e Oliveira

Janaina Damasceno Gomes

Joana Plaza Pinto

Joel Austin Windle

Josane Silva Souza

Junot de Oliveira Maia

Lígia Paula Couto

Marco Antônio Lima Bonfin

Milena Souza Britto

Nanci Araújo Bento

Nerivaldo Alves Araújo

Rafahel Jean Parintins Lima

Vera Regina Rodrigues Silva

ARTIGO

**DOSSIÊ QUESTÕES RACIAIS, EM INTERSECÇÃO, COMO AGENTES DE  
TRANSFORMAÇÃO NO CAMPO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**REFLECTIONS ON BEING A LANGUAGE EDUCATOR IN BRAZIL AND  
THE UNITED STATES: WHY RACIAL IDENTITIES ALWAYS MATTER**

*(Reflexiones sobre ser un educador de idiomas en Brasil y Estados Unidos: por qué las identidades raciales siempre importan)*

*(Reflexões sobre ser uma educadora linguística no Brasil e nos Estados Unidos: por que identidades raciais sempre importam)*

Miriam Jorge<sup>1</sup>  
*(University of Missouri – St. Louis)*

Recebido em: agosto de 2022  
Aceito em: novembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v23i2.45262

---

<sup>1</sup> Dr. Miriam Jorge is the Allen B. and Ellen Shopmaker Endowed Professor of Education and International studies at the University of Missouri - Saint Louis. She earned her Ph.D in applied linguistics. Her research focuses on critical literacies, social justice education, translanguaging, and teacher education. Email: [jorgem@umsl.edu](mailto:jorgem@umsl.edu).

## RESUMO

*Este artigo visa a compartilhar algumas perspectivas sobre ser educador de línguas no Brasil e nos Estados Unidos. Meu foco principal é em experiências de aprendizagem e ensino racializadas e como elas podem moldar nossa práxis em estudos de linguagem. O conceito de interseccionalidade (CRENSHAW, 1989) é fundamental para minha discussão, enquadrada em três eixos principais: raça, linguagem e classe. Utilizo a autoetnografia como processo e método de reflexão sobre minhas experiências sobre o que vejo a partir de minhas lentes transnacionais. A discussão explora como as experiências racializadas são importantes em dois contextos que são tão semelhantes, mas tão diferentes.*

**Palavras-chave:** Estudos Linguísticos, autoetnografia, formação de professores

## ABSTRACT

*This paper aims at sharing some perspectives on being a language educator in Brazil and the United States. My main focus is on racialized learning and teaching experiences and how they may shape our praxis in language studies. The concept of intersectionality (CRENSHAW, 1989) is fundamental to my discussion, framed around three main threads: race, language, and class. I use autoethnography as a process and a method for reflection on my experiences concerning what I see from my transnational lenses. The discussion explores how racialized experiences matter in two contexts that are so similar yet so different.*

**Keywords:** Language studies, autoethnography, teacher education

## RESUMEN

*Este artículo tiene como objetivo compartir algunas perspectivas sobre ser un educador de idiomas en Brasil y los Estados Unidos. Mi enfoque principal son las experiencias racializadas de enseñanza y aprendizaje, y cómo pueden dar forma a nuestra praxis en los estudios de lenguaje. El concepto de interseccionalidad (CRENSHAW, 1989) es fundamental para mi discusión, enmarcada en torno a tres hilos principales: raza, lengua y clase. Utilicé la auto etnografía como proceso y método de reflexión sobre mis experiencias respecto a lo que veo desde mis lentes transnacionales. La discusión explora cómo las experiencias racializadas importan en dos contextos que son tan similares pero tan diferentes.*

**Palabras clave:** Estudios de Lenguaje, auto etnografía, formación docente.

After working for more than two decades in Brazilian higher education, I started working at a University in the United States. Being a Black Brazilian woman, with my race stated in my birth certificate as *parda*, I find myself between two different realities concerning the impacts of slavery in two of the largest countries in America. Both Brazil and the United States struggle with racism in particular ways. Historically, Brazil can be perceived as a fake racial democracy, while the United States is known for the Civil Rights movement created to abolish institutional racial segregation.

This paper is framed by experiences I lived in from 2020 and 2021. This time frame is meaningful because it is marked by significant events that have made racism visible in the two countries for very similar reasons. In 2020, both countries had to handle the trauma of police violence against Black bodies. In the United States, an unarmed Black man, 46-year-old George Floyd, was murdered in Minneapolis by a white police officer. In Brazil, five-year-old Miguel Otávio Santana da Silva died when he fell from the ninth floor of the high-rise where his mother worked as a domestic worker for a white family in Recife, a city in northeast Brazil. Miguel, a Black child, was left in the care of a white woman, Sarí Corte Real, his mother's employer, as his mother, Mirtes Renata Santana de Souza, was requested to take the white family's dog for a walk. In the United States, the media showed Floyd's last moments, before and while an officer killed him by pressing his knee into Floyd's neck. In Brazil, the audience could see Miguel's last moments of life, as the media broadcasted security camera footage showing how the white employer pushed the top floor bottom and left Miguel alone inside the service elevator. The imprint of slavery both in Brazil and the US was acutely felt in these two moments of 2020. Floyd's killing triggered protests in different countries, and, in Recife, Brazilian protesters took the streets claiming justice for little Miguel and marched protesting against police brutality against Black Youth. In 2020, anti-racism protests swept the world, and Brazil and the United States once more were trying to heal the wounds of anti-Black racism that is structural to both countries.

A challenging year, 2020 was also the first year of the Covid-19 pandemic. Brazil and the United States were severely affected by Covid-19. In both countries, the Afro-descendant populations were more drastically impacted by the first waves of the pandemic. Both countries were led by presidents who responded to the outbreaks of Covid-19 by publicly minimizing its impacts and neglecting important public health measures (KAKISINA *et al.*, 2022; FREITAS; NEGREIROS, 2021). Jair Bolsonaro in Brazil, and Donald Trump in the US “responded to outbreaks by publicly downplaying the significance of the crisis and argued that overly restrictive health measures would create too sizable an economic risk” (BÉLAND *et al.* 2021, p. 413). The racism that pervades Brazil and the US increased Black communities' exposure to pandemic risks within their reduced access to quality healthcare (MINGO, 2021; GOES *et al.*, 2020).

This article considers various approaches and understandings of autoethnography. Autoethnography is used in this paper as a retrospective analytical approach (Buckley, 2015) where I relate on some fragments of my memories to examine how they are interrelated or related to the environment and others. Hence, I start this paper by introducing how an ethnographic approach is used to guide my work. Then, I organize my discussion in three threads: Language, race and social class. This autoethnography is based on my transnational condition as a Black Brazilian scholar working in the United States.

Being a transnational scholar, during 2020 and 2021, I was confronted with the condition of being in-between two different places. Geographically, my house, my job, and my body were in the US. However, my family, most of my friends, and my home were in Brazil. Being an Afro-descendant woman, my racial place is very well marked wherever I am. Despite my blackness being very different in Brazil or the US, the pain caused by anti-black racism is the same. My in-betweenness, then, reflected that I was living these two years positioned as a Black Brazilian professional in the US, observing, in my two countries, presidential leadership whose discourses supported xenophobia, anti-immigration, anti-blackness, and anti-democracy. Then, where was I among all the chaotic scenarios that emerged in 2020 and 2021? What did it mean to be a Black scholar in Brazil and the United States? These questions guided my engagement with profound self-reflective moments in the past years. From an autoethnographic point of view, this paper aims to share some of my analysis of how I experience my profession through racialized experiences in two different countries. I hope that this paper may contribute to the critique of the persistent color-blindness that persistently affects language studies.

This article considers various approaches and understandings of autoethnography. Autoethnography is used in this paper as a retrospective analytical approach (Buckley, 2015) where I relate on some fragments of my memories to examine how they are interrelated or related to the environment and others. Hence, I start this paper by introducing how an ethnographic approach is used to guide my work. Then, I organize my discussion in three threads: Language, race and social class. This autoethnography is based on my transnational condition as a Black Brazilian scholar working in the United States.

## **1. AUTOETHNOGRAPHY AS CRITICAL AND EMANCIPATORY RESEARCH**

Qualitative research allows the discussion of possible meanings of the complexity of human experience without providing a single and definitive account of reality, offering less false accounts of experience (EZZY, 2003). The findings and implications of qualitative research represent a

contribution to a broader conversation around a topic. According to Ezzy, "the hope is that a better understanding can inform political conversations and political actions, resulting in greater equity and justice." (EZZY, 2003, p. 30). Ethnography and correlated research methods, such as autoethnography (MACKINLAY, 2019) and duoethnography (SAWYER; NORRIS, 2013), are powerful in generating research that merges research and life. Paulo Freire sees education as a political act, and educational research, as I see it, also needs to be a tool to transform unequal and unfair practices.

My intent in this paper is to focus on my own life and professional experiences, and autoethnography is the approach that allows me to dive into self-reflection and analyze these experiences. My understanding of autoethnography aligns with Diversi and Moreira (2017), who see autoethnography "as a way of knowing that has the potential to examine social justice, systems of oppression, and neocolonialism from our encounters with experiences lived in-between identities and worlds" (DIVERSI; MOREIRA, 2017, p. 39). Both a process and a product (ELLIS *et al.*, 2011), autoethnography recognizes self-experience as a social phenomenon valuable and worthy of examination (EDWARDS, 2021).

Despite a central focus on self-experience, autoethnographic accounts and approaches also involve others. As stated by Bochner (2017), "every story of the self is a story of relations with others" (BOCHNER, 2017, p. 76). The relational nature of social identities is, as I see it, one of the strongest reasons why autoethnography is a potent tool for discussing the experience of members of minoritized groups, whose accounts of oppression, exclusion, and injustice are still seen as cathartic, self-victimization, and some paranoid thinking.

The writing of an autoethnography is not framed by any rigid structure. In this article, I use the metaphor of tapestry to explain how I will recollect my memories and weave them together to create a single work. The threads of a tapestry roughly illustrate the complexities and interdependence of the strands that will guide my writing.

An essential concept in this work is intersectionality. According to Crenshaw (2015), intersectionality is both an analytic sensibility and a way of thinking about identity and its relationship to power. Intersectionality is then a lens for seeing how various forms of inequality often operate together and exacerbate each other (Steinmetz, 2020). For example, my professional identity is intersected with my race, class, and linguistic identities. These social identities situate my life with larger contexts of power that permeate and structure my experience in unequal social orders. I will always identify myself as a Black Brazilian scholar and a working-class scholar. However, how I experience and perform these identities in Brazil and the United States are affected by how the two different countries have historically, socially, and legally addressed the challenges posed by racism.

## 1.1 First Thread: Language

Being an international scholar and speaking English as a second language also positions me differently in the United States and Brazil. In Brazil, I did not differ from most of my peers concerning my birthplace or my first language. My first language is Portuguese, and I learned standard Portuguese at home. I do not believe I have suffered any form of linguistic racism (NASCIMENTO, 2019) or prejudice. In Brazil, as Frantz Fanon asserts, the historical processes of racial mixing instilled in Black people the belief that to talk is to speak like white people (Fanon, 2008).

I learned English mostly when I was in college and became a fluent speaker. In Brazil, being fluent in English means owning important cultural capital that can be converted into social, or economic capital (BOURDIEU, 1984, 1987). For example, early in my career I worked at a prestigious private language school, being one of the few Black teachers in that system. However, my race and original social class were latent traits that affected how I perceived myself or was perceived by others in my profession. These social identities crossed my identity as an English teacher, as my body is not the body of those who have access to learning foreign languages. I remember when I introduced myself as the English teacher, and my interlocutor would ask, "... but, do you speak English?"; students would ask if I had traveled abroad, leading me to feel I owed them something, that my English was not enough.

I was also one of the few Black applied linguists in my early career as a college professor, and one of the first in my field to racialize conversations about race and foreign language education. Teaching English to speakers of other languages (TESOL) brings people from various racialized backgrounds together in teaching, learning, and research. As Kubota (2006) states, race, racialization, and racism are all intrinsically tied to the contact zones created by teaching English in different parts of the world, and constitute significant research topics. In this sense, being a Black person teaching English in prestigious institutions was not a common situation in Brazil, and I was the only Afro-descendant person in many professional settings.

My English in the United States has different meanings. In a midwestern city of the United States, I teach, write, and interact with others in my English, and I have a foreign accent. A speaker's accent, which reflects their pronunciation style, reveals information about their social identity (KIM et al., 2019). I am fluent in English and navigate Portuguese and English with ease. In English, I perform my identity as a transnational scholar, and an immigrant. On my campus, attending conferences or professional meetings, I am in safe zones where I expect my peers to be critically aware of my transnational condition. In other spaces and everyday life situations, I do not think that people will have reflected on language ideologies or linguistic prejudice (LIPPI-GREEN, 2012).

Research has evidenced how language may impact listeners' moods and thinking differently depending on their group membership (LÓPEZ; WU, 2019). The monolingual ideology that prevails in the United States equates bilingualism with the category of limited English proficiency, and language practices other than those of "native speakers" channel ideas about inferiority (ROSA, 2019). As Kim et al. (2019) point out, listeners assess not only the speaker's verbal performance but also their overall competence:

The perception of lack of fluency of nonnative speakers can lead to subtle forms of discrimination, underevaluation of foreign employees' competences, and fewer career opportunities (KIM *et al.*, 2019, p. 74)

The concept of raciolinguistics, or how language shapes race and how race shapes language (ROSA, 2016), is crucial for discussing how I navigate higher education in the United States. In higher education, international scholars are seen as "drivers of international consciousness at universities; they are often top researchers" (ALTBACH; YUDKEVICH, 2017, p. 8). Altbach and Yudkevich (2017) highlight the importance of transnational faculty for the contemporary global academic environment and see transnational scholars as relevant to both the symbolic and practical aspects of internationalization, as distinguished scholars are recruited by higher education institutions worldwide. However, in a study by McCrocklin *et al.* (2018), focusing on student perceptions of university instructor accent data elicited from students, showed linguistic stereotyping and discrimination concerning their willingness to take a class with international instructors. Language, national origin, class and gender intersect in ways that affect, for instance, how students perceive faculty competence.

Both in Brazil and the United States, the embodied identities related to race, class and language of faculty from minoritized groups affect how they experience the academy. Gutierrez y Muhs *et al.* (2012), in their book *Presumed Incompetent: The Intersections of Race and Class for Women in Academia*, explore the challenges faced by women of color in academia and how they are seen presumed incompetent in their roles as researchers, instructors, and administrators, as explained in the following excerpt:

This book demonstrates, however, that the women of color who have managed to enter the rarefied halls of academia as full-time faculty find themselves in a peculiar situation. Despite their undeniable privilege, women of color faculty members are entrenched in byzantine patterns of race, gender, and class hierarchy that confound popular narratives about meritocracy. Far from being above the fray, faculty at institutions of higher education are immersed in the daunting inequities and painful struggles taking place throughout an increasingly multicultural America. (GUTIERREZ Y MUHS *et al.*, 2012, p. 2).

In the U.S., I took training regarding Title IX of the Education Amendments of 1972 that prohibits sex (including pregnancy, sexual orientation, and gender identity) discrimination in any education program or activity receiving federal financial assistance system. U.S. universities generally have specific offices that enforce Title IX. Administrative and faculty staff, and in many universities, students are required to take various training regarding Title IX. I was surprised to find out that it was compulsory to take that training and others regarding research ethics and other topics. In addition, title XI enforces that the administrators, witnesses, or the victims should report discrimination based on gender identity or sexual orientation-based discrimination. While taking the training, I felt some relief learning that the campus community had an opportunity to get some education regarding gender relations and develop the awareness of the legal aspects of discriminating against gender identity and sexual identities.

There is also different training required, or optional, for faculty on diversity, equity, and inclusion (DEI) offered by my university. One example of optional training on U.S. campuses is the Safe Zone. This program teaches about LGBTQ+ identities, gender and sexuality, prejudice, assumptions, and privilege. When faculty complete the training, they receive a sticker or a sign indicating safe zone training. The stickers displayed on office doors are visual indicators that the faculty office is a safe zone for LGBTQ+ individuals, and the faculty member is prepared to support this group.

I am not naive to consider that the above-mentioned training and professional development initiatives guarantee the end of discrimination on campus. Programs for staff development do not ensure empathy or anti-racist, anti-sexist, or oppressive behaviors. However, the absence of initiatives such as administrative instances focusing on DEI, Title IX, or sexual identities are examples of how an institution can avoid victims ending up being helpless, as well as models for showing that the institutions will not tolerate any forms of discrimination.

Professional development for language teachers has been the focus of my work for two decades. In Brazil, my struggle and advocacy are related to the need for excellence in foreign language teaching in public schools (JORGE, 2009, 2018). I also advocated for multiple languages in Brazilian schools (JORGE, 2001) and that the majors in Linguistics and Literature should not neglect teacher education in favor of non-teaching degrees. Unfortunately, Brazilian universities operate under the false understanding that Brazil is a monolingual country, and rarely a department offers languages that do not belong to Classic (Greek and Latin), Romance (French, Spanish, Italian), Germanic (English, German), and Vernacular (Portuguese) languages. Indigenous or African languages have minimal spaces, if any, in our curricula.

In the United States, I observe how immigration has shaped multilingual classrooms. For example, in Saint Louis, school districts have language access teams that support students whose English is not the first language and their families. In addition, interpretation services to support families in school meetings, robocalls in multiple languages, and personalized phone calls in various languages are available for sharing information with families.

My work in the United States involves preparing language and content teachers to successfully teach English Language Learners (ELLs), or emergent bilinguals (E.B.). The expanding number of ELLs has a significant influence on schools and teachers across the United States. Schools in Saint Louis also reflect the linguist diversity of the community, and the schools may have students whose first language may be Arabic, French, Somali, Spanish, Swahili, Vietnamese. In the TESOL courses, undergraduate and graduate students learn approaches, methods, and techniques (RICHARDS; RODGERS, 2001) aligned with state standards and the SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol) (ECHEVARRIA; VOGT, 2017) and Wida (measure of developing English language) instruction and assessment models (WIDA, 2020).

Teacher educators are under pressure to ensure that pre-service and in-service teacher education in all disciplines and grade levels are equipped to teach emergent bilinguals (RAMIREZ et al, 2018). Teacher education programs, especially TESOL (teaching English as second or other languages) graduate programs prepare teachers for ELL. The ethical commitment to prepare teachers to teach emergent bilinguals successfully raises questions concerning the specifics and commonalities of teacher education in general.

Lucas and Villegas (2010) developed a framework that supports teacher educators to equip teachers with the necessary knowledge, orientations, and skills for teaching linguistically diverse students. The linguistically relevant teaching (LRT) framework developed by Lucas and Villegas (2010) includes seven tenets: sociolinguistic consciousness, value for linguistic diversity, advocacy for ELLs, learning about ELLs backgrounds, experiences, and proficiencies, identifying linguistic demands of classroom discourse and tasks, knowing, and applying principles of second language acquisition, and scaffolding instruction to promote ELLs learning.

I see that the United States would benefit from the discussions made in Brazil concerning teaching languages to forcibly displaced immigrants. The concept of Welcoming Language present in the studies of scholars such as López (2018), Amado, (2013) and Miranda and López (2019), who focus on Portuguese as a Welcoming Language (PWLg), would also be helpful to teachers in the United States, just as the LRT framework would be helpful for the Brazilian context.

Teaching languages to immigrants is not enough, according to the idea embedded in the Portuguese word *acolhimento*, translated here as welcoming. The etymology of the word *acolher* in

Portuguese leads to the multiple meanings of the Latin word *accogliere*: to hold, to lodge, to shelter. When a language is taught to a community of people sheltered in a host country, the community also needs to be educated about transnational migrants, towards an anti-xenophobic, anti-racist education, and, ultimately, developing the awareness that

The assumption that people will live their lives in one place, according to one set of national and cultural norms, in countries with impermeable national borders, no longer holds. Rather, in the 21st century, more and more people will belong to two or more societies at the same time....Transnational migrants work, pray, and express their political interests in several contexts rather than in a single nation-state. Some will put down roots in a host country, maintain strong homeland ties, and belong to religious and political movements that span the globe. These allegiances are not antithetical to one another. (LEVITT, 2004)

Being a transnational scholar in the United States and being aware of how my language shapes my experience, I feel the need to connect my personal experiences to my professional life. Similar to my scholarly agenda in Brazil, in the U.S, I see the urgent need to educate teachers and the community to develop multiple understandings of languaging and immigration. I also anticipate a future for Brazilian classrooms where various languages will be more present, so we need to start educating Brazilian teachers for challenges to come. Teaching culturally and linguistically diverse learners, as I see it, require intentional anti-racist, anti-xenophobic and inclusive approaches to teaching that need to be part of teacher education curricula.

## **1.2 Second Thread: Race**

Life led me to move to the United States and start a new phase in my career. In Brazil, I taught courses to prepare teachers to teach foreign languages. In the United States, I am an endowed professor of education and international studies, and, besides my research in these fields, I teach courses that prepare teachers to work with emergent bilinguals (GARCÍA et al., 2008). I acknowledge that knowing English, along with my scholarly work and previous international experiences, were important affordances for my professional transition. I see that my experience in Brazil, personal and professional, is an asset for my current context. My campus is in a city where the racial divide is clear. In Saint Louis's history, policies and practices from the government and various sectors of society have systematically excluded African Americans from access to decent housing, quality education, and health care (WEATHERSBY; DAVIS, 2019). Delmar Boulevard is the line that divides Saint Louis on maps, showing the educational, spatial, economic, and other discrepancies between North and South St. Louis City. However, as explained in a quote from the St. Louis Magazine:

What those maps don't show are the ghost neighborhoods, once-black communities ripped out of both city and county. Gates and wrought-iron fences that segregate wealth. Tight ethnic enclaves. Blocks, gangs, and country clubs, each with their own exclusions. Two states sharing a metro area and vying for its resources. (COOPERMAN, 2014)

When I came to Saint Louis, I knew what racial discrimination is like in the United States and how severe the education inequalities for African Americans are. However, becoming a member of this community meant that I was making sense of new spaces, both in academia and in the city. Coming from a large city in Brazil, I knew how racial and social inequalities affect the education of minoritized populations.

For more than a decade teaching in Brazilian Higher education, my students' clinical practice in foreign language teaching took place in public schools, where the structural inequalities in Brazil were visible. I quickly learned how language education needs a racialized pedagogy by supervising my students' training and analyzing their discourses about the public schools, their students, families, and communities.

During the past years, I saw critical race theory (DELGADO *et al.*, 2017) is under attack by conservatives in the USA (BOHANON, 2021). Some states have banned it from schools. The critical race theory (CRT) movement is, according to a collection of activists and scholars interested in studying and transforming the relationship among race, racism, and power:

The movement considers many of the same issues that conventional civil rights and ethnic studies discourses take up, but places them in a broader perspective that includes economics, history, context, group- and self-interest, and even feelings and the unconscious. Unlike traditional civil rights, which embraces incrementalism and step-by-step progress, critical race theory questions the very foundations of the liberal order, including equality theory, legal reasoning, Enlightenment rationalism, and neutral principles of constitutional law. (DELGADO *et al.*, 2017, p. 3)

Living in the social isolation of the pandemic, witnessing the race-based health disparities in two countries, I kept thinking about my role as a critical teacher educator in the post-pandemic world (JORGE, 2020; JORGE; BARBOSA, 2020). I could not stop relating the discourses against CRT circulating in the USA to the discourses produced in Brazil during the first years of implementing affirmative action measures in Brazilian higher education. The ideas of reverse racism, victimism, national divide, and the absurdities that I used to hear in Brazil were part of a reaction against the movement Black Lives Matter (LEBRON, 2017). The efforts and insistence of those who hold privileges to deny racism need to be addressed and challenged by our research and teaching agendas. Language studies is a privileged space for engaging in anti-racist education.

### 1.3 Third Thread: Social Class

I remember my college years as the years I discovered new worlds. Even though I had to work to cover expenses at home and at school, public higher education in Brazil is tuition-free. I took classes in the mornings and evenings, and I worked afternoons. My campus was a lively place. Many professional associations hold their conferences on our campus, and students could attend events without spending extra money. Junior research and extension programs had students present their work at scientific events. Students from different majors mingled at the campus restaurant, parties, and political events.

There were also free cultural events and free concerts with renowned singers. I remember seeing live shows of great artists such as Elza Soares, Tom Zé, Gilberto Gil, and Chico César. Famous theater companies performed on campus, and many events I would never be able to attend if I wasn't a student in a tuition-free institution were part of my college experience. I traveled to different cities and states in Brazil to participate in student-led events. I experienced college in the classrooms, but all the other opportunities I had meant to enhance my cultural capital and educational experience.

During the pandemic, I noticed my students struggle to keep their jobs and be able to pay tuition. Many students live away from home, which is expensive; others come from working-class families and are entirely responsible for college expenses. These students don't have much time to enjoy all campus activities at ordinary times. Moreover, academic events are generally held in conference centers. Campus life is different in the US. I observed how students were worried about Covid-19 affecting their families or their ability to continue working. They were concerned that their struggle would affect their grades, resulting in paying more tuition. Some of my students are parents; others are teachers learning to handle remote schooling.

Social class affects how students experience higher education. Both in Brazil and the United States, I noticed administrative efforts to create a more inclusive experience for all students in my work. College, social engagement programs, may assist working-class students more than middle- and upper-class students, and involvement in college influences working-class students' educational aspirations, hope, and determination (SORIA; BULTMANN, 2014). However, the curriculum needs to be relevant to working-class students beyond social engagement. The sense of marginalization that often accompanies many students may be reduced by affirming class identities in our teaching service and research activity. In the specific case of literacies, languages, and culture, I envision curriculum design through the lens of social identities, addressing how inequality persists in some groups' lives and denouncing the fallacy of meritocracy. The intersections of race, class, language, and other

identities should be an essential part of the decision-making processes we engage in every facet of our academic work.

## **FINAL CONSIDERATIONS: WEAVING THE THREADS**

The US is a different geographical territory where I continue being a scholar in language studies. It is where I am making new meanings of higher education, professional roles, and identities. The condition of being transnational permeates how I experience life in the United States. My transnational identity is crossed by language, race, and class, despite the different meanings this identity takes in this new space.

The intersectionality of language, class, and race marks transnational scholars' experience. However, it is vital to introduce a difference between Brazilian and U.S. academic policies and efforts to address potential discrimination at the workplace. Professional development for faculty and administrative staff is an example I have constantly reflected on.

My social and psychological affiliations are transnational (CANARAGAJAH, 2019). I crossed the border just one year before the COVID-19 pandemic, and the conservative governments of my two countries sent hostile and violent messages against minoritized groups. Efforts of making the familiar unfamiliar mark every experience, so I can see what the places tell me. I am always in-between worlds: the pandemic, the territories showing the impacts of racism, the uncertainty concerning better times in the future. As I write this paper, I am making sense of two experiences in language studies. My references are two countries that have racist structures. My body, marked by my race, ethnicity, and social class, is a different text for different readers, and my languages position me differently in both countries. I re-read myself every time I make meaning of my new experiences. I see, for example, one institution where a whole legal approach exists to prevent and condemn discrimination at the workplace. In my previous experience, I saw institutions updating anti-racist discourses but operating under the myth of racial democracy in daily practice.

As any other aspect of our lives, the field of language studies is permeated by racism. A majority of white researchers have been socialized in racist structures, and many still quietly keeping their unearned privileges. Brazilian higher education has started to seek some commitment with anti-racist initiatives less than two decades ago concerning academic cultures and structures. Implementing affirmative action measures and racial quotas in Brazilian universities was a significant starting point for administrators to stop enabling colorblindness at every level of academic life. The present times have shown some significant advances that have taken place in Brazilian higher education. However, I do not see that we have not reached the smallest amount of opportunities,

possibilities, and needs pointed out in research made by scholars who have long problematized and denounced racism in Brazilian Academia. As Nascimento and Windle (2021) state:

Generations of white linguists reported social inequalities in the absence of Black scholars, adopting what sociologist Guerreiro Ramos (1954) termed “Black-as-theme.” Black-as-theme is defined by Guerreiro Ramos as a mere object of analysis, by contrast to “Black-as-life,” a dynamic, plural subject which cannot be pinned-down. Black-as-theme characterizes the unmarked and universalizing perspective of the white subject (Menezes de Souza 2018), which in Brazil takes the whiteness of the global north as its exemplar. (NASCIMENTO; WINDLE, 2021, p. 284)

Departments of Black Studies, African American Studies, and Africana Studies have existed for decades in the U.S. I remember, for example, that at the University of California Santa Barbara, I witnessed classes of 150 students from different majors taking a course on the education of the Black child. At that time, I did not know about anything similar in Brazilian universities. In 2003, Law 10,639/03, which establishes requirements for teaching Afro-Brazilian history and culture in schools, was enacted. Law 10, 639/03 has completed its 21st anniversary and is still not fully part of our university's souls. As Nascimento and Windle (2021) remind us, the federal government canceled affirmative action measures for graduate programs in 2020 (a move that was reversed), and undergraduate affirmative action initiatives established under Lula da Silva's left-wing government will expire in 2022. The current government is opposed to their renewal. The legislation that opened access to Brazil's most relevant and tuition-free higher education institutions, if not renewed, will directly affect poor, primarily black, students, and the entrance to the prestigious public research universities will, again, be confined to the predominantly white Brazilian elites.

In times of transdisciplinary approaches to knowledge construction, there is a long journey ahead of us, scholars from both Brazil and the U.S. However, I believe the myth of a racial democracy, which denies the existence of racism in Brazil, has kept Brazil behind. Despite the emphasis on teaching, acknowledging the structural inequalities based on oppressed identities should matter to every sense of academic life. For example, even though most Whites benefit from white supremacy's systemic brutality, many scholars still deny believing in racial hierarchies or participating in racist academic praxis (KROSKRITY, 2021). Concerning language studies, research teaching, internationalization, and service could intentionally establish a new agenda towards a transformative approach to language studies. Again, intentionality is the keyword, as I do not believe that claiming incidental contributions to progressive actions has not done the job.

Based on this autoethnography, I see as an excellent example of possible directions for language studies, the transperipheral paradigm explored by Windle and al. (2020). A group of scholars in Brazil put together transperipheral literacies and projections at a particular nexus that

connect scenarios beyond national borders. Souza (2011, 2020) coined the term literacies of reexistence to refer to the ways Brazilian hip-hop communities integrate local and translational Black identities. Souza (2011, 2020) highlights how practices of reexistence "are built on the materiality of participants' lives, connections to racial, social and political issues in Brazil and beyond." (WINDLE *et al.*, 2020, p. 1581). Muniz (2020) approaches literacies from the lenses of the ancestral epistemologies and interactions of Afro-Brazilian religions. Maia (2018) research explores how the everyday struggle of Brazilian favelas' residents is transformed through art, and survival literacies are shaped by their experiences for surviving in the periphery (WINDLE *et al.*, 2020).

Race matters whatever identity intersections we consider. Language studies as a political act will benefit from trying new paradigms to make meanings of the contemporary landscapes of languaging.

## References

- ALTBACH, Philip G.; YUDKEVICH, Maria. Twenty-first Century Mobility: the role of international faculty. *International Higher Education*, [S.L.], n. 90, p. 8-10, 6 jun. 2017. Boston College University Libraries. <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9995>.
- AMADO, Rosane de Sá. O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista Siple*, Brasília, v. 4, n. 2, p. [6 ], 2013
- ANDERSON, Leon. Analytic Autoethnography. *Journal Of Contemporary Ethnography*, [S.L.], v. 35, n. 4, p. 373-395, ago. 2006. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0891241605280449>.
- BÉLAND, Daniel; ROCCO, Philip; SEGATTO, Catarina I.; WADDAN, Alex. Trump, Bolsonaro, and the Framing of the Covid-19 Crisis. *World Affairs*, [S.L.], v. 184, n. 4, p. 413-440, 19 nov. 2021. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/00438200211053314>.
- BOHANON, Maria. Critical Race Theory Under Attack. *Insight into Diversity*. July/August 2021. Available at <https://www.insightintodiversity.com/critical-race-theory-under-attack/> Rretrieved: 2 Jun. 2022.
- BOCHNER, Arthur P. Heart of the Matter. *International Review of Qualitative Research*, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 67-80, Maio 2017. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1525/irqr.2017.10.1.67>
- BOURDIEU, Pierre. What Makes a Social Class? On The Theoretical and Practical Existence of Groups. *Berkeley Journal of Sociology*, vol. 32, 1987, pp. 1–17. Available at JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/41035356>. Retrieved: 2 Jun. 2022.
- BOURDIEU, Pierre (1984) *Distinction*, Routledge.
- BUCKLEY, Ralf. Autoethnography Helps Analyse Emotions. *Frontiers in Psychology*, n. 6 p. 209-209. Available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00209/full>. Retrieved June 2, 2022.
- CANAGARAJAH, A. Suresh. Teacher Development in a Global Profession: an autoethnography. *Tesol Quarterly*, [S.L.], v. 46, n. 2, p. 258-279. May, 10. 2012. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/tesq.18>.

COOPERMAN, J. Why was segregation more dramatic here than it was in similar Midwestern cities? And why hasn't it lifted as quickly? *St. Louis Magazine*, October 17. 2014.

Crenshaw: Intersectionality is a lens through which you can see where power comes and collides, where it interlocks and intersects. June, 8. 2017, *News From Columbia Law*. Available at <https://www.law.columbia.edu/news/archive/kimberle-crenshaw-intersectionality-more-two-decades-later>. Retrieved: May 29. 2022.

DELGADO, Richard., STEFANCIC, Jean. *Critical race theory: An introduction*. New York: New York University Press, 2017.

DIVERSI, Marcelo; MOREIRA, Cláudio. Autoethnography Manifesto. *International Review of Qualitative Research*, n. 10 v. 1, p. 39–43. 2017.

EDWARDS, Jane. Ethical Autoethnography: Is it Possible? *International Journal of Qualitative Methods* n. 20 p. 1-6 160940692199530. 2021.

ELIS, Carolin.; ADAMS, Tony. E., BOCHNER, Arthur. P. Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, n. 12. Vol. 1, Art. 10. 2011. Available at: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>.

ECHEVARRIA, Jana., VOGT, Mary Ellen., SHORT, Debra. *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model 5e*. New York: Pearson. 2017.

EZZY, Douglas. *Qualitative analysis: Practice and innovation*. London: Routledge. 2002

FANON, Franz. *Pele Negra Mascaras Brancas*. Salvador: EdUFBA. 2008.

FLORES, Nelson L. Translanguaging into Raciolinguistic Ideologies: A Personal Reflection on the Legacy of Ofelia García. *Journal of Multilingual Education Research*. Vol. 9, Article 5. 2019 Available at: <https://research.library.fordham.edu/jmer/vol9/iss1/5>

FREITAS, Felipe S.; NEGREIROS, Dalila. F. Trump e Bolsonaro: desinformação e racismo na pandemia de COVID-19. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 6, n. 10, p. 35-60, jun 30. 2021.

GARCÍA, Ofelia., KLEIFGEN, Joanne; FALCHI, Lorraine. From English Language Learners to Emergent Bilinguals. *Equity Matters. Research Review* n. 1. Campaign for Educational Equity. New York: Teachers College, Columbia University. 2008

GOES, Emanuelle F., RAMOS, Dandara O.; FERREIRA, Andrea J. Desigualdades raciais em saúde e a pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde* [online]. 2020, v. 18, n. 3. Retrieved: Jun. 1. 2022.

GARCÍA, Ofelia; FLORES, Nelson; SELTZER, Kate; WEI, Li; OTHEGUY, Ricardo; ROSA, Jonathan. Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: a manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, [S.L.], v. 18, n. 3, p. 203-228, 3 jul. 2021. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957>.

GUERREIRO RAMOS, A. O problema do negro na sociologia brasileira. *Cadernos do Nosso Tempo*. n. 2. jan./jun. 1954.

GUTIÉRREZ Y MUHS; Gabriella; NIEMANN, Yolanda F.; GONZÁLEZ, Carmen G.; HARRIS, Angela P., (eds). *Presumed Incompetent: The Intersections of Race and Class for Women in Academia*. Logan, UT: Utah State University Press. 2012. <https://doi.org/10.2307/j.ctt4cgr3k>.

JORGE, M. Prática de ensino de inglês: O estágio como experiência integradora da teoria, reflexão e prática. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, M. G. (Orgs.). *Inglês como língua estrangeira: Identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001. p. 499-508.

- JORGE, M. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes. C. (ed.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo. Parábola Editorial. 2009.
- JORGE, M. As Estradas Menos Seguidas: Trajetória de uma Linguística Aplicada Crítica. In PESSOA, Rosane. R., SILVESTRE, Viviane., MONTE-MÓR, Walkyria (eds.) *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es)*. São Paulo: Pá de Palavra. 2018.
- JORGE, M. Teacher Education for the Twenty-First Century (and a post-pandemic world). *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 247-250, jun. 2020.
- JORGE, M; BARBOSA, Mara. Depois da Pandemia e do Pandemônio: linguística aplicada e antirracismo. *Revista X*, [S.L.], v. 15, n. 4, p. 107, 23 set. 2020. Universidade Federal do Paraná. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i4.76297>.
- KAKISINA, Peggy A.; INDHIARTI, Tantri R.; FAJRI, Muchamad S. A. Discursive Strategies of Manipulation in COVID-19 Political Discourse: the case of Donald Trump and Jair Bolsonaro. *Sage Open*, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 215824402210798, jan. 2022. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/21582440221079884>.
- STEINMETZ, Katy. She Coined the Term ‘Intersectionality’ Over 30 Years Ago. Here’s What It Means to Her Today. *Time*. February 20. 2020. Retrieved from: <https://time.com/5786710/kimberle-crenshaw-intersectionality/>
- KIM, Regina, ROBERSON, Lorrian; ROBERSON, Marcelo, BRIGANTI, Paola. Language Diversity, Nonnative Accents, and Their Consequences at the Workplace: Recommendations for Individuals, Teams, and Organizations. *The Journal of Applied Behavioral Science*. v. 55, n. 1, p. 73-95, 29 Oct. 2018. Available at: <https://doi.org/10.1177/0021886318800997>. Retrieved: 2 June 2022.
- KUBOTA, Ryuko; LIN, Angel. Race and TESOL: Introduction to Concepts and Theories. *TESOL Quarterly*, vol. 40, no. 3, p. 471, 1 Sept. 2006. Available at: <https://doi.org/10.2307/40264540>. Retrieved: 2 June 2022.
- LEBRON, Christopher. J. *The making of Black Lives Matter: A brief history of an idea*. New York, NY: Oxford University Press. 2017.
- LIPPI-GREEN, R. *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States* (Second ed.). New York, NY;: Routledge, Taylor & Francis Group. 2012.
- LEVITT, Peggy. Transnational migrants: When "home" means more than one country. [migrationpolicy.org](http://migrationpolicy.org). 2004. Available at <https://www.migrationpolicy.org/article/transnational-migrants-when-home-means-more-one-country> Retrieved: February 16, 2022.
- LOPEZ, Ana Paula A. Portuguese as a Welcoming Language for forcibly displaced immigrants in Brazil: some principles for teaching in light of Interculturality. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 18, no. 2, p. 389-416, June 2018. Available at: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812048>. Retrieved: 2 June 2022.
- MINGO, Taryne M. “When Surviving Jim Crow Is a Preexisting Condition”: The Impact of COVID-19 on African Americans in Late Adulthood and Their Perceptions of the Medical Field. *Adultspan Journal*, vol. 20, no. 2, p. 85-96, Oct. 2021. Available from: <https://doi.org/10.1002/adsp.12112>. Retrieved: 2 June 2022.
- MIRANDA, Yara.C.; LÓPEZ, A. P. Considerações sobre a Formação de Professores no Contexto de Ensino de Português como Língua de Acolhimento. *Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial. 2019.

- LUCAS, Tamara; VILLEGAS, Ana María. The missing piece in teacher education: The preparation of linguistically responsive teachers. *National Society for the Study of Education*. V.109. n. 2. P. 297-318. 10.1177/016146811011201402.
- MACKINLAY, Elizabeth. *Critical Writing for Embodied Approaches*. Cham: Springer International Publishing. 2019.
- MADISON, D. Soyini. *Critical ethnography: Method, ethics, and performance*. Thousand Oaks, Calif: Sage. 2012.
- MAIA, Junot O. Letramentos de sobrevivência em redes digitais: caminhos possíveis na luta por direitos humanos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57. p. 954-974. 2018.
- MCCROCKLIN, S.; BLANQUERA, K.; Loera, D. Student perceptions of university instructor accent in a linguistically diverse area. In: J. Levis (ed.), *Proceedings of the 9th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, ISSN 2380-9566, University of Utah, September, 2018 p. 141-150. Ames, IA: Iowa State University.
- GUILHERME, Manuela; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. *Glocal languages and Critical Intercultural Awareness: The South Answers Back*. London: Routledge. 2019.
- MIGNOLO, Walter. *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. New York: Princeton University Press. 2012.
- MUNCEY, Tessa. *Doing Autoethnography*. *International Journal of Qualitative Methods*, (March 2005), 69–86. <https://doi.org/10.1177/160940690500400105>.
- MUNCEY, Tessa. *Creating autoethnographies*. London: Sage, 2010.
- MUNIZ, Kassandra. Linguagem como mandinga: população negra e periférica reinventando epistemologias. In: SOUZA, Ana Lucia. S. (org.) *Cultura e política nas periferias: estratégias de reexistência*. Fundação Perseu Abramo, 2021.
- NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. São Paulo: Letramento Editorial, 2012.
- NASCIMENTO, Gabriel; WINDLE, Joel. The Unmarked Whiteness of Brazilian Linguistics: from Black as theme to Black as life. *Journal Of Linguistic Anthropology*, [S.L.], v. 31, n. 2, p. 283-286, ago. 2021. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/jola.12321>.
- SMALLS, Krystal A.; SPEARS, Arthur K.; ROSA, Jonathan. Introduction: language and white supremacy. *Journal Of Linguistic Anthropology*, [S.L.], v. 31, n. 2, p. 152-156, ago. 2021. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/jola.12329>.
- SAWYER, Richard. D.; NORRIS, Joe. *Duoethnography*. Oxford: Oxford University Press. 2013. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199757404.001.0001>
- KROSKRITY, Paul V. Covert Linguistic Racisms and the (Re-)Production of White Supremacy. *Journal Of Linguistic Anthropology*, [S.L.], v. 31, n. 2, p. 180-193, ago. 2021. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/jola.12307>.
- RICHARDS, Jack. C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
- RAMIREZ, Pablo; FALTIS, Chistian, C.; DE JONG, Ester. J. *Learning from emergent bilingual Latinx learners in K-12: Critical teacher education*. London: Routledge. 2018
- ROSA, Johnathan. They're Bilingual . . . That Means They Don't Know the Language: The Ideology of Languagelessness in Practice, Policy, and Theory. In: the *Looking like a Language*,

*Sounding like a Race: Raciolinguistic Ideologies and Learning of Latinidad*. Oxford: Oxford University Press. 2019.

SANTOS, Boaventura Souza. Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges. *Canadian Parliamentary Review*, v. 30, 130-147. 2007.

SANTOS, Boaventura Souza. *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. London: Routledge. 2014.

SOUZA, Ana Lúcia. S. *Letramentos de Reexistência - Poesia, grafite, música, dança, hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial. 2011.

SORIA, K.; BULTMANN, M. Supporting working-class students in higher education. *NACADA Journal*, v. 34, n.2 51. 2014.

WARNOCK, D. M. 2016. Paradise lost? Patterns and precarity in working-class academic narratives. *Working Class Studies*. v. 1, p.1-13. 2016.

WEI, Kai; LÓPEZ, Daniel Jacobson; WU, Shiyu. The Role of Language in Anti-Immigrant Prejudice: what can we learn from immigrants :: historical experiences?. *Social Sciences*, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 93, 11 mar. 2019. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/socsci8030093>.

WIDA. *WIDA English Language Development Standards Framework: Kindergarten–grade 12*. Board of Regents of the University of Wisconsin System. 2020.

WEATHERSBY, Claude; DAVIS, Matthew. D. *Anti-blackness and public schools in the border south: Policy, politics, and protest in St. Louis, 1865-1972*. Charlotte, NC. Information Age Publishing, Inc. 2

ARTIGO

**DOSSIÊ QUESTÕES RACIAIS, EM INTERSECÇÃO, COMO AGENTES DE  
TRANSFORMAÇÃO NO CAMPO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**O LUGAR DAS LÍNGUAS MOÇAMBICANAS NO PANORAMA  
EDUCACIONAL DE MOÇAMBIQUE: QUE PERSPECTIVAS?**

*The place of Mozambican Languages in the Mozambican Educational Landscape: What  
perspectives?*

*El lugar de las Lenguas Mozambiqueñas en el Panorama e Educativo de Mozambique: Qué  
perspectivas?*

Samima A. Patel <sup>1</sup>

(Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras e Ciências Sociais)

Recebido em: junho de 2022

Aceito em: novembro de 2022

DOI: 10.26512/les.v23i2.43490

---

<sup>1</sup> Profa Samima A. Patel é graduada em Linguística pela Universidade Eduardo Mondlane (1994), mestrada em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2006) e doutorado em Linguística Aplicada com especialização na Educação Bilíngue também pela Universidade Estadual de Campinas (2011) – Brasil. É filiada na Universidade Eduardo Mondlane onde é Professora Associada e Investigadora nas seguintes áreas: línguas e educação, formação e desenvolvimento de materiais instrucionais. Email: [samima.patel@gmail.com](mailto:samima.patel@gmail.com); [Samimap@yahoo.com](mailto:Samimap@yahoo.com)

**RESUMO**

*Este artigo analisa a forma como a questão linguística em Moçambique tem sido tratada ao longo dos anos e o seu impacto na educação. A legislação e outros mecanismos sutis foram utilizados para tornar o multilinguismo do território invisível nos currículos escolares, pois tanto as autoridades coloniais como as do pós-independência adotaram o português como a única língua capaz de criar um estado-nação. É, assim, que Moçambique é majoritariamente orientado por epistemes ocidentais, sendo, por isso, necessária uma mudança no fazer pesquisa e ciência educacional. O artigo sustenta-se em estudos culturais e pós-coloniais (BHABHA, 1994; CAVALCANTI, 1999, 2011; HALL, 1996).*

**Palavras-chave:** Moçambique, políticas linguísticas, identidades, educação, transgressão

**ABSTRACT**

*This paper analyzes how the language issue in Mozambique has been dealt with over the years and its impact on education. Legislation and other subtle mechanisms have been used to make the multilingualism of the territory invisible in school curricula, as both colonial and post-independence authorities adopted Portuguese as the language capable to create a nation state. It is thus Mozambique is mostly guided by western epistemes, therefore a change is needed in the way educational research and science is conducted. The article is sustained in cultural and postcolonial studies (BHABHA, 1994; CAVALCANTI, 1999, 2011; HALL, 1996).*

**Keywords:** Mozambique, language policies, identities, education, transgression

**RESUMEN**

*Este artículo analiza la forma en que se ha tratado la cuestión lingüística en Mozambique a lo largo de los años y su impacto en la educación. La legislación y otros mecanismos sutiles se han utilizado para invisibilizar el multilingüismo del territorio en los programas escolares, ya que tanto las autoridades coloniales como las posteriores a la independencia adoptaron el portugués como lengua capaz de crear un Estado-nación. Es, pues, que Mozambique se orienta mayoritariamente por las epistemes occidentales, y por ello es necesario un cambio en el hacer de la investigación educativa y de la ciencia. El artículo se basa en estudios culturales y postcoloniales (BHABHA, 1994; CAVALCANTI, 1999, 2011; HALL, 1996).*

**Palabras clave:** Mozambique, política lingüística, identidades, educación, transgresión

**INTRODUÇÃO**

Este artigo analisa a forma como a questão multilingue tem sido tratada em Moçambique ao longo dos anos, e o seu impacto na política linguística educacional, tentando demonstrar como a legislação e outros mecanismos mais sutis foram utilizados para tornar o multilinguismo do território invisível nos currículos escolares, uma vez que tanto as autoridades coloniais como as do pós-independência optaram pelo português como a língua que tiraria aos moçambicanos as ligações étnicas e culturais, objetivando construir a consciência e a lealdade de pertencer a um estado-nação<sup>2</sup>.

O sistema de educação em Moçambique encontra-se, presentemente, num processo de mudanças importantes com reformas sendo implementadas em diferentes áreas do sistema educacional e a muitos níveis, incluindo-se a reforma curricular, a democratização da gestão escolar, a descentralização do sector da educação, responsabilizando mais as entidades educacionais locais,

<sup>2</sup> O conceito de Estado é comumente conhecido como o governo de um povo em determinado território (MARTINEZ, 2013). A discussão que se faz no presente Artigo advoga, contudo, um Estado cujo papel seja a formulação de políticas públicas sociais e de financiamento da infraestrutura e equilíbrio macroeconômico que tenham em conta a diversidade cultural e os saberes locais.

atualizando os modelos de formação inicial e em serviço de professores, o desenvolvimento de materiais instrucionais, entre outras ações.

A reforma enfrenta, no entanto, uma série de desafios, especialmente, em zonas rurais. Um dos problemas óbvios é a continuidade do uso de modelos e métodos de ensino e aprendizagem de línguas importados do ocidente, sem a devida adequação aos contextos locais, contribuindo para a continuidade de uma baixa qualidade do ensino.

Isso resulta numa dúvida crescente nas comunidades locais sobre os benefícios de enviar as crianças à escola. A língua não é imune a esta situação. A política linguística ainda vigente, após 47 anos da independência nacional<sup>3</sup>, continua a privilegiar o português como a única língua oficial do país. Esta situação faz com que o país não utilize todo o potencial humano existente para o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, impedindo a participação ativa para promover a mudança, o desenvolvimento e a democracia no país.

Tentativas foram feitas no país para identificar o número de línguas moçambicanas existentes. No entanto, como é o caso de outros países africanos, a linha que separa uma língua de um dialeto é ténue e pouco clara e o que se deve considerar uma língua ou um dialeto é mais um esforço político do que um empreendimento linguístico.

Em Moçambique, línguas como o changana, o rhonga e o tswa (zona sul do país) que eram consideradas variantes do Tsonga devido à alta inteligibilidade entre as mesmas, tornaram-se línguas autónomas no 1º Seminário de Padronização da Ortografia das línguas moçambicanas, em 1988. Mais tarde, no 3º Seminário de padronização, em 2008, houve uma tentativa de se colocar o lomwe (zona norte) como uma variante do makhuwa (NGUNGA; FAQUIR, 2011). Devido a pressões sociopolíticas, contudo, no 4º Seminário de Padronização, em 2018, houve um recuo e o lomwe voltou a ser uma língua autónoma. Essas mudanças não têm um cariz científico, pois não são resultantes de um estudo dialetológico, servindo apenas para satisfazer as comunidades de falantes.

Estas e outras ações são de certo modo paradoxais porque ao mesmo tempo que se tenta acomodar o desejo das comunidades locais, respeitando o plurilinguismo e a heterogeneidade cultural (BHABHA, 1994; CAVALCANTI, 2007, 2011), são, aos mesmo tempo, um desafio ao desenvolvimento de programas de educação bilingue pois, no lugar, por exemplo, de se produzir materiais escolares e outros para duas línguas (tsonga e makhuwa), tem que se produzir para cinco línguas (changana, rhonga, tswa, makhuwa e lomwe), fortalecendo os argumentos contra o uso de línguas africanas no ensino. Seria o caso de interrogarmo-nos sobre o que é epistemológica e politicamente permitido e “correto” [grifo meu], em situações desta natureza.

---

<sup>3</sup> Em 1975 Moçambique conquistou a sua independência de Portugal após 10 anos de luta armada pela independência nacional, à semelhança de outras antigas colónias portuguesas, em África.

O artigo está organizado em cinco partes, como se apresenta: a seguir à Introdução apresenta-se, na seção 2 o perfil geopolítico do país, seguindo-se, na seção 3 uma explanação sobre o lugar do português e das línguas moçambicanas no período pós-independência. Na seção 4 abordam-se os aspectos sobre as epistemes locais e ocidentalistas, e suas implicações para a educação, com enfoque no ensino de línguas e, por fim, fazem-se as considerações finais, na seção 5.

## 1. O PERFIL GEOPOLÍTICO DO PAÍS

Moçambique é um país multilingue e multicultural, localizado na costa sudeste de África e possui uma superfície de 801 590 km<sup>2</sup>. Apesar da ausência de dados científicos detalhados e atualizados pode-se prever que, de um ponto de vista sociolinguístico síncrono, Moçambique é inegavelmente um país multilingue composto por línguas de origem africana, europeia e asiática. Este multilinguismo pode ser descrito tanto a nível individual como social.

De acordo com dados do censo populacional e habitacional de 2017 a população era de 27.909.798 habitantes, dos quais 14.561.352 são mulheres. A população rural é de 66,6% de habitantes, o que indica que perto de 70% dos habitantes vive na base da agricultura, da pecuária e da pesca, de acordo com as especificidades geográficas. O país tornou-se independente de Portugal em 1975 e, nesse período, registava uma taxa de analfabetismo de 93%. Atualmente a taxa de analfabetismo de adultos em Moçambique é de 45%, sendo o número de mulheres que não sabe ler nem escrever é duas vezes superior ao dos homens. O analfabetismo é mais prevalente em áreas rurais, onde vive 57% das pessoas não alfabetizadas, em comparação com 23% que reside nas áreas urbanas.

Não obstante o espectro multicultural e multilingue do país, a língua portuguesa ainda é a única língua oficial. Em zonas urbanas esta língua é falada por cerca de 10% da população como língua materna (LM) e aproximadamente 40% como língua segunda (L2). Em zonas rurais, perto 1.2% das pessoas fala o português (cf. INE, 2019).<sup>4</sup> Isso mostra que pelo menos 90% da população ainda fala pelo menos uma língua moçambicana.

A opção pelo português entende-se no contexto em que surgiu a luta armada de libertação colonial que durou dez anos, de 1964 a 1974. O contexto multilingue e multiétnico do país já se manifestava, pois a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) surgiu de três movimentos nacionalistas que englobavam pessoas de diversas etnias, o que significa que falavam línguas

---

<sup>4</sup> INE – Instituto Nacional de Estatística de Moçambique

moçambicanas diferentes.<sup>5</sup> Assim, a justificação foi que era necessário encontrar-se um meio comum para a comunicação entre todos e esse meio foi o português porque era a língua de comunicação mais ampla, tendo assumido o estatuto de língua de unidade nacional a partir dessa época, assim como após a independência. De facto, até à década de 1990 foi meio de ensino exclusivo.

Vários argumentos justificam a escolha dessa língua. O primeiro é que o português poderia ser utilizado para identificar os moçambicanos dos outros grupos nacionais da região. De acordo com (Vieira, 1993), a FRELIMO tomou a decisão de usar o português devido ao seu papel geoestratégico, pois diferenciava-nos dos nossos vizinhos. A crença era que, se devidamente difundida durante a guerra de libertação, o português poderia ajudar a criar uma consciência nacional, isto é, uma identidade moçambicana. Isso pode explicar por que razão, após a independência do país, o português veio a ser adotado como o meio de instrução e alfabetização. Mondlane (1969, p. 49) observa a este respeito que "(...) nas áreas libertadas usamos o português para ensinar a Geografia e a História de Moçambique".

Do argumento anterior deriva o seguinte: esperava-se que através do português se forjasse um novo estado-nação. A abordagem era utilizar a herança linguística colonial para proteger a integridade da herança territorial. Esta tinha sido a posição declarada da FRELIMO num seminário organizado pela UNESCO em julho de 1971, em Dar-es-Salaam,

(...) não existe uma língua dominante no nosso país. A escolha de uma das línguas moçambicanas seria uma medida arbitrária que poderia ter consequências graves. Além disso, as instalações técnicas e o número de pessoal de que dispomos não nos permite conduzir satisfatoriamente o tipo de investigação necessária para tornar as línguas moçambicanas operacionais, especialmente no campo da ciência. Temos sido obrigados a utilizar o português como língua de ensino e comunicação entre nós (YAI 1983, p. 2).

Este argumento encontra apoio em Kelman (1971, p. 44) ao afirmar que:

(...) uma solução possível numa situação, marcada pela competição entre várias línguas indígenas, cada uma acarinhada pelo seu próprio grupo, é escolher, como língua oficial, uma que coloque todos os grupos em desvantagem mais ou menos igual.

Moag (1982) corroborando, argumenta que a neutralidade da escolha isoglósica é de carácter político, ou seja, não dá a nenhum grupo a vantagem de ter a sua própria língua escolhida para o estatuto oficial.

---

<sup>5</sup> A FRELIMO surgiu da unificação de três movimentos nacionalistas, a MANU (União Nacional Africana de Moçambique), UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) e UNAMI (União Nacional Africana para a Independência de Moçambique) em 1962.

## 2. O LUGAR DO PORTUGUÊS E DAS LÍNGUAS MOÇAMBICANAS NO PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA

O Seminário Nacional sobre o Ensino do Português organizado em 1979, quatro anos após a independência do país, ajudou, de certa forma, a realçar a importância desta língua, relativamente às línguas moçambicanas. Fernando Ganhão, então Reitor da Universidade Eduardo Mondlane, expôs no seminário que "(...) a decisão de optar pelo português como língua oficial de Moçambique [...] foi uma decisão política que pensámos cuidadosamente com o objetivo de preservar a unidade nacional e a integridade territorial." (GANHÃO, 1979).

As línguas moçambicanas continuavam a ser suspeitas de possuírem o potencial de dar alento às questões étnicas latentes para serem usadas na educação e em outros âmbitos administrativos da vida do país, herdando-se a atitude de olhar para estas línguas como subalternas; ou seja, poderiam ser usadas em contextos folclóricos, exóticos, mas nunca para o desenvolvimento académico e científico, em suma, para o desenvolvimento humano. Assim, as resoluções, tanto para o corpus como para a planificação do estatuto destas línguas nacionais não foram tomadas em consideração durante muito tempo.

O Primeiro Seminário Nacional de Informação, em 1977, apelou à organização e promoção do estudo científico das línguas moçambicanas, por jornalistas. No entanto, nem a Escola de Jornalismo nem a Rádio Moçambique realizaram qualquer estudo científico sobre as línguas africanas. A Escola de Jornalismo utiliza o português como meio de ensino e o estudo das línguas moçambicanas não faz parte do currículo. O Primeiro Seminário sobre o Ensino do Português recomendou igualmente que se prestasse atenção ao desenvolvimento das línguas moçambicanas, porém, uma vez mais, o apelo não foi atendido até se desvanecer no esquecimento.

NELIMO<sup>6</sup>, o Centro de Estudos das Línguas Moçambicanas, órgão da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), assumiu a liderança tanto no trabalho de campo como na promoção do debate sobre esta questão. O trabalho de campo empreendido pelo NELIMO produziu a primeira proposta que consistia em dividir o país em três zonas linguísticas. Estas foram obtidas, através de um rigor científico, destacando os principais grupos em que as línguas apresentam uma unidade interna entre si, bem como uma unidade externa em relação às línguas fora desse grupo, em particular. Este modelo postula que, por exemplo, que se as línguas A, B e C estiverem relacionadas, ou seja, se exibirem unidades internas semelhantes, nenhuma dessas três línguas deveria estar mais estreitamente relacionada com qualquer outra língua X do que as duas línguas do seu grupo.

---

<sup>6</sup> O NELIMO - Núcleo de Línguas Moçambicanas - foi criado nos anos 80 como núcleo, na Universidade Eduardo Mondlane. Em 2001, devido aos avanços em pesquisas sobre as línguas moçambicanas transformou-se em Centro; contudo, por razões históricas preservou-se o primeiro nome, NELIMO.

É nesta linha que Katupha (1994, p. 56) prevê "(...) um certo grau de inteligibilidade entre os membros do mesmo grupo linguístico, de tal forma que podem ser considerados variantes dialetais". Em 1988, o NELIMO liderou a organização do 1º Seminário sobre a Padronização da Ortografia das línguas moçambicanas (FIRMINO et al.1989). Este seminário demonstrou, novamente, que muitas barreiras multilingues podem ser ultrapassadas se a vontade e determinação política for suficientemente forte. Este documento foi revisto em outro seminário em 1999 (SITOE & NGUNGA).

A partir de 1983 a Universidade Eduardo Mondlane começou a oferecer cursos em duas línguas moçambicanas, nomeadamente, changana e makhuwa, a estudantes de licenciados em Ciências Sociais (Katupha, 1985). Vale trazer à tona que o antigo receio em como a promoção das línguas moçambicanas poderia pôr em perigo a unidade nacional foi posto em causa, nos meios académicos. Relativamente a este respeito, Bamgbose (1991, p. 7) ressalta que "(...) a associação do multilinguismo à divisão é injustificada, uma vez que a língua é apenas um conveniente bode expiatório no qual as verdadeiras causas de divisão são normalmente encobertas".

Da mesma forma, Yai (1983, p. 5) argumenta contra a ideia em como o reconhecimento da diversidade linguística pode causar a divisão ao apontar que: "(...) a ideia de que o alcance de uma união, em termos nacionais, resultaria da adoção de uma língua única e comum é, sem dúvida, um mito". Nesta perspectiva, uma das desvantagens evidentes da escolha isoglóssica de Moçambique é que não dá às maiorias, tratadas como minorias, um avanço na corrida aos recursos (CAVALCANTI, 1999).

De 1993 a 1997, no que parecia ser uma mudança de atitude em relação às línguas moçambicanas, o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) realizou a 1ª experiência de educação bilingue com o objetivo principal de avaliar as condições de aplicabilidade deste tipo de programas no país, e não propriamente para testar a sua eficácia, que já se conhecia da literatura e experiências internacionais, incluindo em países vizinhos.

O PEBIMO (Uma Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique) envolveu 365 alunos sendo que 200 deles completaram a 5ª classe com sucesso, depois de 5 anos. Funcionou em cinco escolas, sendo três em Tete e duas em Gaza. A população alvo eram crianças do meio rural em idade escolar, filhos de camponeses falantes da língua local, com uma economia de subsistência e com características socioculturais e económicas semelhantes. Um aspecto importante a ressaltar é que o projeto PEBIMO iniciou quando o ano letivo já tinha começado, pelo que foi necessário retirar alguns alunos das turmas já constituídas. Os professores selecionaram os alunos com pior desempenho escolar, inclusive os portadores de deficiência, para formar as turmas do PEBIMO, ou

seja, parecia que se desenhava o cenário para um ensino de segunda categoria, o que parecia ser a planificação do fracasso da experiência.

Mesmo com as condições da implementação, à partida, adversas e outros constrangimentos como o modelo de transição demasiado precoce e claramente assimilacionista, com materiais com de pouca qualidade, a fraca formação de professores, entre outros, a experiência produziu resultados animadores, quando comparados aos do ensino monolíngue apenas em português (MARTINS, 1992).

Ainda assim, o governo não parecia muito encorajado em prosseguir com a expansão deste tipo de programa, mas as pressões sociais e académicas continuaram. Como resposta a esse movimento de pressão, entre 2000 e 2002, o INDE levou a cabo uma reforma curricular do ensino básico que, entre outras inovações, incluía o ensino em línguas moçambicanas. A primeira fase desta nova reforma seria introduzida em 2003, vinte anos depois da entrada em vigor do Novo Sistema Nacional de Educação.

Durante a experiência PEBIMO uma das escolas da experiência em nyanja/português, na província de Tete, terminou a mesma ensinando oralmente em nyungwe, outra língua local próxima, em vez de nyanja, mas os alunos faziam as avaliações escritas em nyanja. Por essa razão, não tiveram um bom resultado pedagógico como nas outras escolas experimentais. A razão da mudança linguística deveu-se ao fato de que o nyungwe começava a ser a língua dominante na região e as jovens gerações falantes do nyanja estavam a emigrar para o nyungwe. Esta questão mostra o quanto é importante realizar estudos de mapeamento linguístico que mostrem com alguma segurança que línguas são faladas, localmente (PATEL, 2012).

Em simultâneo com as experiências acima referidas, estavam a decorrer programas de alfabetização bilingue para jovens e adultos na província de Sofala, em sena/português, e na província de Gaza, em changana/português. Estas experiências criaram algum entusiasmo e demanda por alfabetização e educação de jovens e adultos e, assim, surgiram programas em outras línguas moçambicanas como makhuwa, nyanja, ndau, maconde, mwani e yao. Nesta sequência, começaram a emergir programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e de organizações parceiras da sociedade civil.

### **3. EPISTEMES LOCAIS E OCIDENTALISTAS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO**

A identidade como uma construção discursiva, política e ideológica (HALL, 1996; MAHER 1998; SILVA 1999; WOODWARD, 2009) contraria o pressuposto de que a identidade de uma nação só se conceberia na construção de uma identidade nacional, em torno de uma língua e um conjunto de ideais políticos, ou seja, num ideário dos estados-nação, símbolo da modernidade. O que está

realmente em jogo são os usos discursivos que os governantes fazem das questões que envolvem os simbolismos nacionais, o que se considera de comunidades imaginadas (HALL, 1996).

Hall (2009) alega que a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda, a partir de um mesmo ideal, originando-se um fechamento que forma a base da solidariedade e da fidelidade do grupo em questão.

Em Moçambique esse é o cenário dominante, porquanto o português é a única língua oficial e também a única língua nacional porque só com ela se pode construir uma identidade e unidade nacional. As outras cerca de 20 línguas bantu são designadas de línguas locais ou moçambicanas, mas não são nacionais, então não podem construir uma nação, isto é, só podem ser usadas para criar um espaço de conforto para políticas linguísticas inclusivas.

Silva (1999, p. 85) refere-se ao esforço dos governos em fixar identidades, ignorando-se deliberadamente as diferenças, ainda que estas se coloquem discursivamente, no entanto, a práxis aponta para a busca da homogeneidade. Assim, a língua é acompanhada de outros símbolos nacionais como hinos, bandeiras e outros, destacando-se os chamados “mitos fundadores” [grifo do autor]. Normalmente, a narrativa fundadora funciona para dar à identidade nacional a liga sentimental e afetiva que lhe garante uma certa estabilidade e fixação, sem as quais ela não teria a necessária eficácia. Os mitos fundadores que tendem a fixar as identidades nacionais são, assim, um exemplo marcante de essencialismo cultural.

Em países africanos as razões que levam os governos a se protegerem em políticas e estratégias fixadoras e homogeneizantes, relacionam-se com o receio de conflitos étnicos, o que se revela em políticas linguísticas que incentivam a escolha de uma língua europeia como oficial, por exemplo, como advogam Bamgbose (1991) e Lopes (2004).

Em documentos orientadores e reguladores da vida do país, como a Constituição da República de Moçambique e os Planos Estratégicos da Educação, é possível observar, por um lado, políticas integradoras dos aspectos socioculturais, mas, por outro, que essas políticas omitem os aspectos sobre a diversidade e a diferença. No Artigo 6 (p. 11) da Constituição da República de 2000, pode ler-se que “A República de Moçambique tem como objectivos fundamentais: b) a consolidação nacional; g) a afirmação da personalidade moçambicana, das suas tradições e demais valores socioculturais.” e, no artigo 32.1 (p. 23) – No profundo respeito pela unidade nacional, os partidos políticos são vinculados aos princípios consagrados na constituição e na lei.

O Decreto Presidencial nº 13/05 de 4 de fevereiro que cria o Ministério da Educação e Cultura atribui ao sector a função de planificar, coordenar, dirigir e desenvolver atividades no âmbito da Educação e Cultura, contribuindo deste modo, para a elevação da consciência patriótica, para o

reforço da unidade nacional e moçambicanidade (PEEC de 2006-2010/11, p.1). Nesse decreto, a moçambicanidade é vista como se efetivando no escopo da unidade nacional, no sentido em que só seremos moçambicanos se estivermos unidos em torno de um projeto cultural de unidade nacional, ou seja, uma perspectiva essencialista, imutável, verdadeira, baseada na “... reivindicação de uma cultura ou uma história comum como fundamento da sua identidade.” (WOODWARD, 2009, p. 13).

Ao contrário da abordagem sobre identidade naturalizada acima discutida, Hall (2009) vê a identificação como uma construção, um processo nunca completo - como algo sempre em “processo”. Ela não é, nunca, completamente determinada no sentido de que se pode, sempre, “ganhá-la” ou “perdê-la”; podendo ser sempre sustentada ou abandonada. Embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, por isso, alojada na contingência. Uma vez assegurada, ela não anulará a diferença. A fusão total entre o “mesmo” e o “outro” que ela sugere é, na verdade, uma fantasia de incorporação [grifos do autor].

Assim como a identidade, a diferença também é o resultado de atos de criação linguística e são ativamente produzidos pelos sujeitos fazendo com que tanto as identidades quanto as diferenças sejam criações culturais e sociais (SILVA, 1999). O autor explicita que a identidade e a diferença estão sempre ligadas a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, supõe, afirma e reafirma relações de poder. Assim, “nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais, e sim indicadores de posições do sujeito, intensamente marcadas por relações de poder.

Reforçando a ideia acima, Woodward (2009) refere que as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo aquele que define quem é incluído e excluído, sendo que a exclusão não tem um rosto, não é palpável.

A este respeito, Skiliar (2003, p. 91) argumenta que:

A exclusão [...] é a morte de ambos os lados da fronteira; é a separação e a justaposição institucional indiscriminada; é o aniquilamento do outro, a negação do exercício do direito de viver a própria cultura, na própria língua, no próprio corpo, na própria idade, na própria sexualidade etc., - que impede o pertencimento de um sujeito ou grupo de sujeitos a uma comunidade de direitos. Comunidade de direitos, inclusive e, sobretudo, o direito à não-mesmidade, o direito irredutível à diferença.

Essa visão modernista, de acordo com Hall (1996), representa o modelo colonial de pertença a um estado-nação que, de entre outros aspectos, veicula a língua como fixa, imutável ligada a uma cultura de escrita. Ainda de acordo com este autor, as culturas nacionais produzem sentidos com os quais podemos nos identificar e constroem, assim, as suas identidades. Esses sentidos estão contidos

em histórias, memórias e imagens que servem de referências para a constituição de uma identidade da nação.

Contudo, o estado-nação, símbolo da modernidade, entra em declínio e, como consequência disso, os mapas culturais já não coincidem com as fronteiras nacionais, fato acelerado pela intensificação da globalização que atinge os sujeitos de forma direta ou indireta.

Hall (1992, p. 74) já referia que “À medida que as culturas nacionais se tornam mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas...”. A tendência atual é a ocorrência de descentramentos, deslocamentos e ausência de referentes fixos ou sólidos para as identidades, inclusive as que se baseiam numa ideia de nação una.

Em Moçambique estabeleceu-se um espaço de conflito entre três polos designadamente: **a)** o primeiro que tem um imbricamento cultural, o da bandeira da unidade nacional, perspectivado no ideário dos estados-nação, ancorado no projeto da revolução e da luta armada de libertação nacional<sup>7</sup> e de construção do “homem novo”, portanto, laivos de uma modernidade tardia; **b)** o segundo, ligado aos anseios das comunidades locais, que muitas vezes, não coincidem com os postulados do Estado, criando-se um desencontro entre o poder e as comunidades de base e, **c)** o terceiro, a nova era da globalização que vai permeando a vida das pessoas, quer ao nível nacional, quer ao nível mais local (PATEL, 2012).

Um exemplo que mostra que a globalização está atingindo o local é o desejo das comunidades fronteiriças mostrarem preferência por um modelo de ensino bilingue em línguas locais moçambicanas e o inglês, devido à poderosa influência desta língua na região, ao contrário do que foi estabelecido pelo governo que é o desenvolvimento de programas em línguas moçambicanas e o português, a língua oficial do país, aquela que é capaz de cumprir os ideais do estado-nação.

De 2009 a 2012 o MINEDH ensaiou um modelo de formação inicial de professores que ficou conhecido como unidade nacional (cf. Patel, 2012) que consistia em colocar candidatos a professores no Instituto de Formação de Professores (IFPs) que não fosse a sua zona de origem. Assim, os candidatos do sul iam a um IFP do norte ou do centro do país e, assim sucessivamente, pensando-se que vivenciando outros locais e culturas estariam aptos a desenvolver o projeto da unidade nacional, como já referimos, ligado à ideia de uma língua, uma nação. Com efeito, os deslocamentos não permitem o uso da sua língua local, restando a opção pelo Português. Além disso, foi um constrangimento para formar professores de educação bilingue porque os formandos não podiam usar as suas línguas locais.

---

<sup>7</sup> Vale lembrar que a luta armada de libertação nacional iniciou em 1962 e em 1975 foi a independência nacional.

A convergência de formandos de várias etnias deslocados de seus espaços originais já de si híbridos, muitas vezes rurais ou semiurbanos, para se encontrarem num novo espaço heterogêneo, ainda mais complexo, criou um novo espaço, denominado por (Bhabha, 1994) de terceiro espaço, resultante desses novos encontros e desencontros, que transmovem consigo toda uma vivência social e escolar eivada de hábitos, crenças e valores.

Ora, esse deslocamento origina a que desabrochem outros espaços de conflitos sociais, linguísticos, étnicos, políticos e financeiros, o que fez com que o projeto de construção de unidade nacional via formação de professores fosse descontinuado. Ao se criarem turmas étnica e linguisticamente heterogêneas, pensou-se que se daria conta dos contextos multiculturais do país via educação, concorrendo para a resolução dos conflitos regionais. Contudo, Hall (1994) contesta se esse posicionamento é aceitável e se serve de base para uma pedagogia crítica, alegando se não seria o caso de se produzir uma teoria sobre a produção da identidade e diferença.

Vários autores, assim como a UNESCO, têm-se referido insistentemente à multiplicidade linguística no mundo (Bamgbose, 1991; Romaine, 1995) mostrando que os contextos bilíngues e multilíngues são a norma e não a exceção, em todo o mundo, tanto no Norte como no Sul. Por essa razão, o bilinguismo e o multilinguismo, isto é, o uso de mais do que uma língua na vida diária, é uma prática normal, nestes contextos.

O caso supracitado constitui um exemplo em como a política linguística sempre se coloca mesmo quando ela não é explícita ou estabelecida pelas autoridades. De acordo com McCarty (2011), o desenvolvimento de políticas linguísticas também ocorre ao nível familiar e da ecologia linguística local. Como refere Hornberger (2002, p. 28), a ideologia de uma língua uma nação, de política e da identidade nacional, não são mais as únicas disponíveis mundialmente, acrescentando que, “(...) políticas linguísticas multilíngues que reconhecem o pluralismo étnico e linguístico como recursos para construção da nação estão cada vez mais em evidência.”

São vários os exemplos que mostram igualmente que as políticas *top-down* não são mais consistentes e que as políticas locais podem interferir nas decisões e intenções impostas centralmente. O jogo de forças envolvidas entre as políticas hegemônicas e locais é confirmado na citação de Tollefson (1995, p. 2) “O poder reside não nos indivíduos ou num grupo, mas sim dentro das relações de poder em que os esforços sobre o poder ou ganham ou perdem.” Uma via que poderá modificar esse jogo de forças por forma a fortalecer cada vez mais as comunidades locais é a busca de modelos e metáforas que reflitam abordagens multi e plurilíngues, no lugar de perpetuar os ideários de estado-nação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa perspectiva desconstrucionista da noção de língua, Makoni & Meinhof (2006) trazem à tona a discussão de que em África a noção de língua é uma construção social, isto é, trata-se de uma invenção, do mesmo modo que se inventou a categoria tempo, por exemplo. Criticando o modo ocidentalista como se estudam as questões sobre língua(gem) em África, os autores advogam que “As línguas africanas não necessariamente têm de ser padronizadas para serem ensinadas.” (MAKONI & MEINHOF, 2006).

As decisões por detrás das políticas de padronização da ortografia das línguas africanas são, regra geral, de ordem pragmática, sendo que um dos objetivos é a busca de formas sustentáveis para a produção de materiais que abranjam a maioria dos alunos falantes de diferentes variantes de uma mesma língua. Este processo é negociado e construído paulatinamente com autores representantes das diferentes variantes das línguas. Mesmo reconhecendo que esta via não capta cabalmente as nuances que envolvem a enorme heterogeneidade linguística que caracteriza o contexto moçambicano, considero que é, por enquanto, uma estratégia viável para a expansão da educação bilingue.

Relacionando as políticas linguísticas a um viés sociológico da linguagem, Bourdieu (1977) refere-se ao fato de que as políticas sobre o valor relativo das línguas não podem ser resolvidas no plano linguístico, acrescentando que: “(...) os linguistas têm razão em dizer que todas as línguas equivalem linguisticamente; eles erram ao acreditar que elas se equivalem socialmente.” BOURDIEU (1977, p. 54). Destarte, como aponta Pennycook (1998, p. 26),

[...] as visões de língua que predominam têm origem na Europa ligada a uma noção de língua intimamente ligada ao desenvolvimento da questão do estado-nação, construto político que se tornou no século XIX com o advento da industrialização e do colonialismo, criando-se um conceito de língua padronizado e do desenvolvimento de educação em massa como um meio poderoso de controlo social.

No âmbito educacional tratava-se de padronizar o comportamento linguístico individual dos alunos, iniciando-se assim, as políticas linguísticas grafocêntricas que predominam até à atualidade, mesmo que discursivamente. De facto, em meios académicos, incluindo nas universidades, cada vez mais se coloca a questão da heterogeneidade (PATEL 2012). A propósito de assimilação ou integração na África pós-colonial Ngugi wa Thiong'o (1994), escreveu;

Quando a África foi dividida através dos impérios europeus, ela foi realizada através do a espada e a bala. Mas a noite da espada e da bala foram seguidas pela manhã do giz e o quadro negro. A violência física do campo de batalha foi seguida pela subjugação psicológica. A linguagem era o meio da subjugação espiritual.

Muitas estratégias têm sido e continuam a ser utilizadas para assimilar pessoas, mas a história e as políticas mundiais contemporâneas mostram que, um dos meios mais eficazes e poderosos de fazê-lo, é através da educação e da língua dos povos. A língua pode ser utilizada como um instrumento de controlo. "Um Estado, Uma Nação, Uma Língua" foi utilizado em estratégias de colonização e adotado talvez ainda mais fortemente pelos movimentos independentistas em África para unir os seus povos contra as potências coloniais.

Por detrás disso havia razões compreensíveis e importantes, tais como a unificação, a construção da nação, o não-tribalismo, a economia e, também, o desejo de uma educação rápida de todos os cidadãos, sem primeiro terem de passar por um processo de desenvolvimento de materiais e formação de professores em línguas diferentes.

Quando as línguas dos povos lhes são retiradas, como tem sucedido em relação à população majoritária através da educação formal na maior parte da África pós-colonial, cria-se um vazio cultural. Se, por um lado, a aprendizagem de uma língua dominante se tornar um dever incondicional para um grupo, então estamos a falar de assimilação; se, por outro lado, a aprendizagem se realizar, tanto na antiga língua colonial e nas próprias línguas locais, o ensino é feito como um direito para todos, então estamos a falar de políticas de integração. Por conseguinte, nas políticas de assimilação há um desejo de assimilar a cultura dominante e poderosa, ao passo que a integração é um processo mútuo.

Nas políticas de educação coloniais, por exemplo, as crianças eram em alguns lugares forçadas renunciar à sua própria língua e cultura através do uso de castigos corporais e psicológicos. As formas pós-coloniais são mais sofisticadas e conseguem alcançar o mesmo através da falácia da unidade nacional e de construção do estado-nação.

Muitas vezes, as crianças são obrigadas a sentir vergonha das suas línguas maternas. Isso pode não ser feito diretamente, mas, muitas vezes, fazendo as crianças e os pais acreditarem na superioridade da língua oficial de instrução. Estes processos quase sempre inconscientes de sentimentos de vergonha e de culpa afetam a forma como as crianças se veem a si próprias, as suas línguas e a sua cultura. A língua oficial é oferecida como a única capaz de cumprir com os ditames do seu desenvolvimento pessoal e social. Desta forma, a maioria dos africanos têm sido psicologicamente condicionados a acreditar que só as línguas europeias são adequadas para o desenvolvimento, mas é óbvio que a estigmatização das línguas africanas durante o período colonial e as políticas económicas neocoloniais contemporâneas e ideologias concomitantes produziram uma consciência colonizada generalizada (BAMGBOSE, 1991; BHABHA, 1994; HALL, 1996; WA THIONG'O, 1994).

As perspectivas para Moçambique são, no entanto, encorajadoras. Em 2003 o governo de Moçambique expandiu o uso das línguas moçambicanas em todo o país, quer no ensino primário, em programas de educação bilingue, quer nos Institutos de Formação de Professores e em algumas Instituições do Ensino Superior, em cursos das Ciências da Linguagem. No ensino primário estão em uso 19 línguas moçambicanas, todas com a ortografia padronizada e com livros escolares nestas línguas, na língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais.

Mais recentemente, com a aprovação da nova Lei do SNE, a Lei N° 18/2018 de 28 de dezembro, que determina que a educação bilingue é uma modalidade oficial de ensino em Moçambique, e o desenho de uma estratégia de expansão gradual e criteriosa da educação bilingue no país, abrem-se novos horizontes ao uso de línguas moçambicanas, formalmente, no ensino. O MINEDH conta com o apoio de parceiros nacionais e internacionais, tanto na elaboração destes materiais, como na formação de formadores e professores para a implementação da modalidade de educação bilingue.

Não obstante todos os esforços realizados até agora, o foco da educação bilingue ainda está nas línguas e no seu ensino. As outras áreas de conhecimento como a matemática, as ciências sociais, as ciências naturais e educação visual são orientadas por profissionais e especialistas da área das línguas e das ciências da linguagem e não por profissionais e especialistas dessas áreas. No ensino superior e nos IFPs a abordagem destas línguas também é restrita às faculdades e ou departamentos de ensino de línguas. Se se está a criar uma capacidade forte nesta área, o mesmo não acontece nas áreas de matemática, ciências e outras.

Assim, impõe-se revisitar a maneira como a nossa história foi escrita pelo ocidente e sob o olhar ocidental e daí desenvolver teorias ou abordagens que nos ajudem a entender e agir de acordo com as nossas histórias e culturas. Isso que significa descolonizar as mentes, as metodologias, desenvolvendo as nossa epistemes, juntamente com as outras já existentes, partilhando experiências e saberes de forma justa.

## Referências

- BAMGBOSE, A. **Mother tongue education**. The West African experience. London: Hodder & Stoughton/Paris: UNESCO, 1976.
- BHABHA, H. K. **Nation and Narration**. Londres: Routledge, 1999.
- BHABHA, H. K. **The Other Question: The Location of Culture**. Londres: Routledge, 1994.
- BOURDIEU, P. **The Economics of Linguistic Exchange**. *Social Science Information*, 1977, 16.6. p. 645-668.
- CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre a Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil. **DELTA**, v. 15, n. Especial, p. 385-471, 1999.

- FIRMINO, G. "Revisiting the Language Question in Post-Colonial Africa: the case of Portuguese and indigenous languages in Mozambique." (Ph.D. thesis: University of California, Berkeley, 1995).
- FIRMINO, G. *et al.* **Relatório do 1º Seminário sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas.** Maputo, 1989.
- GANHÃO, F. **Discurso de Abertura do 1º Seminário do Ensino da Língua Portuguesa.** Maputo: Ministério de Educação, 1979.
- HALL, Stuart. **Cultural Representations and Signifying Practices.** Londres: Sage/Open University Press, 1996.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade.** São Paulo: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 103-133.
- HORNBERGER, N. **Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An Ecological Approach Language Policy,** 2002, p. 27-51.
- LOPES, A. J. **A Batalha das Línguas.** Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.
- MAHER, T. M. Cultura Interacional e Ensino de Línguas. **Revista do Instituto de Letras,** v. 17, Campinas: PUC, 1998.
- MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.
- MARTINEZ, V. C. O que é o Estado? **Revista Jus Navigandi,** ISSN 1518-4862, Teresina, ano 18, n. 3771, 28 out. 2013. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/25616>.
- MCCARTHY, T. (ed.). **Ethnography and Language Policy.** New York: Routledge, 2011.
- MOAG, R. The Life Cycle of Non-Native English: a Case Study. *In*: KACHRU, B. (ed.). **The Other Tongue. English Across Cultures.** Oxford: Pergamon Press, 1982.
- MOÇAMBIQUE. Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). **Lei 18/2018** do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique, 2018.
- MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística. **Resultados definitivos do Censo Geral da População de 2017.** Maputo, 2019.
- MOÇAMBIQUE. Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). **Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue (2020-2029).** Maputo, 2019.
- MONDLANE, E. **Lutar por Moçambique.** Lisboa: Livraria da Sá da Costa Editora, 1969.
- NGUNGA, A. e FAQUIR, O. (eds.). **Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário.** Maputo: Centro de Estudos Africanos, 2011.
- PATEL, S. Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: **Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação.** (Tese de Doutorado). Campinas: Unicamp, 2012.
- PENNYCOOK, A. Critical pedagogical approaches to research. **TESOL Quarterly,** v. 28, p. 690-693, 1994.
- PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: Em Defesa de uma Abordagem Crítica. *In*: Signorini, I. & Cavalcanti, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

- KATUPHA, M. Language and Problems of Technical and Cultural Development in 'Latin' Africa: the Mozambican case. *In: SABOUR, M. Perspectives in Development: Voices from the South.* Joensuu University Press, 1994.
- KELMAN, H.C. Language as an Aid and Barrier to Involvement in the National System. *In: RUBIN, J.; JERNUDD, B. (ed.). Can Language be Planned?* Honolulu: University Press of Hawai, 1971.
- ROMAIN, S. **Bilingualism.** 2nd ed. Oxford: Basil Blackwell, 1995.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** Uma Introdução às Teorias do Currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SITOE, B.; NGUNGA A. (org.) **Relatório do II Seminário sobre Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas.** Maputo: NELIMO, Universidade Eduardo Mondlane, 2000.
- SKILIAR, C. **A Pedagogia (Improvável) da Diferença:** E se o Outro não Estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SKUTNABB-KANGAS, T. Review of Linguistic Minorities in Multilingual Settings. Implications for Language Policies. **RELC Journal**, v. 26, p. 130-138, 1995.
- THIONG'O, N. **Decolonising the Mind.** Zimbabwe: Publishing House, 1994.
- TOLLEFSON, J. W. (org.). **Power and Inequality in Language Education.** Cambridge: University Press, 1995.
- TORP J. Mozambique. *In: TORP, J.; RAY, L.M. Mozambique and São Tome e Príncipe.* New York: Pinter Publishers, 1989.
- UNESCO. UNESCO Position Paper: **Education in a Multilingual World**, 2002.
- VIEIRA, S. **O homem Novo é um Processo.** Maputo: Tempo, 1978, 398: p. 27-38.
- WOODWARD, K. Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual. *In: SILVA, T. T. (org.). Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais.* Petrópolis: Vozes, 2009, p. 7-72.
- YAI, O. B. **Elements of a Policy for Promotion of National Languages in Mozambique.** Paris: UNESCO, 1983.

**ARTIGO**

**DOSSIÊ QUESTÕES RACIAIS, EM INTERSECÇÃO, COMO AGENTES  
DE TRANSFORMAÇÃO NO CAMPO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

***¿NO PODEMOS SER COMO SOMOS NOSOTROS EN REALIDAD?":  
CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS, ESCRITURA E IDENTIDAD***

*"We can not be the way we truly are?" Knowledge construction. Writing and identity*

*"¿No podemos ser como somos nosotros en realidad?": construcción de conocimiento,  
escrita e identidade*

Luanda Rejane Soares Sito<sup>1</sup>

Sandra Victoria Buesaquillo Zapata<sup>2</sup>

Recebido em: maio de 2022

Aceito em: setembro de 2022

DOI: 10.26512/les.v23i2.43481

---

<sup>1</sup> Docente de la Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. Doctora y magíster en Lingüística Aplicada (Unicamp). Licenciada en Lenguas Modernas: portugués y español (UFRGS). Es integrante de los grupos de investigación Educación, diversidad e inclusión (UdeA) y Letramento do Professor (Unicamp). Hace parte del *Centro de lecturas, escrituras y oralidades* CLEO-UdeA. Sus áreas de interés son formación de profesores, enseñanza de lenguas (materna y adicionales), sociolingüística, estudios de literacidad/cultura escrita, equidad e interculturalidad, educación del campo y antirracista. Contacto: [luanda.soares@udea.edu.co](mailto:luanda.soares@udea.edu.co)

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, Universidad de Antioquia, Colombia. Ha sido integrante del *Centro de lecturas, escrituras y oralidades* CLEO-UdeA, apoyando el proceso de sistematización, acompañamiento y diseño de talleres y apoyo en el Diplomado Lenguajes para la permanencia. Sus áreas de interés son sociolingüística, lingüística aplicada, estudios de literacidad, diversidad cultural Contacto: [vicky0495@gmail.com](mailto:vicky0495@gmail.com)

**Resumo:** *O que implica o ingresso no ensino superior de jovens negros e indígenas nas universidades latino-americanas? Abordamos essa questão, a partir da perspectiva dos Estudos de Letramento, com o objetivo de caracterizar a emergência de identidades acadêmicas e étnicas que estudantes negros e indígenas constroem em suas práticas de letramento em contexto de formação universitária. Com foco em jovens mulheres negras e indígenas, estudantes universitárias (tanto em sua fase inicial quanto em sua fase final), mostramos os desdobramentos das artes letradas nas zonas de contato, que apontam para novos horizontes para a criação de diálogos mais simétricos na produção do conhecimento.*

**Palavras-chave:** *Letramentos – Sociolinguística – Linguística aplicada – Interculturalidade – Ensino superior – Pedagogias críticas*

**Abstract:** *What does the entry to higher education of black and indigenous youth in Latin American universities imply? From the New Literacy Studies, we address this question with the aim of characterizing the emergence of academic and ethnic identities that black and indigenous students construct in their literacy practices in a context of academic training. By focusing on the trajectories of young black and indigenous women university students (both in their initial stage and in their final stage), we show the deployment of the literacy arts in the contact zones, which point to new horizons for the creation of more symmetrical dialogues in the production of knowledge.*

**Keywords:** *Literacies – Sociolinguistics – Applied linguistics – Interculturality – Higher education – Critical pedagogies*

**Resumen:** *¿Qué implica el ingreso a la educación superior para jóvenes negros e indígenas en universidades latinoamericanas? Abordamos esta pregunta, desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad, con el objetivo de caracterizar la emergencia de las identidades académica y étnica que estudiantes negras e indígenas construyen en sus prácticas letradas en un contexto de formación universitaria. Al enfocar trayectorias de jóvenes mujeres negras e indígenas universitarias (tanto en su etapa inicial, como en su etapa final), mostramos el despliegue de las artes letradas en las zonas de contacto, las cuales señalan nuevos horizontes para la creación de diálogos más simétricos en la producción de conocimiento.*

**Palabras clave:** *Literacidades – Sociolingüística – Lingüística aplicada – Interculturalidad – Educación superior – Pedagogías críticas*

*“no uso incorreto das palavras, na colocação incorreta das palavras, havia um espírito de rebelião que tomava posse da língua como local de resistência. Um uso do inglês que rompia com o costume e o sentido padronizados, de tal modo que os brancos muitas vezes não conseguissem compreender a fala dos negros, transformou o inglês em algo mais que a simples língua do opressor (...) o poder dessa fala não é simplesmente o de possibilitar a resistência à supremacia branca, mas também o de forjar um espaço para a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas...” (hooks, 2013, p. 227-8)”*

## **1 LA VIDA EN CONTEXTOS DE POLÍTICAS INTERCULTURALES: ENLACES ENTRE POLÍTICA EDUCATIVA, LENGUAJE Y JUSTICIA**

¿Qué implica el ingreso a la educación superior para jóvenes negros e indígenas en universidades latinoamericanas? Abordamos esta pregunta con el objetivo de caracterizar la emergencia de las identidades académica y étnica que estudiantes negras e indígenas construyen en sus prácticas letradas en un contexto de formación académica. Para tal fin, en este artículo retomamos datos de dos investigaciones (SITO, 2018; BUESAQUILLO, 2017) que buscaron comprender cómo estudiantes universitarias respondían a la demanda de prácticas de literacidad exigidas en la Universidad a lo largo de su carrera, y en este proceso forjaban “*um espaço para a produção cultural*

*alternativa e para epistemologias alternativas*”, como propone hooks. Para ello, enfocamos las trayectorias de jóvenes mujeres negras e indígenas universitarias, tanto en su etapa inicial - *a partir de un Taller sobre escritura académica* - como en su etapa final - *a partir de sus producciones de la tesis de grado*.

Como telón de fondo, está el debate sobre las políticas de acción afirmativa<sup>3</sup> en la educación superior latinoamericana, cuyo propósito es abrir las puertas de estas instituciones a los estudiantes procedentes de grupos históricamente marginados física y culturalmente del espacio académico. Al abordar las acciones afirmativas, es importante señalar que esta entrada de un público más plural a las sillas universitarias generó algunas controversias que amenazaban su desempeño en la carrera debido a miradas deficitarias que dieron base a esta discusión (CARVALHO; FLÓREZ, 2014; SITO, 2014).

Nosotras, desde un marco de la interculturalidad crítica (WALSH, 2009; LÓPEZ, 2009; BERNARDINO, 2015), retomamos estas tensiones para mirar cómo esas trayectorias letradas interpelan las políticas afirmativas, desde los aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad (HEATH, 1982; STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; ZAVALA; NIÑO-MURCIA; AMES, 2004) para lo cual asumimos la universidad como una zona de contacto (CANAGARAJAH, 1997) donde los estudiantes generan *comunidades de práctica*<sup>4</sup> que influyen en su permanencia (o no) en la Universidad. De esta manera, nuestro artículo está anclado en el campo de la sociolingüística (NIÑO-MURCIA, ZAVALA Y DE LOS HEROS, 2020), y desde esta perspectiva asume que hay una relación intrínseca entre lenguaje, cultura y sociedad que nos invita a buscar metodologías más integrativas entre textos y contextos (BELL, 2016; LILLIS, 2008).

Buscamos, con este artículo, problematizar las relaciones entre lenguaje, prácticas sociales y políticas educativas, al sacar del margen las reflexiones y discusiones sobre la interseccionalidad y el impacto del lenguaje en la construcción de marcadores de diferencia, como la raza y el género, en escenarios de re-existencia. En relación con lo metodológico, partimos de estudios de carácter cualitativo cuyo *corpus* está compuesto por entrevistas a estudiantes y docentes, grupos de discusión, diarios de campo, tesis de grado producidas por estudiantes, bien como documentos de la política de acción afirmativa de dos instituciones universitarias públicas; y nos enfocamos en un análisis lingüístico-discursivo de los datos.

---

<sup>3</sup> Reconocemos que las políticas afirmativas son una herramienta jurídica, cuyo propósito es corregir desigualdades históricamente constituidas en las sociedades modernas. En este trabajo, también se denominarán políticas reparatorias, política(s) afirmativa(s), medidas de acción afirmativa o acción afirmativa.

<sup>4</sup> La noción de comunidades de práctica es retomada, en los NEL, desde la psicología sociocultural para comprender el aprendizaje en los procesos de participación social, con base en los estudios de Jean Lave y Étienne Wenger (1991).

Para desarrollar esta discusión, organizamos este artículo en cuatro apartados: en este primero, presentamos conceptos base y del debate que constituyen el contexto de trabajo; en el segundo apartado, planteamos la perspectiva teórica del artículo, haciendo énfasis en conceptos relevantes para el análisis. El tercer apartado contempla el análisis de dos momentos del ciclo de vida de las universitarias: su etapa inicial en la carrera, a partir de un grupo de discusión; y su etapa final, a partir de entrevistas y trabajos de grado; y el texto cierra con algunas reflexiones finales sobre estos casos de artes letradas.

### **1.1 Las acciones afirmativas, la sociolingüística y la búsqueda por una justicia integral**

Las nuevas demandas del siglo XXI sobre el rol de las universidades latinoamericanas nos invitaron, como sociedad, a revisar su papel frente a las desigualdades sociales. Al observar experiencias de acción afirmativa en Latinoamérica, constatamos primero una cercanía entre Brasil y Colombia en el perfil de acción para la educación superior (con la reserva de cupos), y segundo una presión vivida por los universitarios que accedieron por medio de esas acciones (presiones relacionadas a sus identidades etnoraciales).

En medio a este debate, la herramienta de las acciones afirmativas – que emergieron en los años 40 en el contexto indio y, luego, fueron potencializadas en el escenario de derechos civiles en EUA (GÓNGORA, 2014) – fue resignificada e implementada en muchas universidades con el propósito de disminuir las brechas sociales. Así, la demanda e implementación de políticas de acción afirmativa en la educación superior buscaba que la universidad abriera sus puertas a los estudiantes procedentes de grupos históricamente marginados física y culturalmente del espacio académico. Algunas instituciones utilizaron el sistema de puntaje y, en la mayoría, el sistema de reserva de cupos (similar a la medida de equidad de género en los partidos políticos).

Sin embargo, esta entrada generó algunas controversias (SITO, 2014): mientras que, para algunos sectores de la sociedad, los estudiantes que ingresarían por la acción afirmativa no serían capaces de hacer frente a las exigencias académicas; para otros, al contrario, estos estudiantes no sólo tendrían éxito en su formación, sino también serían capaces de romper con los discursos hegemónicos y podrían proponer nuevas formas de producción de conocimiento. Podemos sintetizar este embate como un contraste entre una mirada del *déficit* y una mirada desde la interculturalidad crítica (WALSH, 2009).

En esta discusión, se reconoce desde los diferentes sectores el lugar privilegiado de la Universidad para promover cambios sociales, sea por el poder de los discursos que vehicula a partir

de la producción de conocimiento, sea por la formación de nuevos profesionales que suelen ocupar espacios de liderazgos en nuestras sociedades.

El contexto de las políticas educativas interculturales provoca un espacio de tensión muy potente para desacomodar el *status quo* y generar apertura a nuevas preguntas y respuestas desde el ámbito de la producción de conocimiento. Al posibilitar el encuentro en el espacio universitario, estos nuevos sujetos, con sus cuerpos e historias, van cuestionando los discursos y representaciones estereotipados sobre sí: como los imaginarios que asocian a las comunidades afrodescendientes e indígenas a pueblos ágrafos, o aquellos que suelen reavivar las divisiones coloniales que fijan a los grupos racializados en dicotomías jerarquizantes, como razón-emoción, escritura-oralidad, bueno-malo (MIGNOLO, 2003; GROSGUÉL, 2016); encuentros estos que nos permiten buscar espacios de rupturas y transformación (FREIRE, 2012, 2016).

Nos preguntamos sobre ¿qué pasa allí en sus trayectorias por la universidad?: sus ciclos de vida, su proceso de inicio y final, sus producciones y discursos sobre estar en la universidad... ¿qué tanto estos nuevos encuentros promueven acomodación, resistencia, ruptura o transformación para mayores oportunidades de participación en las comunidades académicas y sociales más amplias?

En la teoría social contemporánea, se plantea que la justicia social es un fenómeno complejo, que va más allá de la igualdad. En la propuesta de Fraser (2001), debemos promover una visión integral de justicia, que englobe, a la vez, la distribución económica, el reconocimiento cultural y la participación política. Con este propósito de construir escenarios de justicia, consideramos las acciones afirmativas como medidas equitativas para lograr una justicia integral.

Nuestro abordaje de las políticas afirmativas parte de los Nuevos Estudios de Literacidad, una perspectiva de los estudios lingüísticos que integra el lenguaje, la cultura y la sociedad. En Brasil, la sociolingüística ha sido un campo muy proficuo desde finales de los años 1980. En el contexto hispano, Codó, Patiño-santos y Unamuno (2012) interpelan por la revisión de nociones clásicas en aras de incorporar nuevas metodologías, ya que la sociedad actual camina hacia “una lingüística anclada en lo social, una lingüística que pueda distanciarse de la dialectología tradicional para poner en foco las relaciones y los conflictos sociales entre grupos hablantes de diferentes lenguas” (idem, p. 175), y para hacerlo reconoce las “relaciones entre el poder central y los poderes locales.” (idem, 175-6).

La Sociolingüística siempre ha estado llena de movimientos, cambios y aprendizajes (BELL, 2016; NIÑO-MURCIA; ZAVALA; DE LOS HEROS, 2020). Se observan cada vez más trabajos en dirección a lo que Bell (2016) describe como la tercera ola del campo, cuyo propósito sería abordar el lenguaje de una manera intrínseca con lo social. Según el autor, esta tercera ola sería comprometida, crítica, intervencionista y orientada para la equidad lingüística; lidiaría con datos del mundo real,

avocada a abordar y resolver cuestiones de la teoría social y lingüística, como los aspectos de la identidad y las desigualdades.

## 2 CONVERSANDO CON LAS LETRAS: VOCES E IDENTIDADES EN REENCUENTROS

Nuestras investigaciones toman como base el concepto de *Literacidad académica*, concepto relativamente nuevo para el contexto latinoamericano y que llegó en el marco de las perspectivas socioculturales de la cultura escrita, en las reflexiones sobre la formación y la cultura académica. Dicho concepto ha tenido algunos cambios a través de las décadas, y se deriva de los Nuevos Estudios de Literacidad, también conocido como NEL (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; ZAVALA; NIÑO-MURCIA; AMES, 2004). En un principio se consideraba que “la oralidad y la escritura constituían una dicotomía en la que lo oral y lo escrito aparecían como sistemas distintos tanto formal como funcionalmente y eran capaces de delimitar diferentes ‘modos de pensamiento’” (GOODY, 1977, citado por ZAVALA; NIÑO-MURCIA; AMES, 2004, p. 7). Con esto podemos deducir que, en el imaginario común, se le da mayor valoración a la escritura que a la oralidad, generando que culturas indígenas como la Camënt’sá (aunque tienen escritura alfabética) sean menospreciadas dada la preferencia que le otorgan a su tradición oral.

Tal manera de abordar la dicotomía entre escritura y oralidad, llamada también de La gran división, fue reorientada más tarde por los Nuevos Estudios de Literacidad. Autores como Scribner y Cole desligaron la literacidad de la escolaridad encontrando que “distintos tipos de literacidad determinan distintos tipos de habilidades o consecuencias cognitivas, que a su vez son practicadas cuando se desarrolla esa literacidad” (SCRIBNER Y COLE, 1981, citado por ZAVALA; NIÑO-MURCIA; AMES, p. 8), con lo cual podemos concluir que las formas de leer y escribir en la escuela no son procesos naturales ni universales, solo son una de las tantas literacidades posibles.

En este debate, los conceptos de Modelo Autónomo de Literacidad y Modelo Ideológico de Literacidad (STREET, 1984) han aportado a comprender las visiones de lenguaje, sujeto y aprendizaje que subyacen a investigaciones sobre la cultura escrita. Según Street (1984), en el primer modelo la característica de “autónomo” se refiere a una autonomía del lenguaje con relación a sus contextos culturales. Los defensores de este modelo promueven una escritura organizada que amplía estructuras cognitivas, consigna la memoria para el futuro y es sinónimo de desarrollo y progreso. Así, la literacidad desde el modelo autónomo se asocia a estereotipos etnocéntricos de ‘otras culturas’ y a discursos que buscan perpetuar la noción de una ‘gran división’ entre las sociedades ‘modernas’ y las ‘tradicionales’ (STREET, 1984). Consecuencia de esto, se instaura la idea de que existen

convenciones y prácticas específicas superiores a otras, y que estas son independientes de sus contextos de uso.

Gee (2004) traza una línea del tiempo en el debate entre oralidad y escritura, mostrando el giro que se da en los años 1980 con la publicación de trabajos como “*The Psychology of literacy*”, de Scribner y Cole; “*Literacy in theory and practice*”, de Street; *Narrative, literacy and face in interethnic communication*”, de Scollon y Scollon; y “*Ways with words*”, de Heath. Estos trabajos instauraron el *modelo ideológico de literacidad*, al reivindicar una perspectiva social, histórica, antropológica hacia la comprensión de los escritos. En el marco del modelo ideológico, la literacidad es un conjunto de prácticas sociales situadas, con cargas ideológicas y epistémicas. En síntesis, es lo que caracterizamos como “sociocultural”, la cual plantea que las prácticas letradas “son construidas socialmente, históricamente situadas, desigualmente distribuidas, y producidas en el marco de otras prácticas y relaciones sociales que les otorgan sentido” (CRAGNOLINO, 2019, p. 235). Con aportes conceptuales como dominio letrado, práctica letrada, evento letrado; práctica letrada oficial o dominante y práctica letrada vernácula o local, es un campo que propone una comprensión de los textos en sus contextos de producción sociales y culturales, e invita a conectar “las actividades letradas y las estructuras sociales en que éstas están inmersas” (VICH; ZAVALA, 2004, p. 40).

Vich y Zavala sintetizan las discusiones actuales de este debate, desde el marco de los NEL, al plantear que “concebir la pluralidad de lo letrado como histórica y culturalmente construida y, por lo tanto, como inserta en relaciones de poder es sustancial para dilucidar las maneras en que sólo algunas formas de lenguaje escrito y oral conllevan autoridad en contextos institucionales y proveen mayor acceso a recursos y a oportunidades” (VICH; ZAVALA, 2004, p. 44). Y, en este sentido, “queda claro que lo oral y lo escrito están entrelazados en las ideologías sociales y que en sus usos entran en juego las relaciones de poder y las inequidades de la vida social. (idem, p. 44)

Los NEL siguen un campo proficuo en su producción investigativa. El dossier sobre los estudios de literacidad en América Latina (MORENO; SITO, 2019), cuyo objetivo fue reconocer preguntas de investigación en torno a la lectura y la escritura, desde la perspectiva de los NEL, identificó temas, tendencias y campos disciplinares con los cuales se viene dialogando en el área. Entre estas tendencias, se plantean nueve líneas de investigación sólidas en el área: 1. la comprensión de las prácticas de lectura y escritura en la educación de jóvenes y adultos; 2. las prácticas de lectura y escritura en contextos rurales; 3. el aporte de la perspectiva etnográfica a la comprensión de las prácticas letradas; 4. la construcción identitaria en el marco educativo; 5. el reconocimiento de las perspectivas decoloniales y crítica del lenguaje; 6. la formación de maestros, programas de escritura y literacidad; 7. las literacidades académicas; 8. las tecnologías digitales y literacidad, 9. y las lenguas indígenas, políticas de bilingüismo y multilingüismo. Podemos observar preguntas por temas muy

articulados a las agendas sociales de Latinoamérica, como se puede ver en los trabajos de Rockwell (2000), con experiencias colectivas e individuales de pueblos indígenas en sus trayectorias de apropiación de la cultura escrita; o la crítica hacia las relaciones jerárquicas que se construyeron en el manejo de la escritura alfabética frente a las poblaciones amerindias (VIVAS, 2009).

Además de las temáticas, otro estudio detalla aspectos de la dimensión metodológica de trabajos que articulan escritura e identidad (EISNER; ATORRESI, 2021). Las autoras rastrean estudios en América Latina y ubican preguntas recurrentes en el campo de la escritura y la identidad. En su Estado del arte, describen las apuestas teórico-metodológicas en el estudio del tema, mostrando este giro en el abordaje de las textualidades en el marco de los procesos sociales. Según las autoras, los estudios del campo abordan aspectos como: la perspectiva de los/as escritores/as, las escrituras cotidianas, la estructuración social de la identidad en la escritura, la agencia de los/as escritores/as, las trayectorias textuales, prácticas de escritura digitales y producción de la identidad. Todas ellas dialogan con metodologías de carácter etnográfico, las cuales se van ampliando y re-creando a partir de los mismos objetos de estudio. Para tal, las investigaciones cuentan con el uso de entrevistas, observación participante, acompañamiento longitudinal, grupos de discusión/conversación, análisis de los textos producidos, encuestas, fotos (de la pantalla) y registros audiovisuales.

Al anclarse en este ámbito interdisciplinario, hay nuevos conceptos que empiezan a nutrir el debate. La noción de identidad es una de ellas. En este artículo, asumimos la identidad desde una perspectiva discursiva, alineado a los Estudios Culturales, campo que concibe la identidad como un tornarse, un proceso de (re)construcción fluido y contradictorio (HALL, 2005). Esta comprensión de la construcción identitaria se distancia de abordajes más esencialistas o de posturas fijas (como las biológicas) de la identidad. Para este autor, la identidad es un devenir, un estar, y no un “ser”. En nuestro caso, la atención está centrada en las prácticas y los discursos de cada participante, para entender estos movimientos identitarios, que logran ir desplazando imaginarios estáticos y reconstruyendo sus posibilidades de ser y estar en las universidades.

Sobre la relación entre identidad, epistemología y poder en el uso del lenguaje, Zavala y Córdova señalan que los problemas con la escritura “no se restringen simplemente a la técnica de la lectura y la escritura, a las habilidades o a la gramática” (2010, p. 113). Para las autoras, hay otras dimensiones sociales relevantes, ya que “la lectura y la escritura también se relacionan con nuestro sentido de pertenencia a la comunidad de la que intentamos formar parte, con las maneras de construir conocimiento y con las valoraciones diferenciadas que se adscriben a las diversas formas de lectura y escritura que se practican en nuestra sociedad (Zavala y Córdova, 2010, p. 113).

Estos vuelcos epistemológicos se aplican para abordar las prácticas letradas en la esfera universitaria. Según el trabajo de Lillis y Scott (2007) estas transformaciones implican pasar de un

énfasis de estudio en el texto a un acento en la práctica social, la cual enmarca el texto; o sea, no observar apenas los textos producidos, sino los textos y las acciones en torno a ellos desde los contextos de producción, circulación y recepción de estos. En el aspecto de la epistemología, podemos identificar las tensiones entre las prácticas discursivas previas de los estudiantes y los nuevos discursos disciplinarios enmarcados históricamente y en disputa (LILLIS, 1999). Y en el aspecto de poder, es importante destacar la demanda social hacia las universidades para que abran la academia a grupos históricamente excluidos de su contexto, así como una gama más amplia de prácticas semióticas distintas al ensayo (LILLIS, 1999; ZAVALA, 2010; SITO, 2018). En síntesis, la pregunta por el uso del lenguaje en la esfera universitaria, desde la perspectiva de las literacidades, se plantea “reconocer “lo histórico, lo poscolonial y lo sociocultural” (HERNÁNDEZ, 2019, p. 369). Esta postura implica un movimiento de rechazo al modelo autónomo, a la vez que requiere asumir el carácter social del lenguaje.

Para concluir este debate, retomamos una revisión de trabajos en el campo de las literacidades académicas para mostrar las principales tendencias en el área, que sigue abordando las distintas trayectorias de apropiación de la cultura escrita, con un énfasis en derivar sugerencias para la formación docente y las políticas públicas (SITO; MORENO, 2021). En esta revisión, identifican 5 tendencias en los estudios de literacidad académica: 1) literacidad académica a través de las disciplinas, 2) pedagogía de la escritura y la lectura, 3) trayectoria universitaria estudiantil, 4) prácticas letradas académicas: tensiones en los procesos de apropiación, 5) literacidad digital. Nosotras nos ubicamos en las 3) y 4), con el propósito de describir los movimientos de reconstrucción identitaria de los sujetos, así como su despliegue de estrategias para sobrevivir en el campo de la lectura y escritura en sus nuevos contextos (ZAVALA, 2010, 2011; CRAGNOLINO, 2019), conforme se detallará en el próximo apartado.

### **3 RECONOCIENDO LAS VOCES AFROS E INDÍGENAS DESDE SUS PROCESOS DE APROPIACIÓN DE LA VIDA UNIVERSITARIA**

Pensar los procesos de apropiación de las prácticas escriturales de la universidad requiere una reflexión sobre los ciclos de vida en este escenario peculiar en nuestras sociedades. La permanencia en la Universidad se relaciona con muchas dimensiones de la vida de cada estudiante: la dimensión económica es la primera que suele ser indicada, pero aspectos del ámbito académico, social, personal e identitario también juegan un papel para fortalecer o poner en riesgo la culminación exitosa de los y las estudiantes.

En aras de ahondar en los procesos de construcción identitaria y dominio de prácticas letradas académicas, este trabajo pone en diálogo datos de dos investigaciones realizadas en distintos momentos, en el periodo de 2012 a 2017, que enfocaron las experiencias de estudiantes de programas de acción afirmativa con el fin de reconocer las voces afros e indígenas desde sus procesos de apropiación de la vida universitaria. Buscamos, así, articular datos de campo, generados en el periodo entre 2012 y 2014, en UFRGS y UdeA, y, luego, en el periodo de 2017, solamente en UdeA. Ambas investigaciones constituyen un estudio de carácter cualitativo, cuyo corpus está compuesto por entrevistas a estudiantes y docentes, grupos de discusión, tesis de grado producidas por estudiantes, bien como documentos de la política de acción afirmativa de las instituciones universitarias públicas analizadas.

En el primer momento, se retoman datos del estudio que aborda, a partir de dos grupos de discusión, experiencias de universitarios/as de semestres iniciales, en el contexto de un espacio formativo extracurricular para la formación en lectura y fomento de la permanencia (BUESAQUILLO, 2017). En este espacio, participaban jóvenes de comunidades indígenas y afrodescendientes colombianas, en su mayoría ingresantes por acciones afirmativas. En el segundo momento, con énfasis en la etapa de graduación, se retoman datos del estudio centrado en cuatro trayectorias de jóvenes estudiantes tesistas, que ya estaban concluyendo sus trabajos de grado y finalizando sus carreras. Estos/as jóvenes estudiaban en dos instituciones públicas, una de Brasil, la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), y otra de Colombia, la UdeA (SITO, 2016, 2018; KLEIMAN; SITO, 2017). El encuentro entre las trayectorias se dio en la universidad colombiana. Estas universidades representan regiones donde hay un imaginario de blanqueamiento que caracteriza a la población local: sur de Brasil y región andina de Colombia (OLIVEN, 1999; VIVEROS, 2013).

Las trayectorias retratadas son singulares, pero, ilustrar los recorridos individuales y grupales de sus grupos de origen, permite develar dimensiones relevantes en la pluralidad de trayectorias de acceso a la escritura (KLEIMAN, 2010; GALVÃO et.al., 2007; ROCKWELL, 2000). A partir del análisis de este *corpus*, nuestro objetivo se centró en caracterizar la emergencia de las identidades académica y étnica que estudiantes negras e indígenas construyen en sus prácticas letradas en un contexto de formación académica.

### **3.1 Los primeros pasos en la U: los reencuentros identitarios**

El ingreso a la universidad es un largo proceso, que empieza antes de la inscripción en un examen de admisión. Quizá su primer movimiento inicie con la decisión de elegir una carrera. Este puntapié inicial dinamiza este movimiento que se torna más denso con la aprobación en el examen,

pues ahí se ve más cerca el primer día de llegada a la universidad. Los primeros tres semestres suelen ser de mayor riesgo para una gran mayoría de estudiantes, que desertan antes de ingresar, o en este primer trayecto de su formación. Lograr seguir adelante es una mezcla de elementos socioeconómicos, psicológicos, familiares, académicos e institucionales que pueden o no apoyar a que los/las estudiantes culminen su formación de modo exitoso. Una de las barreras que suelen interponerse es el lenguaje: las convenciones y modos peculiares de usar el lenguaje en la universidad pueden excluir a un grupo amplio de estudiantes.

En este primer estudio, Buesaquillo (2017) analiza una iniciativa creada justamente para fomentar la permanencia estudiantil, desde el componente académico, de las prácticas de lectura y escritura. El caso tiene lugar en la Universidad de Antioquia, la cual para el año 2016 responde a la convocatoria del Ministerio de Educación Nacional (2015) y empieza a liderar una política nombrada Plan de Fomento a la Calidad (PFC) dentro de la cual creó la Línea Permanencia Estudiantil. Allí, equipos de docentes, estudiantes y administrativos diseñaron un conjunto de programas de apoyo y mejoramiento de la calidad académica. En particular, el programa que vamos a abordar en el artículo es el Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO), el cual tiene el propósito de fortalecer las prácticas alrededor de la lectura, la escritura y la oralidad (LEO), propiciando la calidad y la culminación exitosa de los estudiantes en los programas curriculares que adelantan en la Universidad de Antioquia (PFC, 2017). Dicho centro se ha consolidado como una comunidad que, por medio del diálogo y el trabajo colaborativo, se orienta a apoyar el fortalecimiento de las prácticas LEO, (PFC, 2017), teniendo presente que estas constituyen un eje importante en la formación profesional el cual puede limitar la permanencia en la universidad. Entre sus estrategias, durante el segundo año del Centro, se ofertó un conjunto de talleres y cursos desde distintas unidades académicas, en las cuales participamos como asesora de práctica y practicante, con espacios de práctica pedagógica en lengua castellana; participación que nos ha permitido conocer más de cerca el espacio que vamos a describir.

El taller *En la U me quedo*, como se ha nombrado, se propuso como una estrategia de apoyo académico para estudiantes indígenas de diferentes semestres de la Facultad de Nutrición y Dietética. Era un espacio extracurricular, que realizaba ejercicios de lectura y escritura, con énfasis en las convenciones del área disciplinar. En el grupo que analizamos, participaron estudiantes indígenas (4) y afrodescendientes (1) de los primeros semestres, quienes entraron con la idea de que éste sería un curso similar a otro que ya existía en su pensum académico, a decir: *Socialización del conocimiento*, el cual, de acuerdo con las estudiantes, se enfocaba solo en aspectos lingüísticos de la escritura y la lectura.

Por tal razón, las estudiantes entraron al taller con expectativas alineadas con esto, y, de hecho, dicho taller en sus primeras planeaciones constaba de unas prácticas de escritura más bien

lingüísticas y gramaticales. Cuando hicimos la retroalimentación de aquellas primeras sesiones (como docente practicante que orientaba el taller), concluimos que dicha estrategia había fallado porque se estaban replicando los modelos de *socialización académica* (LEA; STREET, 1998). En este momento, decidimos ajustar algunos aspectos de la planeación y ejecución del taller, de modo que empezara a enfocarse en las prácticas letradas dirigidas a un uso real de la lengua dentro de la academia más que en solo la impartición de la teoría.

Tales ajustes se desplegaron de dos maneras: por un lado, el diálogo intercultural y por el otro, el énfasis de la revisión de textos entre pares. En el primero, generamos discusiones con películas como *The great debater* (2007), a partir de la cual buscamos reflexionar sobre la situación de las minorías a través de la Historia, donde no solo discutimos los modos correctos de argumentar, sino también nos percatamos cómo los debatientes negocian con estas convenciones y apelan a la experiencia al tiempo que dan aportes de intelectuales, políticos y filósofos importantes. Así, se pudo evidenciar las relaciones de poder implicadas en la participación dentro del contexto académico, así como en la producción de conocimiento. De tal manera, pudimos poner en acción la argumentación, en lugar de revisar cómo se aplicaban modelos como el de Van Dijk en el discurso de los personajes de la película.

En el segundo, tomábamos los textos que las estudiantes habían escrito a petición nuestra y agregábamos notas al margen para posteriormente, como interlocutores y pares académicos, conversar sobre el texto y explicitar las prácticas veladas de la citación y redacción, para así construir una práctica letrada académica (ZAVALA, 2011) en la cual se diera la oportunidad de tener un acercamiento más sensible y epistemológicamente abierto con formas de abordar el conocimiento que partían tanto desde lo cosmogónico como desde lo académico.

Estas discusiones permitieron generar un ambiente de confianza y seguridad para que las estudiantes hablaran tranquilamente de sus maneras de ver el mundo, sus experiencias en estas primeras etapas universitarias como indígenas y darse cuenta de que no estaban solas. De esta forma, las interacciones en los talleres empezaron a generar procesos de identificación que les hacían sentir que eran partícipes de un grupo identitario que, aunque cargara todavía con estigmas sociales, podían reconocerlos, comprenderlos y superarlos. Estos espacios muestran una articulación entre reconocimiento identitario y participación, en este caso en sus comunidades académicas; consolidados por medio de estrategias situadas y colaborativas de aprendizaje, que se acercan a los grupos de escritura, en los cuales se plantea que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las prácticas letradas académicas “implica un proceso de participación gradual en determinados contextos sociales, donde el desarrollo de la identidad escritora se produce mediante ‘la participación en y la transformación’ de comunidades disciplinares de práctica” (COLOMBO, 2017, p. 157).

En el caso estudiado, hay otro elemento relevante para pensar la comunidad: las identidades etnoraciales. Con lo anterior, se hace evidente la necesidad de la creación de espacios en los cuales personas con rasgos comunes o pertenecientes a grupos históricamente excluidos o vulnerables puedan dialogar y generar una confianza mutua por medio de la cual sea posible ejercer la libertad de expresar sus pensamientos y encontrar puntos de ruptura y puntos de encuentro entre los saberes ancestrales y académicos. Tal confianza y sentido de acogida hacen parte del concepto de *safe house* (CANAGARAJAH, 1997; PRATT, 1991), pues es un proceso de sentirse en casa, en una comunidad de la cual cada sujeto se siente parte.

Todo lo contrario, ocurre cuando los estudiantes indígenas y afrodescendientes no tienen acceso a estos espacios, pues en sus clases y demás interacciones dentro de la universidad siguen latentes los imaginarios y prejuicios sobre el ser indígena o el ser negro, así como prácticas de discriminación que reducen asuntos de identidades y de prácticas letradas a unas posibilidades homogéneas, de allí que con el siguiente extracto se perciba la frustración por parte de una de las estudiantes:

*Extracto 1: “nosotros no podemos ser como somos nosotros en realidad”<sup>5</sup>*  
*Que por ejemplo yo cambie mi forma de vestir, que son cosas que digamos también de cierta manera el entorno nos ha obligado digamos como a volvernos así, porque el que habla mal entonces es discriminado, el que pronuncia mal una palabra es discriminado, el que se viste diferente es discriminado, o sea, vivimos en un entorno donde tenemos que adaptarnos a lo que una persona o una sociedad piensa, y si eso está bien, entonces todos tienen que seguir eso que está bien, y nosotros no podemos ser como somos nosotros en realidad, y que siempre para poder acoplarnos, para poder encajar en otros espacios, tenemos que seguir las mismas culturas, las mismas creencias, las mismas religiones, pues, en todos los sentidos, y simplemente es como para uno poderse adaptar. (Luisa, estudiante Misak de NyD, 3º semestre, 2017)<sup>6</sup>*

Resulta preocupante esta negación del *ser*, de la identidad indígena, pues pone de manifiesto que para adaptarse y encajar en estructuras académicas es necesario abandonar su identidad y cosmogonía. Tal idea está ligada al modelo de *socialización académica*, y por ello se contrapone a los principios de la Educación Intercultural Bilingüe, especialmente a aquellos que buscan transformar la educación, en la cual permanezcan las raíces culturales de los grupos étnicos. De ahí la importancia de formar estrategias de afrontamiento como lo son las *safe houses*, pues así los estudiantes pueden “negociar los desafíos discursivos e ideológicos de la zona de contacto académico” (CANAGARAJAH, 1997, p.176), sentirse miembro de un grupo, participar de las formas de leer y escribir promovidas por este e incorporarlo en sus identidades en construcción. Tal es un

<sup>5</sup> \*Las convenciones de transcripción utilizadas para los extractos de entrevistas en este artículo son las siguientes: (/) quiebra abrupta del flujo del turno; (...) pausa de pequeña extensión; (...) suspensión de trecho de la transcripción original o parte incomprensible; (:::) alargamiento de la vocal; (“aaa”) discurso relatado: (“comillas”) lectura de texto.

<sup>6</sup> Los datos fueron generados en un grupo de discusión sobre sus experiencias en la universidad. Utilizamos seudónimos para proteger la identidad de cada participante.

proceso elemental para afrontar los conflictos que viven y motivarlos a permanecer en el camino universitario.

En esta situación, resulta difícil que haya “un aprendizaje abierto de otros conocimientos, valores, culturas e idiomas” (LÓPEZ, 2013, p. 151), como lo consignan las universidades que se hacen llamar plurales, dado que en muchas ocasiones su presencia en la universidad es cuestionada y los discursos dominantes han logrado “ejercer el control en las mentes de los otros, sus representaciones culturales y sociales” (SOLER; PARDO, 2007, p. 193), todo esto a través de un estigma construido históricamente, que está anclado en un racismo estructural<sup>7</sup>. Los estudiantes indígenas deben construir sus identidades en una lucha constante contra esto.

Ahora bien, según la idea anterior, la identidad se presenta como un organismo estático y exclusivo de ciertos escenarios, en lugar de ser un elemento fluido, es decir, de acuerdo con estos estereotipos, ciertas prácticas identitarias y de comunidad solo son válidos en espacios determinados y no deben ser traídos a otras instancias. Esta idea está en conformidad con lo narrado por Diana:

**Extracto 2:** “¿los indígenas para qué estudian si vienen de lo salvaje?”

*A los indígenas se los cataloga como brutos y el hecho de que un indígena se supere, estudie, hace que lo cataloguen como un indio diferente porque pues es como la concepción que se tiene: “¿los indígenas para qué estudian si vienen de lo salvaje?”. Pero es más como los estereotipos que se tienen que se catalogan de esa manera. (Diana, estudiante Nasa de NyD, 3° semestre, 2017)*

En esta línea de sentido, lo anterior revela los imaginarios que provocan un discurso de incompatibilidad entre ser indígena y ser académico. Dicho prejuicio se relaciona, además, con la idea de que las comunidades aborígenes no leen ni escriben, si no que todo su pensamiento es consignado y heredado a través de la oralidad, lo cual indicaría que las prácticas letradas en dichas comunidades son nulas, al menos en el sentido que le otorgan algunos estudiantes no indígenas, pero esta idea resulta ser una falacia, que va de la mano con los planteamientos de la Gran División e introducen prácticas de discriminación en el contexto universitario.

Para abandonar estas prácticas discriminatorias, es necesario un vuelco en la mirada, un cambio en las formas de percibir el ser aborigen lejos de los prejuicios y estereotipos clásicos. De ahí la importancia de dar eco a la voz de los estudiantes indígenas, para lograr reconocer y comprender cómo se posicionan ellos como indígenas, académicos y futuros profesionales. En ese orden de ideas, es necesario poner en paralelo la identidad académica esbozada en los párrafos precedentes, con la identidad étnica. Para ello, el siguiente extracto resulta ilustrador:

---

<sup>7</sup> Un conjunto de prácticas cotidianas y políticas públicas que se han normalizado y que provocan la exclusión sistemática de un grupo en específico debido a su origen, raza o cultura, lo cual resulta en su ausencia en los sistemas de justicia, su poco acceso a la educación o a la salud.

**Extracto 3:** “lo que a mí me identifica como indígena es la cosmovisión”

*Entonces lo que a mí me identifica como indígena es la cosmovisión, o sea, los principios que nosotros tenemos, y donde quiera que estemos van a estar con nosotros. Entonces más que el vestuario, porque en mi etnia eso ya lastimosamente se perdió, pero es como ese pensamiento que nosotros los Nasa tenemos: unidad, cultura, tierra y autonomía. Y también lo que nos identifica son los rituales, que como son tildados, como decía el señor, esos rituales son del demonio; nosotros los indígenas creemos en espíritus, diferentes a lo que creen la gente mestiza, el agua, el viento, el trueno, y para nosotros cada uno tiene un significado y un valor especial, y yo donde esté son como cositas que uno no pierde. (Diana, estudiante Nasa de NyD, 3° semestre, 2017)*

Con estas afirmaciones vemos cómo los estudiantes negocian la idea de adaptarse, ahora adoptando una posición crítica que más tarde irá definiendo prácticas letradas en el Taller. Los extractos del *segundo grupo de discusión*, que presento adelante, evidencian que el ingresar a un nuevo espacio, donde convergen identidades académicas y profesionales provoca el deseo de “asumir” un rol de académico, entendido esto como sentirse parte de una comunidad, en la cual se desarrollan formas de leer y escribir particulares y que responden de forma creativa a la imposición del modo homogéneo de escribir en la universidad. La identidad étnica de las estudiantes es un principio matriz en sus vidas. Su identidad como indígenas se ve permeada por la cosmogonía, los rituales, sus representaciones del mundo y modos de actuar, se despliegan en cada interacción y contexto, esto incluye, desde luego, la universidad. Lo cual desemboca en la unión entre la identidad-étnica académica que puede verse reflejada en las siguientes palabras:

**Extracto 4:** *Lo que yo quiero hacer lo hago más que todo por mi comunidad*

*Yo planteé que **entré a estudiar esta carrera porque quiero trabajar por mi comunidad indígena**, y yo quiero que ella sobresalga, o sea, que ya no se tenga la percepción de que los indígenas son los desnutridos, sino **contribuir a que esas personas que padecen un déficit alimentario disminuyan**, o sea, que aumenten las personas sanas. **Lo que yo quiero hacer lo hago más que todo por mi comunidad**, porque si yo no lo hago, si yo siendo indígena no lo hago, qué voy a esperar de las demás personas, si siempre hemos tenido como esa barrera de discriminación. (Diana, estudiante Nasa de NyD, 3° semestre, 2017)*

Esto resulta clave en tanto evidencia que la identidad étnica de las estudiantes también se conecta con la esfera académica y social de su interacción, es decir, ambas identidades se conjugan ya que son de vital importancia en su ser y actuar. Diana enfatiza en su discurso que su motivación por su formación académica es su compromiso comunitario: “**Lo que yo quiero hacer lo hago más que todo por mi comunidad**, porque si yo no lo hago, si yo siendo indígena no lo hago, qué voy a esperar de las demás personas”. De este modo, ilustra aspectos relevantes de su contexto que pueden dialogar y hacer parte del currículo de su carrera, con el fin de potencializar una formación más pertinente a su comunidad.

En este punto surge la pregunta de por qué hacer explícita esta unión, que para algunos podría ser innecesaria, y para otros redundante en una dicotomía entre lo étnico y lo académico. Pues bien, considero que, en esta propuesta, cuyo objetivo es dar un giro en la mirada y los imaginarios desde la posición del estudiante indígena, es importante resaltar los mundos de los cuales hacen parte, es decir, para abandonar el prejuicio de que el único lugar del indígena es en el resguardo hay que recordarle a la comunidad académica que el conocimiento no se construye ni produce desde la comodidad de la tradición rigurosa y hermética. Por lo anterior, el hecho de que las estudiantes traigan a sus escritos universitarios su conocimiento de la medicina ancestral implica una “práctica de rebeldía” a través de la cual se niegan a abandonar su identidad étnica, su cosmogonía, para adoptar modelos de la Nutrición y Dietética exclusivos del saber occidental. A este respecto, destaco los modos en que las estudiantes realizan negociaciones con sus nuevos aprendizajes, aquellos académicos con los cuales van sintiendo procesos de identificación, van reconociendo elementos comunes con otro y compartiendo características.

Alineado a esta idea, con un énfasis en el aprendizaje situado y colaborativo de prácticas letradas, Colombo analiza la experiencia de estudiantes de posgrados que participan de grupos de escritura. Con base en las declaraciones de los/las participantes, la autora señala que estos espacios de conversación sobre la producción académica permiten que “los doctorandos construyen[construyan] su identidad académica gracias a su inclusión en círculos que ofrecen condiciones materiales y simbólicas que los habilitan y empoderan” (COLOMBO, 2017, p. 161). Estos resultados se podrían asociar a nuestro contexto del Taller por dos elementos clave en la conformación de identidades: - la interacción con una comunidad, que les permite tener audiencia y retroalimentación a sus intervenciones, y la sensación de confianza y seguridad que se construye en estos espacios entre pares, al sentirse “hermanados”. Estas estrategias de ruptura y transformación desde el discurso, en estos primeros pasos, se ven reflejadas en formas otras de responder a las demandas de literacidad académica ya en los últimos pasos de este ciclo, como es la tesis de grado.

### **3.2 Los últimos pasos: las artes letradas en las zonas de contacto**

La práctica de realizar una tesis de grado para culminar una carrera funciona como *rito de paso* en el ámbito universitario, que cierra el trayecto académico. Este es un texto de gran implicación del tesista, pues requiere un desarrollo escrito y práctico que refleje su dominio de la disciplina. Presentar y tener la tesis aprobada<sup>8</sup> es el reconocimiento entre pares de que el tesista pertenece al área

---

<sup>8</sup> Es importante señalar que la tesis de grado (también llamada tesina, trabajo de grado o *trabalho de conclusão de curso*) no es un requisito en todos los programas académicos.

y un pasaporte para su graduación. Para ello, es importante recordar que enfocamos la tesis de grado como una práctica letrada académica (SITO, 2016, 2018), que articula géneros (de los ámbitos científico y profesional) y producción de conocimiento.

De esta manera, la universidad es entendida como un ámbito de actividad, en el cual, históricamente, se formaron modos de decir que estabilizaron ciertos géneros que conforman los modos de decir y hacer académico-científicos. Las nociones de zona de contacto, zona de confort y artes letradas de las zonas de seguridad serán importantes para el análisis de las estrategias creadas para la elaboración de la tesis (PRATT, 1991; CANAGARAJAH, 1997).

Observando otros contextos, el trabajo de Canagarajah (1997) es relevante para profundizar la relación entre identidad, colonialidad y escritura. El autor investiga cómo universitarios afroamericanos crean formas ingeniosas para responder a los usos académicos de la escritura. Con base en conceptos como estrategias, *safe houses* y zonas de contacto, el autor demuestra cómo los estudiantes despliegan estrategias para lidiar con el lenguaje académico, las cuales van desde la acomodación a las convenciones hasta la creación de una tercera vía. Las estrategias que desacomodan transforman y logran generar nuevos discursos en los géneros establecidos son nombradas las *artes letradas en las zonas de contacto*.

En gran parte son estudiantes que tienen que enfrentar lo que Lillis (1999) plantea como la *práctica institucional del misterio*, o sea, formas de hacer y decir que son veladas para aquellos que no hacen parte de la institución. Un ejemplo son las brechas que se colocan entre las expectativas de los docentes y la comprensión de los estudiantes-escritores frente a las convenciones exigidas en la escritura académica, como el ensayo. Estas prácticas suelen actuar en contra de los grupos más excluidos del contexto universitario. ¿Y qué pasa cuando miramos la experiencia de tesis en nivel pregradual?

Los Estudios de Literacidades Académicas suelen describir las formas en que los sujetos usan el lenguaje, qué conflictos y tensiones emergen en el proceso de apropiación del lenguaje escrito. Uno de los retos de la formación universitaria es la *tensión que existe en programas de formación académica entre las prácticas letradas del mundo científico* – llamados como literacidad académica, disciplinar, científica – y *las prácticas letradas para el local de trabajo* – también llamadas prácticas letradas profesionales, literacidad del profesor o docente. Al revisar la formación docente, Vianna et. al. (2016) presentan esta paradoja, explicando que, si bien la literacidad académica es relevante en la formación docente, es importante no trabajarlo desde una perspectiva autónoma de literacidad. Desde una perspectiva ideológica de literacidad, asumida en los Estudios de Literacidad Académica, se reconoce que el dominio de las prácticas letradas se da en contextos específicos; en esta mirada, como argumentan las autoras, “la lectura de artículos científicos y la producción de textos críticos en

diferentes áreas del conocimiento académico no necesariamente son transferidos o transferibles para el aula de clase” (p. 51).

Por otro lado, podemos identificar posibilidades en este ejercicio, con escritos de tesis que buscan transgredir los estereotipos y la discriminación, la tergiversación y los silencios. Lidar con lenguas que nos son ajenas es un ejercicio paradójico, pues, como lo plantea hooks (2013), al inicio resiste a la idea de “lengua del opresor” pues esto puede interferir en el aprendizaje de esta lengua, pero a la vez motiva a que este proceso de tornar propia esta lengua del opresor es una oportunidad de transformarla: “*Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você*” (hooks, 2013, p. 224). Como señala hooks, sí necesitamos de la lengua del opresor para hablar, poder aprender a apropiarnos de la lengua opresora (*tomar posse*), y tornarla un territorio familiar... similar al proceso de apropiación de las prácticas letradas académicas. Al pensar en las tesis de grado – estos escritos en las zonas de contacto (PRATT, 1991) –, identificamos pistas sobre formas otras de construcción de conocimiento en contextos de política intercultural.

A partir de las trayectorias analizadas, nos centraremos en cuatro producciones de tesis de grado, cuya autoría es de estudiantes de programas de acción afirmativa. Su proceso de desarrollo y escritura del trabajo de grado ilustra movimientos en dirección a prácticas transgresoras, que llamaremos de artes letradas en la zona de contacto:

Cuadro 1 - Con identificación de las participantes.

Nombre	Forma de ingreso y carrera	Título de la tesis de grado	Síntesis do TCC
<b>Flávia</b>	Ingreso especial afro Ciencias Sociales	<i>Raça e fundamento: uma etnografia sobre a socialidade batuqueira em uma casa de religião do município de Porto Alegre/RS.</i> [texto monográfico]	La tesis de grado propone una reinterpretación de las prácticas religiosas de matriz africana, mostrando sus aportes a la salud.
<b>Deise</b>	Ingreso especial indígena Enfermería	<i>Saúde das mulheres indígenas no Brasil: uma revisão integrativa</i> [texto monográfico]	El trabajo de grado hace un rastreo de estudios que tematizan la salud de las mujeres indígenas brasileñas.
<b>Joyce</b>	Ingreso especial indígena Licenciatura en lenguas extranjeras	<i>Ebêrañolinguish: learning a third language from an intercultural perspective at instituição educativa Embera Karmatarua, in Jardín, Antioquia</i> [texto monográfico]	El trabajo de grado sistematiza una experiencia de enseñanza del inglés en una escuela bilingüe Embera-Español.
<b>Valentina</b>	Ingreso especial afro Periodismo	<i>Revista Vive Afro</i> [revista digital]	La tesis de grado deriva en la creación de una empresa periodística.

Fuente: SITO (2016)

El análisis de las artes letradas de las estudiantes, basada en la noción de dialogismo (BAKTHIN, 2003), nos permite interpretar estas estrategias como una respuesta activa de los estudiantes. Su acción responsiva, situada y creativa da como resultado trabajos como la revista digital de Valentina, o la revisión de estudios sobre la salud de las mujeres indígenas. Son movimientos que tensionan los discursos establecidos, desacomodan el sentido común, critican estereotipos y generan

espacios de participación en los discursos académicos. Para comprender estos movimientos transgresores, es importante recordar los discursos narrados en el apartado anterior, con estereotipos que reiteraban visiones coloniales y racistas sobre las estudiantes; es en el marco de este escenario que estas estudiantes de programas de acción afirmativa eligen asesores/as para acompañarlas en su construcción de conocimiento, aliando el saber académico – con su tradición y bagaje teórico, epistemológico y metodológico, a saberes de sus comunidades de origen. En esta confluencia, emergen tesis de grado que abordan las prácticas religiosas de matriz africana y sus aportes a la salud, los estudios que tematizan la salud de las mujeres indígenas brasileñas, la enseñanza intercultural plurilingüe (embara-español-inglés) y la creación de una empresa periodística con enfoque étnico.

A lo largo de esta construcción de conocimientos derivado de actividades investigativas, formativas y escriturales, cada estudiante va consolidando una identidad académica y, a la par, va fortaleciendo su identidad étnica (y otras). Valentina, una estudiante afrocolombiana crea una revista digital para mostrar la cultura afro desde la perspectiva y la voz de actores sociales afrocolombianos; lo hace en un territorio forjado bajo la égida del blanqueamiento y de las miradas negativas sobre la cultura afro (VIVEROS, 2013). A pesar de ello, aprovecha un vehículo de amplia difusión y estatus, una revista digital, para provocar rupturas en los discursos estereotipados de negación de la población negra en la región, haciendo de la visibilización positiva una respuesta a la negación cultural; así, utiliza el periodismo como espacio de subversión del discurso dominante y provoca un diálogo de saberes (CARVALHO; FLÓREZ, 2013).

Este ejemplo ilustra las artes letradas en esta zona de contacto que es la tesis de grado: la estudiante logra elegir un asesor que la acompaña, escucha y respeta su propuesta; también conforma un equipo de trabajo y sostiene un diálogo proficuo con colectivos de movimientos afros. Su trabajo de grado se constituyó de tres producciones: la práctica, el informe final y la revista digital; todas ilustran lo que podemos llamar de escrituras afirmativas, “aquellas estrategias de uso del lenguaje creadas por los estudiantes para subvertir la colonialidad del saber en sus trayectorias letradas académicas” (SITO, 2016).

Otro ejemplo son las reflexiones de las estudiantes sobre el punto en que, durante sus trayectorias académicas, identifican el giro desde el cual sienten que se ha fortalecido su proceso de vincularse al espacio universitario. En la entrevista con dos de las estudiantes, presentamos fragmentos en los cuales narran cuando se fortalece este vínculo con la universidad:

*Extracto 5: “volví otra vez a revivir”*

*Convocaron y fue ahí que yo me conocí con los estudiantes y ya y ahí digo que me sirvió mucho, y como que volví otra vez a revivir... me metí a trabajar allá con ella, pues a trabajar de monitora ayudándole con sus cosas, y ahí porque / yo empecé a meterme más*

*en eso, y ahí me di cuenta de que existía la pedagogía de la madre tierra, me empecé a indagar por eso (...) percibir que existían más estudiantes indígenas entonces me metí por ahí. Conocí al profesor Abadio, ya conocí a otra gente, o sea, que yo ya empecé a entrar en otro mundo y eso me ayudó muchísimo. (entrevista con estudiante, Joyce, de Licenciatura en lenguas extranjeras)*

*Extracto 6: “tuve muy pocos amigos afros”*

*“Digamos que, por ejemplo, yo como nací acá en Medellín adquirí durante todo este tiempo la forma de ser de, o sea, la cultura de aquí de Medellín, sin embargo, y **tuve muy pocos amigos afros**, debido a que los espacios donde estaba todos eran mestizos, ¿cierto? **Los amigos afros que encontré los encontré en la beca Martin Luther King y la universidad.** Digamos que ellos sí venían de otras regiones del país. (entrevista con estudiante Valentina, de Periodismo)*

Si al inicio los relatos de trauma, miedos, choques y soledad son muy presentes (SITO; KLEIMAN, 2017), al adentrar a sus relatos de los semestres más avanzados de la carrera, se empiezan a identificar eventos de apropiación del espacio académico, cuando se sienten parte del espacio y lo ven más amigable con ellas y sus comunidades. Joyce relata su encuentro con un grupo de investigación intercultural que estudiaba la educación en comunidades indígenas. La estudiante venía de un resguardo indígena de otro departamento y tuvo que reconstruir sus redes de afecto y amigos en la ciudad de Medellín. Para ella, encontrar al grupo de investigación fue un espacio para identificar una comunidad indígena en la institución “*fue ahí que yo me conocí con los estudiantes*”, y no sentirse más tan sola: “*ahí me di cuenta de que existía la pedagogía de la madre tierra (...) percibir que existían más estudiantes indígenas*”. Estos diálogos le fortalecen el vínculo, y le permiten ver la universidad como algo más cercano: “*ya empecé a entrar en otro mundo y eso me ayudó muchísimo*”. En términos prácticos, esta red investigativa le permitió concretar su trabajo de grado en una escuela indígena plurilingüe.

Si bien Valentina venía de la ciudad de Medellín, tampoco tenía una amplia red de amigos afros. Es muy interesante observar, en su narrativa, cómo el ingreso a la UdeA le propició un reencuentro y un reconocimiento como afrocolombiana. Como ella narra, había tenido “*muy pocos amigos afros*” en su infancia y adolescencia; y la posibilidad de avanzar en la carrera y participar de una beca para estudiar inglés, en el programa de becas Martin Luther King – inglés y liderazgo, del Instituto Colombo-Americano le abrió espacios con “*los amigos afros que encontré*” en el programa y en la Universidad. Estos reencuentros con el espacio universitario fortalecen el vínculo con la identidad profesional y académica de las estudiantes; y, a la vez, son estrategias de re-existencia, o sea, de creación de nuevas vías para seguir construyendo conocimiento en la academia, sin negar sus identidades étnicas.

En un contexto de ingreso por acciones afirmativas a la universidad, se amplía el potencial de generar más artes letradas en la zona de contacto, escrituras afirmativas y apuestas transgresoras,

ya que “esta es la lengua del opresor, pero necesito de ella para hablar con usted” (HOOKS, 2013, p. 224). Es cierto que estos procesos pueden tener mayor o menor apertura a depender del diseño de políticas educativas en el contexto, pues políticas que reconozcan la alteridad, que aboguen por una justicia integral y que busquen equiparar y cerrar las brechas educativas, necesitan considerar que los grupos de investigación con temáticas étnicas, las personas que actúan como mentores/as y la consolidación de lazos comunitarios con colegas de la universidad son clave para favorecer la conciliación entre las identidades que puedan devenir. Considerando la permanencia estudiantil, desde un marco intercultural, se podrían plantear acciones que: - fortalezcan y fomenten los grupos de investigación, especialmente aquellos con enfoque en la diversidad cultural, - diseñen acciones de acompañamiento que permitan a estas estudiantes sostener sus vínculos con sus comunidades de origen, - revisen los currículos para deconstruir la colonialidad del saber en la producción de conocimiento.

## CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo fue motivado por una pregunta sobre qué implica el ingreso a la educación superior para jóvenes negros e indígenas en universidades latinoamericanas. Para abordarla, buscamos los indicios de la emergencia de las identidades académica y étnica que estudiantes negras e indígenas construyen en sus prácticas letradas en un contexto de formación académica, en el marco de políticas afirmativas. Enfocamos las experiencias de jóvenes mujeres negras e indígenas universitarias, brasileñas y colombianas, tanto en su etapa inicial - *a partir de un Taller sobre escritura académica* - como en su etapa final - *a partir de sus producciones de la tesis de grado*.

Durante su trayectoria académica, observamos que, en la primera etapa del ciclo de vida universitaria se debaten entre la adaptación y la adquisición del discurso académico mientras se enfrentan a prácticas veladas a la vez que intentan construir su propia identidad étnica y profesional en un contexto de socialización académica y prejuicios raciales. De ahí que espacios como los que fueron propiciados para las estudiantes indígenas y afrodescendientes (las *safe houses*) sean de vital importancia, dado que permiten alejarse de los legados de discriminación y exclusión al tiempo que construyen *comunidades de práctica* en las que pueden aprender e interactuar con colegas, en relaciones más simétricas. Ya en su etapa final, al analizar la producción del TCC, vemos que sus trabajos visibilizan demandas e indagaciones que son motivadas por las experiencias de sus grupos de origen y, con eso, retratan procesos de luchas para dominar o transformar las prácticas institucionales de la universidad (sea en los modos de hacer o en los modos de decir). Su dominio

conceptual, escritural y metodológico de su área les permite utilizar los géneros académicos elegidos para el trabajo de grado como un espacio de subvertir las agendas de investigación en su área.

En ambas etapas, enfocamos el despliegue de las artes letradas en las zonas de contacto (PRATT, 1991; SITO, 2018), las cuales señalan nuevos horizontes para la creación de diálogos más simétricos en la producción de conocimiento. Entre los resultados de este trabajo, se evidencia que: 1. hay un reconocimiento crítico de la diversidad y del racismo por parte de las estudiantes, como se puede ver en el discurso de denuncia de una estudiante entrevistada: “*no podemos ser como somos nosotros en realidad*”. Esta pregunta quiere cuestionar estos imaginarios fijos y discriminatorios. 2. Hay también una reconciliación entre sus identidades étnica, racial, de género y académica, que lejos de ser armónica, se basa en una apuesta política y epistémica por el diálogo entre saberes académicos y saberes ancestrales, alejado de los prejuicios y estigmas sobre las comunidades diversas. Las escrituras afirmativas que despliegan en sus trabajos de grado, así como las artes letradas desarrolladas al inicio de su vida universitaria, reflejan prácticas letradas de las estudiantes negras e indígenas participantes. Estas prácticas representan una posibilidad de ver con nuevos ojos el lugar y potencial de la escritura en la universidad, en la cual integran la experiencia y la identidad como ejes articuladores de la construcción de conocimiento.

## REFERENCIAS

- ATORRESI, A.; EISNER, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- BAKHTIN, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Maritns Fontes.
- BELL, A. (2016). Succeeding waves: seeking sociolinguistic theory for the twenty-first century. En: Coupland, N. (ed.). *Sociolinguistics. Theoretical debates* (pp. 391-416.). Cambridge: Cambridge University Press.
- BERNADINO-COSTA, J. *Saberes subalternos e decolonialidades: os sindicatos das trabalhadoras domésticas do Brasil*. Brasília: Editora da UNB, 2015.
- BUESAQUILLO, S. V. (2017). *Construcción de identidades étnico-académicas de estudiantes indígenas al interior de una comunidad de práctica: un análisis desde la literacidad académica*. Trabajo de conclusao de curso. (Licenciatura em Literatura e Língua Castelhana) – Faculdade de Educacao, Universidade de Antioquia, Medellín-Colômia.
- CANAGARAJAH, A.S. (1997). Safe houses in the contact zone: coping strategies of african-american students in the academy. *College Composition and Communication*, v. 48, n. 2, may. pp. 173-196.
- CARVALHO, J.J.; FLÓREZ, J. (2014). Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, 41, pp. 131-147. Recuperado de <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/55-trayectos-y-posibilidades-en-ciencias-sociales-nomadas-41/802-encuentro-de-saberes-proyecto-para-decolonizar-el-conocimiento-universitario-eurocentrico>

- CODÓ, E.; PATIÑO-SANTOS, A.; UNAMUNO, V. (2012). Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante: retos y aportaciones desde la perspectiva hispana. *Spanish in Context*, 9(2), pp. 167-190. DOI: 10.1075/sic.9.2.01cod
- COLOMBO, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Revista científica de estudios literarios y lingüísticos*, año 3, 3, Agosto, pp. 154-164.
- CRAGNOLINO, E. R. (2019). Estrategias migratorias, reconfiguraciones de identidades campesinas y participación en la cultura escrita. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 233-247. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01axx>.
- FRASER, N. (2001). Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de justicia. In: Unesco. *Informe Mundial sobre la Cultura, 2000-2001*. Disponible en: [http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/21647/1/10\\_fraser2001\\_concepto\\_integrado\\_justicia.pdf](http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/21647/1/10_fraser2001_concepto_integrado_justicia.pdf)
- FREIRE, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GALVÃO, A.M.O. et alii (org.) (2007). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- GEE, J.P. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with words. En: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (eds.). *Escritura y sociedad*. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. pp. 23-56.
- GÓNGORA, M.E. (2014). Geopolíticas de la identidad: La difusión de acciones afirmativas en los Andes. *Universitas Humanística*, Bogotá, 77 enero-junio de 2014. pp. 35-69.
- GROSGOUEL, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), pp. 25-49. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- HALL, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10.ed. rio de Janeiro: DP&A.
- HEATH, S.B. (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language and Society*, (11), pp. 49-76.
- HERNÁNDEZ, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a10
- HOOKS, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- KLEIMAN, A.B. (2010). Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez.
- KLEIMAN, A.B. (org.). (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado Aberto. pp. 15-61.
- LEA, M.R.; STREET, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Jun 98, Vol. 23, Issue 2, pp. 157-173.
- LILLIS, T. (1999). Whose “Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdã, USA: John Benjamins Publishing.

- LILLIS, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and “Deep theorizing”. Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written communication*. v. 25, n. 3, July 2008. pp. 353-388.
- LILLIS, T.; SCOTT, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics (JAL)*, Londres, vol. 4, n.1, pp. 05–32. Disponível em: <http://dx.doi.org/doi:10.1558/japl.v4i1.5>.
- LÓPEZ, L.C. (2009). “*Que América Latina se sincere*”: uma análise antropológica das políticas e poéticas do ativismo negro em face às ações afirmativas e às reparações no Cone Sul. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFRGS, Porto Alegre.
- LÓPEZ, L.E. (2013). Desconexiones entre retórica y práctica en la educación intercultural bilingüe indígena en Latinoamérica. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TILIO, R.; ROCHA, C.H. (orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores. pp. 135-180.
- MIGNOLO, W. (2003) *Historias locales/diseños globales*. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid:Ediciones Akal.
- MORENO, E.; SITO, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala*, 24(2), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- NIÑO-MURCIA, M., ZAVALA, V. Y DE LOS HEROS, S. (ed.). (2020). *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates*. Lima: Instituto de Estudios Peruano-IEP.
- OLIVEN, R.G. (1999). *Nación y modernidad*. La invención de la identidad gaucha en el Brasil. Buenos Aires: Eudeba. Traducción de Oscar Agüero.
- PRATT, M.L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession 91*, New York: MLA. pp. 33-40.
- ROCKWELL, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues*. En ligne. Vol. V. Disponible à <http://www.telug.quebec.ca/diverscite> VIVAS, 2009
- SITO, L. (2014). Usted ya en la universidad y no saber escribir. Escritura y poder en la universidad by Sandra Soler Castillo (2013). *Critical Reviews on Latin American Research – CROLAR*, v. 3, n. 2 (2014): Assimetrias do Conhecimento na América Latina. pp. 23-25.
- SITO, L. (2016). *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- SITO, L. (2018). Ensaio de estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, 18 (4), p. 821-852, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812992>
- SITO, L. Y KLEIMAN, A.B. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83, 153-179. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n83/0120-4807-unih-83-00159.pdf>
- SITO, L.; MORENO, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149–169. <https://doi.org/10.14483/22486798.16747>
- SOLER, S.; PARDO, N. (2007). Discurso y racismo en Colombia. Cinco siglos de invisibilidad y exclusión. In: Van Dijk, T. (ed.). *Racismo y discurso en América Latina* (pp. 181-227.). Barcelona: Editorial Gedisa.

- STREET, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VIANNA, C.A.D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; Y PEREIRA, S. L. (2016). Introdução. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J.A. (Org.). *Significados e Ressignificações do Letramento*. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita (pp. 27-59). 1ed. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- VICH, V.; ZAVALA, V. (2004). *Oralidad y poder: herramientas metodológicas*. Bogotá: Grupo editorial norma.
- VIVAS, S. (2011). Vasallos de la escritura alfabética Riesgo y posibilidad de la literatura aborigen. *Estudios De Literatura Colombiana*, (25), 15–34. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/elc/article/view/9807>
- VIVEROS VIGOYA, M. Género, raza y nación. Los réditos políticos de la masculinidad blanca en Colombia. *Maguaré*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 71–104, 2013. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/43144>. Acesso em: 10 feb. 2022.
- WALSH, C. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V.M. (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras. pp. 12-42.
- ZAVALA, V. (2010). *Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior*. In: VÓVIO, C.L.; SITO, L.S.; DE GRANDE, P.B. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 71-95.
- ZAVALA, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuaderno comillas*, n. 1, pp. 52-66.
- ZAVALA, V.; CÓRDOVA, G. (org.). (2010). *Decir y callar*. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana. Lima: Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (eds.). (2004). *Escritura y sociedad*. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

**ARTIGO**

**DOSSIÊ QUESTÕES RACIAIS, EM INTERSECÇÃO, COMO AGENTES DE  
TRANSFORMAÇÃO NO CAMPO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**CURRÍCULO E AFRICANIDADES: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE  
TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS PRETOS**

*Curriculum and africanities: a look at the training of black libras translators and interpreters*

*Currículo y africanidades: una mirada a la formación de traductores e intérpretes negros libras*

*Diléia Aparecida Martins<sup>1</sup>*  
*Universidade Federal de São Carlos*

*Elijah Anertey Abbey<sup>2</sup>*  
*Univerddidade de Liège*

*Evelin Seluchiniak Nunes<sup>3</sup>*  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa*

Recebido em: junho de 2022

Aceito em: setembro de 2022

DOI: 10.26512/les.v23i2.43566

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela PUC Campinas. É doutora em Educação Especial e docente na Universidade Federal de São Carlos, Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa e do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Integra a equipe do projeto de extensão universitária Ubuntu-Libras “História da África e Cultura Africana e Afro-Brasileira em Libras”. E-mail: [dileiamartins@gmail.com](mailto:dileiamartins@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduado em Física pela University of Cape Coast, Gana e mestre em Física pela Universidade Federal de Campina Grande-Laboratório Nacional de Luz Síncrotron (LNLS), Campinas, São Paulo, Brasil. Doutorado em Física em andamento, pelo Programa Doutorado Sanduíche no Exterior na Universidade de Liège, Bélgica. Integra a equipe do projeto de extensão universitária Ubuntu-Libras “História da África e Cultura Africana e Afro-Brasileira em Libras” da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: [abbeli@yahoo.com](mailto:abbeli@yahoo.com)

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia e Mestra em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil. É professora bilíngue na Escola Bilíngue para Surdos Geny Ribas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa, Paraná. Integra a equipe do projeto de extensão universitária Ubuntu-Libras “História da África e Cultura Africana e Afro-Brasileira em Libras” da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: [evy85ponta@gmail.com](mailto:evy85ponta@gmail.com)

## RESUMO

*O presente trabalho se dedica ao estudo de questões atinentes ao tradutor e intérprete de língua de sinais preto. A sua trajetória de formação, tanto acadêmica quanto no seio dos movimentos sociais, está impregnada de valores para o seu embranquecimento. A negação do ensino da história da África e da Cultura Africana e Afro-brasileira, no currículo de cursos de formação, ofertados em instituições de educação superior reflete o silenciamento característico do racismo institucional. Ao analisar o currículo de instituições brasileiras, se observou a lacuna formativa como um dos principais fatores relacionados à disseminação do preconceito racial.*

**Palavras-chave:** Tradutor Intérprete de Língua de Sinais. Etnia. História da África. Currículo.

## ABSTRACT

*The present work is dedicated to the study of issues related to the black sign language translator and interpreter. Its path of formation, both academic and within the social movements, is impregnated with values for its whitening. The denial of teaching the history of Africa and African and Afro-Brazilian Culture in the curriculum of training courses offered in higher education institutions reflects the silencing characteristic of institutional racism. When analyzing the curriculum of Brazilian institutions, the training gap was observed as one of the main factors related to the spread of racial prejudice.*

**Keywords:** Sign language translator and interpreter. Ethnicity. History of Africa. Curriculum.

## RESUMEN

*El presente trabajo está dedicado al estudio de cuestiones relacionadas con el traductor e intérprete de lengua de señas negra. Su camino de formación, tanto académico como dentro de los movimientos sociales, está impregnado de valores para su blanqueamiento. La negación de la enseñanza de la historia de África y de la Cultura Africana y Afrobrasileña en el currículo de los cursos de formación ofrecidos en las instituciones de educación superior refleja la característica silenciadora del racismo institucional. Al analizar el currículo de las instituciones brasileñas, se observó la brecha de formación como uno de los principales factores relacionados con la propagación del prejuicio racial.*

**Palabras clave:** Traductora e intérprete de lengua de signos. Etnicidad. Historia de África. Plan de estudios.

## INTRODUÇÃO

A acessibilidade em Libras é um direito previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e deve se efetivar pela atuação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS). O atendimento por servidores públicos às pessoas surdas em espaços governamentais, demanda adequações estruturais que abrangem desde a disposição física do mobiliário, com vista à garantia da iluminação necessária, até a qualificação dos recursos humanos para a comunicação com falantes de variadas línguas, respeito à diversidade sexual etc.

Nessa perspectiva, propomos neste trabalho um olhar em intersecção entre a surdez e etnia, tendo em vista os marcadores identitários que unem pessoas surdas por suas características além de linguísticas (também) étnicas. Compreende-se para isso, que a presença surda e suas identidades são indissociáveis da formação do TILS e que a oferta de cursos de graduação nessa área é de extrema urgência devido sobretudo ao impacto de fragilidades e mazelas na formação desses profissionais em sua atuação.

Os membros das comunidades surdas “são e estão sendo surdos” em diferentes circunstâncias familiares ou escolares. Para Perlin (2003), as identidades surdas impactam diretamente na relação do sujeito com a língua, pelo uso ou não de prótese auditiva, pela comunicação em línguas orais, pela leitura labial ou pela fluência em língua de sinais (indígenas, quilombolas etc.).

Em contextos inclusivos, por exemplo, as pessoas surdas nem sempre têm uma comunicação efetiva com seus professores aprendendo tardiamente a escrita. Por vezes e com frequência os próprios pais e cuidadores não tiveram a oportunidade de aprender a língua de sinais deixando um vácuo comunicacional no próprio lar (LANDA *et al.*, 2006).

No que tange às intersecções, para autores como Campos e Bento (2022), são poucos os registros encontrados sobre os movimentos dos negros surdos. O movimento surdo se mobiliza e organiza em defesa de ideias comuns aos membros, com ênfase nas questões atinentes ao ensino em espaços de educação formal.

Ferreira (2018, p. 77) pesquisadora e militante no movimento surdo, ao contemplar em sua pesquisa pessoas negras integrantes de associações e federações de surdos adverte que

Negros Surdos”, “Pretos Negros”, “SurdosPretos”, “Surdosnegro”, “negro e surdo”, “surdo e negro”, e “Surdos Negros” remete à questão da dupla pertença, ou seja, para o processo de produção da subjetividade e da identidade do sujeito negro surdo dois marcadores são importantes: a raça e a surdez.

Em concordância a Ferreira (2018), em trabalhos anteriores (MARTINS, ALMEIDA, 2018; MARTINS *et al.*, 2021) valemo-nos da dupla-identidade, tendo em vista o que Dubois reconhece como ser afro-americano, um posicionamento que situa o sujeito e/ou seus descendentes advindos do continente africano em uma outra nacionalidade. Numa perspectiva socioantropológica (SKLIAR, 1998), a surdez pode ser estudada de modo distante da visão médica, o que proporciona a abertura para o reconhecimento dos fatores sociais relativos aos corpos negros surdos tão evidentes em suas performances linguísticas.

E é devido à performatividade que ouvintes proficientes em Libras devem conhecer e reconhecer a etnicidade presente na atuação do TILS (BISPO, 2020 *et al.*) e em sua formação para o exercício dessa desafiadora profissão. Com a regulamentação da lei 10.436 de 24 de abril de 2002 por meio do decreto 5.626 de dezembro de 2005, a oferta de cursos de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa, assim como a certificação em nível superior se tornou obrigatória.

O problema está no fato de que não há consenso quanto à abordagem do conhecimento relativo às africanidades (racismo, preconceito racial, história da África e da Cultura Africana e Afro-

brasileira etc.) no currículo de cursos superiores. Os dispositivos legais e normativos ou diretrizes para a composição da grade curricular/conteúdos das disciplinas são limitados.

## **1.1 A PESQUISA**

Com o intuito de perscrutar esse contexto foi criado em 2018 e desenvolvido ao longo dos anos 2018 e 2019, o projeto de pesquisa “Plano viver sem limite: um “divisor de águas”<sup>1</sup> na educação bilíngue para surdos”. Com o objetivo de analisar a implantação de cursos de graduação (Bacharelado) em Letras Libras em universidades brasileiras, sob a égide do plano “Viver sem Limite” foi instituído pelo Decreto nº 7.612, de 17/11/2011 (BRASIL, 2011).

Pela análise documental (LAVILLE; DIONE, 1999; SAMARA; TUPY, 2010) foram obtidos os dados da pesquisa relativos ao referido plano, cuja principal finalidade ao ser criado e implantado pelo governo federal na gestão Lula foi promover a articulação de políticas, programas e ações para equiparação dos direitos das Pessoas com Deficiência (PcD). Em face dos compromissos assumidos pelo governo federal brasileiro ao ratificar a Convenção Internacional sobre os Direitos das PcD, em 2008, as metas contempladas nesse plano compuseram cinco eixos de atuação a saber: I - acesso à educação; II - atenção à saúde; III - inclusão social; e IV - acessibilidade.

Cabe destacar a relevância desse plano pela prerrogativa da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência equivalente à emenda constitucional. Coube aqui uma articulação entre esse assunto e a formação de TILS pela importância dessa ação política para a criação de cursos com recursos financeiros e humanos, ou seja, foi dada a prioridade para causas até então esquecidas.

A “inversão das prioridades”, segundo Samuel (2009), é um dos principais pilares da construção do governo democrático na América Latina, uma base epistemológica observada no princípio petista de inversão política governamental em direção aos pobres. O governo petista atribuiu, em seu mandato, ganhos de bem-estar social aos aumentos do salário-mínimo e às metas estabelecidas para gastos sociais.

Embora, antes da posse desse líder político, os indicadores sociais já estivessem melhorando, é a partir dos anos seguintes à sua posse que se nota uma forte reversão do índice de pobreza. A política-chave de bem-estar social marcou o primeiro mandato petista e estruturou os demais que se seguiram. O reflexo do que foi anteriormente apontado é a incorporação cada vez maior de ações ministeriais diretamente associadas aos programas sociais.

Na educação básica, o governo federal buscou agir em parceria com municípios e universidades por meio de acordos de cooperação em que os professores da rede pública poderiam

matricular-se em cursos de formação inicial e continuada. Os cursos ofertados com a colaboração de universidades contou pólos de Educação à Distância (EaD), credenciados às universidades portadoras de projetos destinados à formação de professores.

Essa ação se repete de modo semelhante na implantação do plano “Viver sem Limite”. A meta para o cumprimento integral das ações do referido eixo “Acesso à Educação” foi a criação de 27 cursos de Letras/Libras – Licenciatura e Bacharelado e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue.

Por meio do presente trabalho buscou-se contribuir para o fortalecimento de propostas curriculares direcionadas à superação de uma visão deturpada sobre grupos linguísticos minoritários. Estamos contribuindo para que as outras diferenças sejam tratadas com mais respeito, desconstruindo o que nos é imposto pelo colonizador por meio de propostas educativas instituídas pelo eurocentrismo.

O antirracismo deve se consolidar enquanto parte de uma proposta pedagógica comprometida com a educação transformadora, para a emancipação dos educandos. O letramento racial dos TILS’s propiciaria a disseminação de valores necessários para o respeito aos surdos-negros cuja presença é massiva no movimento surdo.

## **1.2 Breve histórico**

A profissão foi regulamentada pela lei nº 12.319, de 1º setembro de 2010, que estabeleceu critérios para a formação em cursos de educação profissional, extensão universitária e formação continuada. Por um longo período, para o exercício da profissão exigia-se do TILS a certificação de proficiência que estava sob a responsabilidade de universidades públicas e suas bancas.

Isso porque o mercado de trabalho é vasto e as oportunidades estão presentes para ambos os perfis de profissionais, com formação acadêmica ou com proficiência certificada. É grande a população beneficiada pelos serviços prestados por TILS. De acordo com o Censo de 2018, o número de matrículas do público-alvo da educação especial em classes inclusivas na escola comum é 1.014.661, sendo que 20.893 equivalem às pessoas com surdez e 30.066 com deficiência auditiva. O perfil étnico dessa população é caracterizado por 14.143 matrículas de pessoas pretas na escola comum, 133.159 de pardas e 1.514 indígenas em classes comuns inclusivas.

Apesar da importante função mediadora exercida pelo TILS, a prática da tradução e interpretação da Libras se manteve por anos ligada ao voluntariado religioso. Para Quadros (2004), a história do TILS teve início em atividades voluntárias, na Suécia, a atuação de intérpretes de língua de sinais ocorreu em trabalhos religiosos, por volta do final do século XIX; nos Estados Unidos, o

primeiro TILS teria sido Thomas Gallaudet, intérprete de Laurent Clerc, surdo francês que estava no país para promover a educação de surdos. O distanciamento da religiosidade se dá em 1964, quando, nos Estados Unidos, foi fundada a Registry of the Interpreter for Deaf (RID), uma organização nacional de intérpretes para surdos, que estabeleceu requisitos para a atuação dos profissionais da área e, atualmente, é responsável por avaliá-los e registrá-los.

No Brasil, com a fundação da Federação Nacional de Surdos (FENEIS), em 1973, a atuação do TILS passou a ser documentada. Uma análise dos relatórios dessa entidade indica que, entre 1988 e 1990, esse profissional atuou em redes televisivas, empresas de aviação, reuniões locais, encontros na região Sul do país e em treinamentos, entrevistas, contratações e demissões de surdos em empresas. Foi também em 1988 e 1992 que ocorreram os primeiros encontros de TILS, no Rio de Janeiro, organizados pela própria FENEIS. Russo (2010) lembra que, no encontro de 1992, foi adotada a primeira versão do Código de Ética dos Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa que integraria o regimento interno do departamento de intérpretes da FENEIS.

A tradução do documento *Interpreting for Deaf People*, publicado em 1995 pela RID, foi realizada por Ricardo Sander, fundador da Associação dos Tradutores, Intérpretes e Guia de intérpretes de Língua de Sinais do Estado de São Paulo (APILSBESP). Entre os anos de 1990 e 1995, os TILS chegaram aos mais diversos órgãos públicos. Vagarosamente, entre os anos de 2000 e 2002, a atuação do TILS foi se estendendo às escolas estaduais e faculdades.

Nesse mesmo período, as filiais da FENEIS em diferentes estados ofertaram cursos de formação e capacitação.

### **1.3 Questões curriculares**

O currículo de cursos de formação é aqui compreendido como caminho, via de acesso ao conhecimento. Nós, sujeitos da educação, aqui compreendida como um processo formativo que extrapola os muros das escolas e universidades, aprendemos os conceitos curriculares ao mesmo tempo em que (re)vivemos experiências adquiridas em nossas trajetórias subjetivas e coletivas.

A sala de aula física ou virtual é o lugar do encontro. Nesse espaço, nos reconhecemos sujeitos de um processo de mudança contínua. A educação tem esse poder transformador. Partimos, nós educadores, de metas curriculares e navegamos pelo vasto universo que é o humano e sua produção artística, cultural e linguística.

Nessa perspectiva, as africanidades podem ser estudadas em sua estreita relação com as características étnicas dos corpos de falantes da língua. O lugar de classe e a região de origem são

características identitárias que se destacam durante toda a formação educacional. Mas cor da pele é mais do que isso; é um traço étnico que une pessoas nascidas em diferentes continentes.

Segundo Gilroy (2002), entre os elementos associados a ela está a consolidação de relações entre pessoas brancas e negras. Estudos indicam que a cor da pele é um fator predominante em experiências de preconceito. Segundo Klonoff e Landrine (2000), os negros de pele escura tinham 11 vezes mais probabilidade de sofrer discriminação racial frequente do que os de pele clara; 67% dos indivíduos que relataram alta discriminação eram de pele escura e apenas 8,5% eram de pele clara. Esse parâmetro é importante para a discussão sobre a atuação do TILS, por ser a exposição física inevitável a esse profissional.

Os corpos de pessoas pretas assumem um papel central na construção discursiva em língua de sinais, dada a verbo-visualidade da língua. A pergunta aqui feita é: em qual momento se introduz os estudos relativos à etnia na formação acadêmica e profissional do ETILS? A cor da pele é um traço étnico relevante e preponderante em experiências de racismo e por esse motivo deveria ser um tema profundamente debatido.

É preciso escrever uma narrativa com uma visão potencialmente otimista sobre o ensino da história da África e cultura africana e Afro-brasileira. É preciso transgredir a e na formação de ETILS. A rota que seguimos ao sair do continente africano está longe de terminar. Tal como ilustra Maya Angelou (2018), na obra *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*, cada um de nós espia a vida através das grades e barreiras que nos impedem de ser e estar no mundo na posição de poder pretendida.

Apesar das cicatrizes e opressões, em exercício de constante resistência, ousamos melodiar nossas palavras e ritmar nossos movimentos. De dentro do currículo, vemos um universo vasto e repleto de oportunidades de construção de um novo modo de ser gente numa sociedade racista e excludente. A rota que aqui propomos se constitui na introdução do Ensino da História da África e Cultura Africana e Afro-brasileira em disciplinas do currículo de cursos de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais.

Ao construir um currículo com esse componente, é pertinente considerar os aspectos do cotidiano de brasileiros afrodescendentes que atuam nesse campo profissional. Esse assunto é abordado na Resolução CNE, no. 2 de 1º. de julho de 2015 que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Para a formação de professores há de certo modo uma tradição no que concerne aos saberes que constituirão a carga horária dos cursos de licenciaturas. Todavia, para cursos de bacharelado em universidades públicas, a escolha pelo estudante das disciplinas ofertadas em outros cursos é uma opção para o cumprimento dos créditos curriculares com disciplinas optativas.

O tripé ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis como previsto no art. 207 da Constituição Federal. As ações extensionistas contemplam cursos de curta duração, cursos de especialização, atividades e projetos vinculados aos planos de trabalhos de professores com pesquisa e/ou produção científica no referido tema. Na Universidade Federal de São Carlos, por exemplo, atualmente vinte e seis atividades de extensão são identificadas em consulta realizada na página da pró-reitoria de extensão.

Boa parte dos projetos e atividades amparam-se na Lei 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 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 na Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

A abordagem do conteúdo é contemplada na LDB da seguinte forma:

Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade. Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores. (BRASIL, 2004, p. 20).

Esses exemplos são relevantes na medida em que representam uma conexão entre os fatores sociais peculiares da história do Brasil e ao modo como esse país se constituiu enquanto nação aos elementos formativos que fazem parte da trajetória de vida dos estudantes. Tanto o racismo quanto o antirracismo são pautas urgentes e possíveis de serem abordadas de forma interdisciplinar, independente do curso e profissional.

Pela análise do projeto político do curso de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa da UFSCar reconhecemos a existência de disciplinas com possíveis interlocuções com a temática foco da presente pesquisa. Apesar disso, o assunto integra os objetivos do plano de trabalho de apenas uma docente do curso, em uma proposta que abarca o ensino em disciplinas de graduação e encontros com a comunidade externa em atividade extensionista denominada “Ubuntu-Libras” (MARTINS; NUNES, 2020).

O patrimônio cultural desse continente é imensurável. As línguas estão presentes nos empréstimos linguísticos de línguas de diferentes países, tais como o Brasil. Entre as palavras de origem africana mais usadas por nativos brasileiros estão: fubá, inhame, moleque, samba, entre

outras. Em língua de sinais, as marcas são visuais, geralmente empréstimos de movimento de danças e da corporeidade manifestada culturalmente por meio das crenças e vestimentas.

A construção de uma narrativa sobre ser um tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, pertencente ao grupo étnico racial preto, se dá processualmente, na medida em que se avança no letramento racial.

#### **1.4 O currículo de libras na formação do intérprete**

A necessidade de descolonizar o currículo no ensino de Libras se dá a partir da importância do empoderamento preto, de criar nuances e contornos multiculturais na prática da tradução. Ou seja, ter orgulho da ancestralidade africana e de suas raízes, apresentar seu cabelo, seu crespo, sua filosofia e jeito de ser sem ser obrigado a aceitar padrões que apagam sua identidade (alisar o cabelo ou prendê-lo, mesmo que o tradutor preto esteja mais à vontade com seu Black Undercut).

A exemplo de bell hooks (Glória Jeans Watkins), considerada um ícone feminista e uma intelectual negra, autora de destaque na literatura infanto juvenil, sua escrita abordou de forma didática gênero, raça, educação, direitos das mulheres, direitos LGBTQIA+, masculinidade, amor, alegria e capitalismo, entre outros aspectos socioculturais na sociedade. Falecida em 15 de dezembro de 2021, seu legado deve ser sempre explorado na área da educação, da mesma forma que é Paulo Freire.

Um dos ensinamentos de bell hooks é transformar a estrutura pedagógica do ensino, como o currículo. Porém, é preciso ir além e transformar atitudes, pois uma aula de conteúdo progressista pode ser dada de modo conservador e autoritário (VINEBALDO ALEIXO, 2019).

Lembrando que vivemos a era da Globalização, do Multiculturalismo, de transformações, na qual o conhecimento pode ser acessado no toque de uma tela, em que havia fronteiras linguísticas, e o que não era possível há algumas décadas, o acesso à informação, hoje não depende da folha de um livro, revista ou jornais impressos. A acessibilidade tem crescido ao passo que a desinformação e o mau uso das tecnologias têm criado problemas no uso de informações (fake news, violência, questionamentos, invasão de dados etc.). É aqui que o papel da educação se torna importante. Exigimos pessoas que verifiquem as fontes do conhecimento que acessam.

Para Bauman (2001), esse cenário de transformações (tecnológicas, da era da informação) encurtou as distâncias, transformando as relações humanas. Antes do pós-modernismo, na modernidade sólida, a modernidade criou bases advindas das revoluções e transformações pelas quais o mundo passou (guerras, tecnologias, revoluções). O trabalho, que antes partia da imitação de um fazer, tem se tornado cada dia mais complexo e cada vez mais dinâmico (menos manual e mais

tecnológico), envolvendo amplos conhecimentos e habilidades. Mas Bauman descreveu também o cenário atual, aquele advindo da pós-modernidade, o qual nomeou de modernidade líquida: este se caracteriza pela individualização (egocentrismo) do mundo e desconstrução de paradigmas das sociedades tradicionais anteriores (homofobia, racismo). Desta forma, o hibridismo cultural representa a pluralidade de ideias, pensamentos, linguagens, concepções em diferentes espaços e na pós-modernidade. Estes espaços começaram a se constituir, indo além de onde o sujeito se encontra, perpassando diferentes níveis.

Repensar o currículo antirracista vai além da empatia; é ter consciência de que é preciso seguir em frente e não repetir os erros do passado. Conforme Cruz (2014, n/p):

A construção do currículo deve envolver o processo histórico no qual a sociedade está envolvida. No entanto, para que isso seja possível, é preciso considerar as constantes mudanças que marcam a vida dos educandos e educadores, o que quer dizer que este currículo deve ser flexível, capaz de se reinventar. Ele também é um documento político.

As mudanças ocorrem em uma velocidade diferente de há duas décadas. Hoje, é possível encontrar novas definições e inclusão da diversidade que o currículo escolar não trata, portanto, é necessário acompanhar a comunidade e dar flexibilidade ao currículo, para que seja adaptável, transparente e realista.

O racismo, como permanência em nossa sociedade, é firmado pela narrativa majoritária do status quo. Ela oferece a oportunidade de desafiar diálogos perniciosos que perpetuam estereótipos e opressão (WATSON, 2017). Assim, na escola bilíngue, e também na escola regular, ao buscar o trabalho na diversidade, é preciso incluir a identidade cultural negra, é preciso incluir narrativas e contação de histórias com sujeitos surdos e também intérpretes negros. Isso deve ser feito respeitando-se o lugar de fala, pois, conforme Ribeiro (2017, p. 39), “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar”. Ao contrário, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. Ou seja, o contato com outros falantes da Libras nos oportuniza a refletir sobre quem somos.

## **ÚLTIMAS PALAVRAS**

Considera-se a importância de um currículo que contemple a História da África e sua cultura, de forma a cobrir uma lacuna formativa e fortalecer o sentimento de pertencimento, de ser parte de algo maior, valorizando sua história, seu passado, suas raízes, principalmente num mundo em que a educação deve romper o modelo autoritarista, racista e opressivo. Nesse contexto, o aluno surdo e o intérprete negro se deparam com ambientes de forte influência audista e cultura marcada pelo

colonialismo europeu. A linguagem opressiva, muitas vezes, privilegia a palavra escrita em detrimento da comunicação visual, ou seja, o currículo oculto (GIROUX, 1983) pode contribuir para o retrocesso acadêmico, tanto linguístico como cultural.

A sua formação, tanto acadêmica quanto no seio dos movimentos sociais, está impregnada de valores voltados para o embranquecimento. Isso decorre da presença massiva de obras publicadas por autores não pretos e da ausência do ensino da História da África e da Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo de cursos de formação ofertados em Instituições de Educação Superior. Esse currículo é caminho propício para educadores e linguistas aplicados atentos. As propostas formativas refletem o silenciamento característico do racismo institucional.

## REFERÊNCIAS

- ANGELOU, M. *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*. Tradução Regiane Winarski. Bauru: Astral Cultural, 2018.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BISPO, J. R.; MARTINS, D. A.; SANTOS, E.; Performance em língua de sinais: reflexões sobre a potência da surdez. 2020. *Congresso Virtual UFBA 2020*. Disponível em: <https://youtu.be/XYPQOyjA1ZU>. Acesso em 09/06/2022.
- BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, Poder Legislativo, 25 abr. 2002.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 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: Presidência da República, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 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*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 11, 22 jun. 2004a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004b.
- BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, Poder Legislativo, 02 set. 2010.
- BRITO, I. A., MEDERISO, J. R., BENTO, N. A., & RODRIGUES, N. *Que corpo é esse?* Literatura negra surda, interseccionalidades e violências. ODEERE, v. 6, n. 1, p. 209-232, 2021.

- CAMPOS, S. R. L. de; BENTO, N. A. Nem todo surdo é igual: discussões interseccionais preliminares na educação de surdos. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, v. 38, n. 1, 2022.
- CRUZ, L. S. *II Congresso nacional africanidades e brasilidades: culturas e territorialidades. educação antirracista: Reflexões sobre Currículo e Práticas Pedagógicas nas Escolas Municipais de Paulistana*. PI. 2014. (Congresso).
- FERREIRA, P. L. A. *O ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, H. A. *Escola Crítica e Política Cultural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- GARCIA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective*. New Jersey: Wiley & Sons, 2008.
- GILROY, P. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2017.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2019. *Censo Escolar da Educação Básica 2018: notas estatísticas*. Brasília: Autor. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 11 mar. 2022.
- KLONOFF, E. A.; LANDRINE, H. Is *Skin Color a Marker for Racial Discrimination?* Explaining the Skin Color – Hypertension Relationship. *J Behav Med*, v. 23, p. 329-338, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1005580300128>
- LANDA, A.; FERNANDEZ, J.; COSTELLO, B. O sinalizante nativo não (existente): pesquisa em línguas de sinais em uma pequena população surda. In: VASCONCELOS ET AL. (ORG), M. L. B. *Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais*. 1. ed. Florianópolis: Arara Azul, v. 1, 2006.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. A. *A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.
- MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- MARTINS, D. A. ALMEIDA, J. C.; SANTOS, E.; NASCIMENTO, W. Criação e transcrição poética como forma de resistência do negro-surdo brasileiro. In: SOUZA, A. L. S. (Org.). *Cultura política nas periferias: estratégias de reexistência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. v. 1, p. 257-272.
- MARTINS, D. A. ALMEIDA, J. C. Um estudo sobre a constituição identitária e os movimentos de resistência do negro-surdo em manifestações artísticas. *Caderno de resumos X COPENE – Re(existência) intelectual negra ancestral*. Congresso Brasileiro de Pesquisadore(as) Negros(as), Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – Curitiba, 2018.
- MARTINS, D. A.; NUNES, E. S. Ubuntu-Libras: Uma experiência construtiva agregando valores na diversidade. In: XI Copene, 2020, Curitiba. *Negras escrituras, interseccionalidades e engenhosidades: educação e políticas afirmativas*. XI COPENE - Congresso Brasileiro de

*Pesquisadores/as Negros/as*, 9 a 12 de novembro de 2020. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2020.

PERLIN, G. *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SAMARA, E., TUPY, I. *História & Documento e metodologia de pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RUSSO, A. *Intérprete de língua brasileira de sinais: uma posição discursiva em construção*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SAMUEL, D. A democracia brasileira sob o governo de Lula e do PT. In ANGELO, V. A. de; VILLA, M. A. *O partido dos trabalhadores e a política brasileira (1980-2006): uma história revisitada*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

SKLIAR, C. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação.1998.

STENNING, T. *The transgressive role of education: bell hooks's legacy*. 3 jan. 2022. Disponível em: <https://news.northeastern.edu/2022/01/03/bell-hooks-education-thinking/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

VINEBALDO, A. Ensinar a transgredir: de bell hooks. *Revista Periferias*, n. 4, 2019. Disponível em: <https://revistaperiferias.org/materia/resenha-ensinar-a-transgredir-bell-hooks/>. Acesso em: 09 mar. 2022.

WATSON, M. *Telling Their Stories: Black d/Deaf High School Students Graduating with Diplomas. A Case Study*. 2017. Dissertation (Graduate Program in Education: Teaching & Learning) – The Ohio State University, Ohio, 2017.

**ARTIGO**

**DOSSIÊ QUESTÕES RACIAIS, EM INTERSECÇÃO, COMO AGENTES DE  
TRANSFORMAÇÃO NO CAMPO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**REPENSE E A URGENTE DEMANDA NEGROLINGUÍSTICA**

*Repense and the urgent negrolinguistic demand*

*Repense y la urgente demanda negrolingüística*

Fernanda de Oliveira Cerqueira<sup>1</sup>  
(UFBA)

Larissa da Silva Fontana<sup>2</sup>  
(Unicamp)

Rogério Modesto<sup>3</sup>  
(UESC)

Recebido em: maio de 2022

Aceito em: setembro de 2022

DOI: 10.26512/les.v23i2.43480

<sup>1</sup> Doutora e mestra em Letras (Língua e Cultura), na linha de Variação da Língua Portuguesa e Teoria da Gramática, pelo PPGLinC/UFBA. Licenciada em Letras Vernáculas pela UFBA. Possui experiência docente na educação básica e superior. Atua com Linguística Gerativa, Sociolinguística, Raciolinguística e Ensino de Gramática. É membra fundadora da REPENSE – Rede de Pesquisadores Negres de Estudos da Linguagem. E-mail: f.cerqueira@ufba.br / f.cerqueira@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda em Linguística pelo IEL/Unicamp, mestra em Linguística pela mesma Instituição. Licenciada em Letras pela Unioeste, Campus de Cascavel. Pesquisa, na Análise do Discurso Materialista, designações que envolvem o processo de racialização de mulheres negras em diferentes momentos da história do Brasil. É membra fundadora da REPENSE – Rede de Pesquisadores Negres de Estudos da Linguagem. E-mail: larissa\_svfontana@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutor e mestre em Linguística pelo IEL/Unicamp. Graduado em Letras Vernáculas - Licenciatura e Bacharelado pela UFBA. Professor do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Realiza pesquisa em Análise de Discurso de perspectiva materialista e em História das Ideias Linguísticas, buscando compreender o funcionamento dos discursos racializados na formação social brasileira. É membro fundador da REPENSE – Rede de Pesquisadores Negres de Estudos da Linguagem. E-mail: roger.luid@gmail.com

## RESUMO

*Este trabalho apresenta um breve inventário da REPENSE – Rede de Pesquisadores Negres de Estudos da Linguagem. Refletindo sobre a criação e as ações da rede, pautas substantivas se colocam: a valorização da articulação entre racialidade e língua nos estudos da linguagem e a (não) visibilidade de intelectuais negres neste campo. Nesse inventário, advogamos em defesa da associação entre raça e língua(gem) em suas áreas de atuação e defendemos o combate ao epistemicídio. Logo, a historicização da rede tanto viabiliza tais discussões, quanto demarca um trajeto em busca de um espaço de mobilização cuja ocupação se faz cada vez mais necessária.*

**Palavras-chave:** REPENSE. Linguagem. Raça. Epistemicídio. Negrolinguística.

## ABSTRACT

*This work presents a brief inventory of REPENSE – Black Researchers in Language Studies Network. By reflecting on its creation and actions, substantive guidelines arise the valorization of the articulation between race and language in language studies and the (non) visibility of black intellectuals in this field of activity. In this inventory, we advocate the association between race and language within the scope of their areas of action and defend the fight against epistemicide. Therefore, the historicization of the network enables such discussions and demarcates a path in search of a space for mobilization whose occupation is increasingly necessary.*

**Keywords:** REPENSE. Language. Race. Epistemicide. Blacklinguistics.

## RESUMEN

*Este trabajo presenta un inventario de REPENSE – Red de Investigadores Negros en Estudios del Lenguaje. Reflexionando sobre su creación y acciones, surgen lineamientos sustantivos: la valorización de la articulación entre racialidad y lenguaje en los estudios del lenguaje y la (no) visibilidad de los intelectuales negros en este campo. En este inventario, abogamos en defensa de la asociación entre raza y lengua en sus áreas de actuación y defendemos la lucha contra el epistemicidio. La historización de la red permite tales discusiones y marca un camino en busca de un espacio de movilización cuya ocupación es cada vez más necesaria.*

**Palabras clave:** REPENSE. Lenguaje. Raza. Epistemicidio. Negrolingüística.

## INTRODUÇÃO: REPENSE COMO INSTÂNCIA NEGROLINGUÍSTICA

Em 2020, a pandemia originada pela intensa circulação do vírus Sars Cov2, o coronavírus, mexeu profundamente com a normalidade que conhecíamos na contemporaneidade. Se, por um lado, em muito sentidos foi possível dizer que "a vida parou", por outro lado, não se pode dizer que o racismo<sup>4</sup> tenha diminuído ou recuado, na medida em que, ainda que no contexto de minimização do contato físico humano, não faltaram acontecimentos atestando a vitalidade desse sistema de opressão. Fomos obrigados a assistir a inúmeros casos de violências contra a população negra, dentro e fora do Brasil, tais como os assassinatos de George Floyd e de João Pedro, crescimento da população em situação de rua e/ou em insegurança alimentar (majoritariamente negra), aumento exponencial de casos de violência doméstica contra mulheres negras. É nesse contexto social que um grupo de estudantes, professores e pesquisadores negres, com diferentes graus de formação, diferentes filiações

---

<sup>4</sup> Sistema de opressão orientado pela subalternização de pessoas não brancas, com destaque para as populações negra e indígena, no caso do Brasil, cujas ações manifestam-se concomitantemente nas esferas da ideologia, do direito, da economia e da política (ALMEIDA, 2018).

institucionais, de diferentes áreas de pesquisa e atuação se reuniram motivados pela necessidade de pautar ações contra o racismo no campo dos estudos da linguagem, criando, então a REPENSE.

O surgimento desse coletivo político, por meio de seu manifesto<sup>5</sup>, decorre da necessidade de destacar o fator raça como norteador para compreensão de inúmeros aspectos da língua e da linguagem, em diferentes áreas, tais como Linguística, Linguística Aplicada, Filologia, Tradução, Literatura, Pedagogia, Filosofia e Comunicação, tendo em vista que a língua(gem) não é campo pacífico, pois “[s]e por um lado, o sujeito se submete à língua, por outro, a língua muda por meio do sujeito e das convenções da língua [...] as línguas não são neutras e sempre são atravessadas por processos de poder, como os próprios sujeitos” (NASCIMENTO, 2020, p. 20).

Ademais, outra questão se coloca frente ao surgimento da rede: onde estão os profissionais negres de estudos da linguagem? Sabemos, obviamente, que não somos poucos, embora o agenciamento do corpo negro como capital para o empreendimento colonial, aliado às políticas de branqueamento, comprometam nossos acessos ao ensino superior, conforme evidenciado com a sanção da Lei 12.711/12, amplamente conhecida por Lei de Cotas. Contudo, o epistemicídio – operador a partir do qual são implementadas técnicas de inferiorização intelectual de pessoas não brancas, resultando no apagamento de sua produção (CARNEIRO, 2005) – escamoteia nossa contribuição para compreensão dos diversos fenômenos da língua(gem). Nesse sentido, há uma proeminência de corpos e narrativas brancas acerca da língua(gem), ao passo que, constantemente, pessoas negras são acionadas como objetos de estudo e não como sujeitos de pesquisa (CERQUEIRA, 2022).

Nesse sentido, entendemos que a REPENSE nos fornece evidência empírica para a constatação da demanda por uma agenda de trabalho Negrolinguística<sup>6</sup>, em que narrativas sobre a língua(gem), bem como corpos negres, ocupem protagonismo nos mais diversos campos de estudos da linguagem. Para tanto, o trabalho se divide em três seções. Esta primeira é composta de duas subseções: “Língua e Raça: Intersecções Possíveis” e “Invisibilização de profissionais negres nas ciências da linguagem”. A seguir, apresentamos mais duas seções: “Histórico da REPENSE”, em que discorreremos sobre o processo de formação de nosso coletivo, e “Principais ações realizadas”, na qual refletimos sobre os desafios e desdobramentos das ações que realizamos até o momento. Por fim, concluímos o texto com a seção “Próximos passos: ocupar e mobilizar”, em que buscamos reverberar

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.repense.org/p/manifesto.html>

<sup>6</sup> O termo Negrolinguística é apresentado por nós com intuito de localizar a discussão proposta pela Raciolinguística (ALI et al., 2014) na emancipação de intelectualidades negras, no que tange o estudo da língua(gem). Tal “neologismo” fundamenta-se política e teoricamente na agenda antirracista, em que se prevê tanto empoderamento de corpos negres, quanto a valorização/circulação de suas produções intelectuais (hooks, 2013).

a importância e necessidade de uma organização coletiva negra frente ao campo de estudos da língua(gem) brasileiros.

## 1. LÍNGUA E RAÇA: INTERSECÇÕES POSSÍVEIS

Institucionalmente, interseccionalidade é concebida como investimento teórico-analítico na articulação de epistemologias de gênero, raça e classe (CRENSHAW, 1991), não obstante, sendo acionada como ferramenta analítica do Feminismo Negro (AKOTIRENE, 2018), haja vista que intelectualidades feministas negras seguem encruzilhando historicamente tais sistemas de opressão (DAVIS, 2016 [1981]; BAIROS, 1995). Entretanto, apesar de não enveredarmos ativamente entre os âmbitos de gênero e de classe, entendemos “[...] a linguagem como um lugar de disputa dos poderes, mas, sobretudo, de reafirmação dele” (NASCIMENTO, 2020, p. 89).

Diante disso, compreendemos que a língua(gem) – em toda sua complexidade, cujas multifacetadas incorrem na necessidade de filiações teóricas diversas, as quais tendem a ser de ordem sistêmica, biológica, sociofuncional, cognitivista, ideológica, histórica, interdisciplinar, cultural, pedagógica e política – não escapa aos elementos estruturantes das sociedades ocidentais. Logo, é mister avaliar as implicações de gênero, de raça, de sexualidade e de classe nos estudos da linguagem, muito embora, na oportunidade em questão, nos detenhamos à raça.

Considerando que o linguicídio (RAJAGOPALAN, 2010) – extermínio linguístico por meio da subalternização e/ou genocídio de povos – é uma forte herança do empreendimento colonial, a hierarquização de sujeitos estabelecida sob esse contexto de exploração, de brancos contra indígenas e africanos, é tanto amparada quanto fundante do racismo. Com efeito, a racialização afeta as línguas ao passo que figura como instrumento de dominação da/para colonização e que forja hierarquias sociais (FANON, 1968; HALL, 2003).

Portanto, a linguagem funciona também permitindo a consolidação de um padrão de hierarquização racial e sociocultural estabelecido a partir desse contexto histórico (MBEMBE, 2014). Não por acaso, para Hall (2003), o racismo opera na condição de categoria discursiva reverberando em sistemas de poder socioeconômico, excludente e exploratório, ao passo que a linguagem é acionada na construção dessas hierarquias (BORGES; MELO, 2019).

Numa direção discursiva, Modesto (2021) aponta que se: i) é possível falar em efeitos raciais na constituição e diferenciação dos sujeitos; e ii) se é possível pensar os efeitos da colonização patriarcal, capitalista, imperialista e racista nas condições de produção dos discursos no Brasil; então, é possível dizer que, os discursos - e portanto a língua, enquanto forma material dos discursos -

constituídos e formulados nas condições de produção da formação social brasileira ressoam contundentemente questões de raça (e também de classe e gênero), explícita ou implicitamente.

Além disso, como aponta Gonzalez (1983), manifestações linguísticas associadas à população negra, em decorrência da ação de suas línguas ancestrais e de sua comprometida escolarização, culminam em processos discriminatórios. Nessa direção, Nascimento (2020) denuncia a face do racismo naquilo que, até então, em Linguística, vinha sendo tratado por “preconceito”

[o] chamado preconceito linguístico, que aqui abordaremos também como produzido como preconceito racial na linguagem, se dá por meio de uma ampla campanha patrocinada pela grande imprensa e pelos grupos de poder do país. [...] O preconceito racial aqui é entrelaçado com o social e o linguístico (naquilo que quero chamar aqui de **racismo linguístico**, e que se desenha através do linguicídio, ou seja, do extermínio do outro não branco) fica mais aparente se nos detivermos nas políticas linguísticas. O fato da maioria dos brasileiros (ou seja, pessoas negras) estar condicionada às formas mais precárias de educação linguística impostas para populações afro-brasileiras e indígenas (NASCIMENTO, 2020, p. 14, grifo nosso).

Sob esse viés, a Raciolinguística apresenta-se como subárea entre os estudos da linguagem em que se visa “perguntar e responder questões críticas sobre as relações entre língua, raça e poder através de diferentes contextos e sociedades étnico-raciais” (ALIM, 2016, p. 3). Essa proposta mostra-se indispensável no que tange à intersecção de língua(gem) e raça, especialmente, em Estados fundados com base na escravização de sujeitos não brancos. No entanto, definitivamente, não é pioneira no que concerne à articulação de raça e língua(gem), haja vista que, só no Brasil, desde o final da década de 70, tal demanda se coloca, mesmo sem o devido crédito.

Logo, defendemos a importância do fator racial nos estudos da língua(gem) em suas mais diversas esferas, com o devido destaque para a negritude, uma vez que apresentamos aqui o termo Negrolinguística com intuito de emancipar intelectualidades negras, um dos principais objetivos da REPENSE.

## **2. INVISIBILIZAÇÃO DE PROFISSIONAIS NEGRES NAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

Sabe-se que tanto a escravização, quanto o pós-abolição conferiram condições de subalternização e vulnerabilidade socioeconômica à população negra, ao passo que, não por acaso, o acesso à escolarização é um dos direitos fundamentais, previstos na constituição de 1988, do qual mais fomos aliados historicamente (ALBUQUERQUE, 2009).

Nessa seara, a Lei 12.711/2012 é uma das mais importantes ações afirmativas, isto é, políticas públicas cujo objetivo é garantir a inserção social, efetivando, dessa maneira, o princípio

constitucional da igualdade material<sup>7</sup> à população negra. Essa, dentre outras leis, apresenta o reconhecimento de uma sociedade fundamentada no racismo, abrindo precedente para a mobilidade econômica de segmentos sociais historicamente marginalizados.

Dito de outro modo, embora, no curso do tempo, a população negra tenha conseguido se inserir, de maneira mais expressiva, na educação básica, há, ainda, grande dificuldade em seu acesso e permanência no ensino superior (SANTOS, 2009). Consequentemente, também temos pequenas representações numéricas em programas de pós-graduação, em comparação com massivo percentual de pessoas brancas. Esse é um dos eventos de onde decorre a falácia de que não há produção intelectual negra no âmbito acadêmico, com destaque para as ciências da linguagem. Contudo, é preciso considerar que nosso acesso ao ensino superior se deu tardiamente, por intervenções do próprio Estado, que, apenas no século XX, autoriza nosso acesso à escola básica. Por conseguinte, nosso ingresso em programas de pós-graduação também é tardio, gradativo e localizado, o que corrobora a ação do epistemicídio que invisibiliza e desautoriza nossos trabalhos. Em síntese,

[...] da dupla articulação do dispositivo de racialidade ao biopoder emerge um mecanismo específico que compartilha da natureza dessas duas tecnologias de poder: o epistemicídio, que coloca em questão o lugar da educação na reprodução de poderes, saberes, subjetividades e “cídios” que o dispositivo de racialidade/biopoder produz (CARNEIRO, 2005, p. 2).

Assim, com base Foucault (1979) e em Boaventura Santos (1995), Carneiro (2005) propõe revisão do fenômeno do “epistemicídio”, o apagamento de saberes, à medida que biopoder e racialidade são acionados como vetores nesse processo. Portanto, o epistemicídio atua como operador a partir do qual se estabelecem estratégias de inferiorização intelectual da pessoa negra, culminando no rebaixamento de sua produção. Esse é

[...] um conceito extraído da reflexão de Boaventura Sousa Santos (1995), que integramos ao dispositivo de racialidade/biopoder, como um dos seus operadores por conter em si tanto as características disciplinares do dispositivo de racialidade quanto as de anulação/morte do biopoder. É através desse operador que este dispositivo realiza as estratégias de inferiorização intelectual do negro ou sua anulação enquanto sujeito de conhecimento, ou seja, formas de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão. Ao mesmo tempo, e por outro lado, o faz enquanto consolida a supremacia intelectual da racialidade branca (CARNEIRO, 2005, p. 10).

Outrossim, ainda há poucos intelectuais negres da linguagem ocupando coordenações de programas de pós-graduação, chefias de departamentos, comitês editoriais, condição de avaliadores de projetos de pesquisa nas agências de fomento, bem como nas comissões para atribuição de recursos

---

<sup>7</sup> Igualdade material é um princípio jurídico, pautado na igualdade formal, segundo o qual todos devem ser iguais mediante à lei (SANT'ANNA, 2006, p. 57).

a pesquisa. Tais fatos, por sua vez, corroboram para a errônea compreensão de que não haja significativa produção intelectual de pessoas negras, tendo em vista que, não por meritocracia, mas por uma forte ação política, econômica e sociohistórica são intelectualidades brancas as epistemes validadas como saber científico.

### **3. HISTÓRICO DA REPENSE**

Enquanto pessoas negras, de diferentes gerações e regiões do país, todes crescemos sob os inúmeros impactos da violência sistêmica racista em nossas (sobre)vivências, violência essa que assume contornos particulares frente a nosso acesso a espaços de prestígio e poder, como a academia. Apesar da gradual ampliação da presença negra nas universidades - vivenciada nos últimos 20 anos em decorrência, principalmente, da luta dos movimentos negros pela política de cotas étnico-raciais -, ao nos tornarmos pesquisadores negres, seguimos enfrentando o epistemicídio - com o constante sufocamento da possibilidade de produção intelectual negra -; a solidão - visto que, muitas vezes, estamos majoritariamente entre pessoas brancas; o descrédito - uma vez que nossas pesquisas, especialmente se preocupadas com a questão racial, são consideradas “passionais” - e o silenciamento - dada a dificuldade de nossas pesquisas, demandas e denúncias romperem as relações de poder historicamente consolidadas na produção de conhecimento brasileira.

No contexto pandêmico, em que nos encontramos isolados, vivenciando regimes de trabalho e estudo remotos ainda mais penosos e desiguais, o fato de que as instituições sociais - ainda hegemonicamente brancas - seguiram, ininterruptamente, silenciando críticas, práticas e vivências de sujeitos negres nos espaços acadêmicos, nos impôs a urgência de ações concretas de enfrentamento ao racismo estrutural que permeia nossa formação sócio-histórica colonial e que se reverbera também no campo dos estudos da língua(gem).

Como dissemos anteriormente, frente a essa complexa conjuntura, em junho de 2020, nosso grupo - composto por intelectuais negres de diferentes áreas, universidades, formações, regiões, idades e corpos - decidiu se reunir para discutir a possibilidade de uma rede de apoio, contato e acolhimento a pessoas negras que se dedicassem ao estudo da língua(gem). Assim, tem início a REPENSE, a Rede de Pesquisadores Negres de Estudos da Linguagem, formada, naquele momento, por estudantes, pós-graduandos, professores e pesquisadores antirracistas do campo da Linguística Aplicada e da Linguística (LA/L).

Enquanto coletivo, nossa união se pautou, principalmente, na necessidade de cada vez mais negres nas universidades brasileiras, seja na graduação, na pós-graduação ou na docência de Ensino Superior e, portanto, era fundamental engrossarmos a defesa das cotas raciais em vestibulares, em

processos seletivos de pós-graduação e em concursos públicos, especialmente na área da linguagem. Além disso, ao longo de nossa atuação, essa necessidade foi reafirmada e reformulada a partir da urgência de um maior diálogo entre pessoas negras pesquisadoras, pessoas negras profissionais da educação básica e pessoas negras egressas de graduações no campo da linguagem, pois essas vivências compartilhavam do isolamento e do pouco (ou nenhum) incentivo para produzir conhecimento nesse campo. Entendíamos, entretanto, que essa entrada imprescindivelmente exigiria um maior apoio a estudantes, pesquisadores e docentes negres, o que só encontraríamos nas instituições a partir da luta política e acadêmica negra que vem, há décadas, pressionando e denunciando as práticas racistas da/na academia, como a subrepresentatividade das pessoas negras nas instituições, nas publicações, nos eventos e nos quadros da L/LA e da ciência brasileiras.

Para o coletivo, a estratégia de luta mais acertada era tensionar os diversos espaços institucionais que cada um de nós ocupava de forma a ampliar a discussão sobre o racismo nas instituições de ensino superior e a divulgação político-científica de pesquisadores e pesquisas dedicadas a interações entre língua(gem), raça e racismo, nas diferentes áreas da L/LA brasileira. A nosso ver, tal ampliação poderia combater às políticas educacionais, epistemológicas e linguísticas racistas, em que a pessoa negra é tutelada pelo Estado e limitada às representações da sociedade civil, ocupando regularmente a posição de objeto destituído de voz ou incapacitado para a construção de suas próprias possibilidades epistêmicas, o que todes víamos acontecer em nossas respectivas áreas de pesquisa, eventos científicos, publicações e associações de pesquisadores.

Como forma efetiva de conquistar tal ampliação, em nosso manifesto, publicado em 27 de junho de 2020, estabelecemos alguns objetivos para os quais vislumbrávamos uma construção coletiva entre nós, do grupo organizacional, e todes pesquisadores negres do campo da linguagem que se identificassem com nossas experiências e demandas.

Dentre nossos objetivos coletivos estão os de: a) ampliar o debate e pensar em ações contra a desigualdade étnico-racial dentro e a partir da Linguística Aplicada e da Linguística; b) fazer alianças com instituições de interesse, como associações de pesquisadores negres; c) combater práticas racistas, etnocêntricas, machistas, capacitistas, LGBTQfóbicas, fascistas e neoliberais, por meio de iniciativas coletivamente construídas; d) reunir e reivindicar a visibilidade de informações sobre linguistas negres; e) promover e fortalecer contatos entre cientistas da linguagem negres do/no Brasil e fora dele, em especial no Continente Africano; f) pensar, construir e reivindicar formas de permanência de pesquisadores negres nos programas de pós-graduação e graduação, frente aos cortes orçamentários anunciados pelos governos; g) conhecer e divulgar pesquisas realizadas por pesquisadores negres nos estudos da linguagem (REDE DE PESQUISADORES NEGRES..., 2020, s/p).

Sabíamos que não éramos os únicos a almejar um campo de estudos linguísticos mais representativo do povo brasileiro - composto, como se sabe, por mais de 52% de pessoas negras (IBGE, 2019). Sabíamos que éramos muitos mais do que o pequeno círculo de 22 pessoas negras que reunimos naquele primeiro momento; e que, apesar de socialmente minorizados nos espaços que se reivindicam detentores de nosso registro na história e na memória hegemônica, existíamos e resistíamos, muitas vezes solitariamente, às constantes investidas racistas contra nossos corpos e epistemes vivenciadas na academia. Entretanto, era preciso que nos encontrássemos, que estabelecêssemos algum canal de diálogo que possibilitasse, coletivamente, falarmos sobre nós, entre nós e, sobretudo, a partir de nós.

Assim, para construir caminhos que visibilizassem a circulação de nossas pesquisas e corpos a partir da posição de cientistas negres, buscamos, como primeira ação, localizar estudantes, pós-graduandos, professores, pesquisadores negres, atuantes no campo da língua(gem) em diversas partes do país. Esse contato, para nós, era passo essencial na construção de sociabilidades mais democráticas a sujeitos racializados que ousam ocupar a academia por meio de seus estudos na Linguística e na Linguística Aplicada.

Divulgamos, então, junto de nosso manifesto, um formulário a ser preenchido por negres que compartilhassem conosco do anseio por um diálogo racializado em nosso campo de atuação. Para nossa (não) surpresa, em menos de um mês, recebemos 174 respostas. 174 pessoas, em diferentes níveis de formação de todos os cantos do país, se inscreveram para contribuir com a Repense. Um número que nos indicava a potencialidade que uma organização de pessoas negras, atuantes no campo da linguagem, poderia alcançar frente a uma mobilização política, intelectual e afetiva pautada na luta antirracista que, a nosso ver, necessariamente passava por repensar a língua(gem), em todos os seus aspectos.

#### **4. REPENSE EM AÇÃO**

Após a publicação do manifesto, a primeira ação do grupo foi marcada para 25 de julho de 2020, Dia Internacional da Mulher Negra, Latino-americana e Caribenha. Escolhemos tal data para relembrarmos a força e resistência das mulheres negras brasileiras, que constroem múltiplas ações e modos de enfrentamento dentro e fora da Universidade. Nesse cenário, para começarmos a refletir sobre os impactos do racismo institucional sobre a intelectualidade negra, nos voltamos àquelas que ocupa(ra)m a posição de pesquisadoras da linguagem. A mesa “REPENSE com elas: mulheres negras na Linguagem” reuniu nossas pesquisadoras mulheres negras num diálogo sobre suas distintas vivências, experiências e pesquisas no campo dos estudos linguísticos brasileiros. Infelizmente, a

atividade não pode ser realizada na data primeiramente marcada, visto que a sala virtual em que nos reunimos foi invadida por um grupo de hackers que proferiram inúmeros ataques racistas e sexistas contra nosso grupo.

Remarcamos a mesa para dia 31 de julho e reforçamos nossas estratégias de segurança virtual para que não enfrentássemos, mais uma vez, uma tentativa de silenciamento. Dessa vez, conseguimos realizar a atividade, em que participantes de nosso coletivo relataram suas vivências enquanto mulheres negras estudantes, pesquisadoras e professoras. Além disso, a reunião também contou com a atuação das intérpretes de libras, que, além de realizarem a interpretação em libras, relataram suas experiências enquanto pesquisadoras e intérpretes negras. A atividade está disponível no Youtube e conta com mais de 500 visualizações<sup>8</sup>.

Apesar das singularidades dos relatos, o evento foi marcado por trajetórias atravessadas por violências, esperanças e sonhos em comum, que significavam a academia como um espaço contraditório, onde, simultaneamente, essas mulheres experienciavam formas outras de opressão racista e sexista e descobriam a potencialidade de sua relação política e intelectual com a língua(gem). As falas das participantes nos levavam a refletir sobre uma (das) feminilidade(s) negra(s) brasileira(s), atravessada(s) por gênero, raça e classe e construída numa tensa relação com a academia, em especial com os estudos da linguagem, onde essas confrontaram imagens de controle<sup>9</sup> (HILL COLINS, 1990) específicas, que buscam limitar a (possibilidade de) intelectualidade feminina negra à questão racial, ao mesmo tempo que a deslegitimam ao marcá-la como muito subjetiva, pessoal e não coletiva, atravessada por emoções, não neutra, pouco científica, etc.

Em dezembro de 2020, realizamos também o 1º Fórum da REPENSE. Na ocasião, reunimos as pessoas que responderam ao formulário publicado junto ao manifesto, pois entendíamos que era preciso uma construção coletiva da rede a partir das demandas, objetivos e anseios do amplo grupo de pessoas inscritas na REPENSE. A organização do Fórum se deu a partir de um primeiro contato com as pessoas inscritas, via e-mail, em que apresentamos um chamado de escuta: enviamos a todes uma carta de boas-vindas à Repense, com questionamentos acerca das expectativas sobre a atuação da Rede. Assim, o momento do Fórum foi construído para discutirmos as reflexões, propostas e questões que surgiram a partir das diversas respostas que recebemos da carta.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YX6AEufl-Is&t=2s>. Acesso: 31 maio 2022.

<sup>9</sup> Patricia Hill Collins ([1990] 2019) argumenta que as imagens de controle são aspectos do funcionamento ideológico que (re)atualiza os sistemas interseccionais de dominação colonialista, articulando raça, sexualidade, gênero, classe, de forma a manter os sujeitos racializados (especialmente as mulheres negras) em condição de injustiça social após o fim da escravização, elas funcionam de modo a “fazer com que o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiça social pareçam naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana” (HILL COLLINS [1990] 2019, p. 136). Segundo a autora, a força dessas imagens consiste em sua capacidade de reorganização e reatualização para a manutenção do apagamento e silenciamento das estratégias múltiplas de resistência de negras e negros, o que se daria por meio de uma contínua objetificação e desumanização de seus corpos, construídos enquanto um corpo “outro” da sociedade.

Na ocasião, parte do grupo organizacional conduziu a ação, apresentando nossas expectativas quanto à organização política e burocrática do coletivo às mais de 50 pessoas presentes na reunião, realizada via Google Meet. A atividade foi dividida em dois momentos: o primeiro, em que se apresentou o grupo organizacional da Repense, os objetivos iniciais do coletivo e as propostas de atuação da Rede, seguido de 10 inscrições para falas da plenária de 3 minutos cada; e o segundo, em que se discutiu uma proposta de eixos para o Estatuto, também seguida de 10 inscrições, de 3 minutos cada.

No primeiro momento, reafirmamos que gostaríamos que a Repense fosse construída por pessoas em diversos momentos da vida acadêmica: graduandes, graduades, pós-graduandes e pós-graduades negres e antirracistas do campo da Linguística (L), Linguística Aplicada (LA) e Estudos da Linguagem (EL) de todo o país. Destacamos a organização autônoma que tivemos, a princípio, para estruturar as bases de um grupo amplo de pesquisadores, espalhados pelo Brasil, cujo anseio era construir coletivamente uma rede de acolhimento, formação e luta antirracista dentro dos Estudos da Linguagem. Além disso, reafirmamos que, apesar de necessitarmos de um grupo organizacional, tínhamos pensado nossa atuação a partir de uma perspectiva coletiva e colaborativa, da qual o Fórum era um primeiro momento.

Também apresentamos ao grupo, alguns eixos de ação para o coletivo: 1- formação; 2 - estratégias de apoio; 3 - divulgação científica e democratização do conhecimento; e 4 - campanhas de conscientização. Esses foram definidos a partir dos objetivos coletivos que constavam em nosso manifesto e das respostas do grupo inscrito aos seguintes questionamentos: “O que você, enquanto pessoa negra, pesquisadora no campo dos estudos da Linguagem, espera da REPENSE?”; “Como essa Rede poderia ajudar a sua vivência dentro da Universidade?” e “Em sua opinião, quais os maiores desafios para nós, pessoas negras, dentro da Linguística e da Linguística Aplicada?”.

A atividade, realizada em uma tarde de sábado, foi extremamente produtiva. Reunimos mais de 50 pessoas negras interessadas em constituir uma rede de acolhimento, troca e fortalecimento da negritude nos campos da Linguagem, dentro e fora da Academia. Percebíamos o anseio coletivo por enegrecer a Universidade, a escola e todos os espaços de conhecimento e sabíamos que a existência da Repense era prova disso.

Já em fevereiro de 2021, parte do grupo organizacional conduziu uma mesa no II Congresso Virtual da Universidade Federal da Bahia, edição 2021, intitulada “Repense: a organização e a construção da rede de pesquisadores negres de estudos da linguagem”<sup>10</sup>, na qual compartilharam as experiências que estávamos vivenciando na construção do coletivo.

---

<sup>10</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=z4w6pEZ8SNs> > Acesso: 31 maio 2022.

Na ocasião, além de apresentarmos um breve histórico da formação da rede no contexto de pandemia, frente às atualizações do racismo que incitaram constantes protestos antirracistas ao redor do mundo, ao crescimento dos estudos linguísticos sobre raça e racismo e à necessidade de mais profissionais negres na produção de conhecimentos linguísticos no Brasil, nos debruçamos sobre algumas discussões teórico-políticas que avaliamos urgentes no campo da língua(gem). Nesse sentido, destacamos, por exemplo, publicações da *Linguistic Society of America*<sup>11</sup>, acerca da (tardia) insurgência de um interesse na relação entre raça, racismo e linguagem, tanto enquanto aparatos teóricos e analíticos, quanto como aspecto que atravessa a própria prática de profissionais da Linguística.

Muito/as linguistas e departamentos de linguística estão agora ativamente lutando em torno do que raça e racismo significam enquanto conceitos teóricos, de como podemos nos direcionar ao estudo de raça e agir contra práticas racistas em nossa disciplina, e como trabalhar para não apenas ser ‘menos racistas’ mas de fato antirracistas em cada aspecto de nossas vidas intelectuais, profissionais e pessoais” (CHARITY-HUDLEY, MALLINSON, BUCHOLTZ, 2020b, p. e307, tradução nossa).

Assim, no espaço de um evento acadêmico, advogamos pela dialética entre o campo científico e o campo político, necessária para repensarmos nossa atuação profissional inevitavelmente atravessada pelo político e pelo pessoal. Entendemos que reconhecer tal atravessamento é imperioso para que as práticas de análise linguística, nas diferentes abordagens da área, se pautem pelo compromisso ético e social em interrogar nossos pressupostos acadêmicos na direção de uma ciência linguística decolonial (LEONARD, 2020). A partir das inúmeras reflexões feitas em nosso coletivo, defendemos a importância e necessidade de a Linguística e a Linguística Aplicada brasileiras entrarem de forma efetiva neste debate, considerando, especialmente, a urgência de um diálogo com epistemologias “afro-indígena-centradas” e decoloniais.

Nosso entendimento, enquanto REPENSE, sempre foi de que o trabalho linguístico afeta a vida das línguas e dos povos sobre os quais ele trata (GABY; WOODS, 2020), por isso é necessário (re)considerar o papel das narrativas e subjetividade no trabalho acadêmico, priorizando experiências e pesquisas de intelectuais negres e indígenas antirracistas, nos processos de educação e análise linguística. Tal ação visa superar a estigmatização de línguas, de variedades linguísticas e de seus falantes, além do apagamento das pesquisas e de corpos negres e indígenas, produtores de conhecimento linguístico, embora silenciados em decorrência do racismo estrutural e institucional. É preciso, portanto, que nosso campo comece a racializar seus espaços de produção científica. A nosso

---

<sup>11</sup> Disponíveis em: <https://muse.jhu.edu/issue/43394>. Acesso em: 29 mar. 2022.

ver, essa necessidade implica em ações efetivas de fortalecimento das lutas negras, incluindo a luta pela educação e por uma verdadeira democracia, como a divulgação científica negra e o apoio financeiro e psicossocial a pesquisadores negres.

Por fim, uma última ação que estamos realizando diz respeito à organização do primeiro livro da Repense, a ser publicado no segundo semestre de 2022, pela Editora Segundo Selo. Ao longo de 2021, selecionamos dez artigos originais e inéditos, nas áreas de Linguística, Linguística Aplicada, Educação, Comunicação e áreas afins, compreendendo estudos de interesse do campo da linguagem, para publicação impressa. A obra será organizada por jovens pesquisadores e pesquisadoras do grupo organizacional da REPENSE, em início de carreira acadêmica. Tal escolha reflete um princípio básico da Rede: fortalecer e apoiar a atuação profissional e política daqueles e daquelas que ocupam a academia por meio de seus estudos no campo da linguagem. Assim, foi consenso, no coletivo, a importância de oportunizarmos aos mais jovens a chance de ocupar a posição de organizadores de uma obra coletiva.

Todas/os as/os autoras/es são membros da REPENSE, apresentam diferentes níveis de formação ou atividade: graduandas/os, graduadas/os, professoras/es, pós-graduandas/os, pós-graduadas/os, e se identificam, em termos étnico-raciais, como negras, negros ou negres. A princípio, membros do grupo organizacional da rede não participariam da publicação como autores, uma vez que o principal objetivo era oportunizar ao grupo de inscrites a possibilidade de participar de uma publicação de qualidade, impressa e gratuita. Entretanto, dado o baixo número de artigos aprovados nas avaliações às cegas, entre pares, foi necessário rever essa decisão para viabilizar a publicação da obra. Assim, o livro contará com textos de pesquisadores negres em diferentes áreas, com potencial de impacto no ensino, na pesquisa e na extensão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: É PRECISO OCUPAR E MOBILIZAR**

Em outubro de 2021, houve uma reunião do grupo organizacional da REPENSE na qual foi aprovado o encerramento da atuação dos componentes desse grupo. Tal episódio reflete um cenário de acúmulo de trabalho e excesso de demandas pessoais e profissionais por parte das pessoas que se mantiveram no exercício gestor da rede. Além disso, o cenário pandêmico, aliado a todo acúmulo emocional e inseguranças trabalhistas, culminou na saída gradual de muitos membros que compuseram outrora esse grupo organizacional.

É fundamental destacarmos que o encerramento da atuação desse grupo não implica, **em nenhuma instância**, no encerramento da rede. Pelo contrário, demarca a **necessidade de ocupação de novos sujeitos** para que possamos manter uma estratégia orgânica de mobilização, na qual seja

possível agregar experiência de quem esteve nesse grupo organizacional aliada a toda forma de colaboração dos demais membros da rede, uma vez que atingimos a marca de 174 inscrites.

O número crescente de pessoas inscritas na rede reflete o constante cenário de violências e micro-violências aos quais pessoas negras são constantemente submetidas dentro e fora do âmbito acadêmico. À exemplo disso, acionamos como mais uma evidência empírica o texto intitulado “Racismo de negros contra brancos ganha força com identitarismo”, da autoria do antropólogo Antônio Risério, publicado em 15 de janeiro de 2022, pelo Jornal Folha de São Paulo, em que se lê “Sob discurso antirracista, o racismo se manifesta por organizações supremacistas [...]”. Ora, apenas na primeira sentença, para além de seu título, o texto já anuncia inúmeros elementos contraditórios e falaciosos.

Vejam, se há efetivamente um “discurso antirracista”, em que medida o racismo se faz presente? Em vista disso, sequer é preciso acionar qualquer teoria semântica para verificar o dissenso aí posto. A seguir, questiona-se: como poderia haver “supremacistas negros” sem que haja mobilidade socioeconômica da população negra de forma massiva? Afinal, o que o renomado autor alega ser “supremacia”?

Suponhamos que seja apenas manifestação de almejar a dita supremacia, no campo do imaginário. No entanto, é óbvio que o suposto “desejo” da dita “supremacia” jamais poderia incorrer em sua efetivação, haja vista que não é lícito desconsiderar os efeitos materiais e simbólicos de mais de três séculos de escravização da população negra (KILOMBA, 2019). Ou seja, se nos dissermos “superiores”, o seremos, por mero desejo?

A argumentação frágil encontra morada na hipótese identitarista, sob a qual se intenta “fragmentar para conquistar”. Contudo, é leviano cogitarmos fragmentação frente ao cenário em que sequer fomos, em algum momento, unidade. Afinal, o que representam pessoas negras e indígenas no imaginário de unidade nacional? Ademais, é recorrente a compreensão de identidade como nos informa Hall (1992, p. 12),

[a] identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente e, não biologicamente.

Por essa razão, há anos os movimentos teóricos e sociais, com destaque para o Feminismo Negro (RIBEIRO, 2018), argumentam contra a hipótese universalista, segundo a qual, em alguma instância abstrata, no âmbito social, seria possível a concepção de uma identidade universal que não refletisse mais uma identidade específica, não por acaso aquela que, historicamente, goza de poder. Logo, nos parece lícito que homens brancos heterossexuais cisgêneros, tão específicos quanto

qualquer outro setor da sociedade, encabecem a eugênica tentativa de seu estabelecimento como suposto/pretenso universal.

Na mesma direção, a carta em defesa do renomado antropólogo também agencia novas falácias na tentativa de argumentação. Dentre elas, chamamos atenção a dois aspectos de língua(gem), dado que nosso texto advoga em função da importância do fator racial em tais reflexões. Na referida carta, é possível ler:

[...] Falamos de ‘racismo’ segundo a definição clássica, do senso comum e do bom senso, registrada nos dicionários. [...] Os identitários querem alterar à força, unilateralmente e sem consultar os falantes da língua, a definição de ‘racismo’ de forma a fazê-lo unidirecional e maleável a seus interesses, alegando que é ‘relação de poder’.

A insistência na tentativa de argumentação, por si só, evidencia a inconsistência do debate, uma vez que “senso comum”, “gramatização” e “variação” são acionados em defesa da negação da nítida disputa de poder presente na narrativa em questão. Em que medida, conceitos tão antagônicos podem ser legitimados em defesa de um projeto de democracia unilateral, em que se nega a diversidade? Ora, se o “senso comum” orienta o fazer científico, em que instância normatização e variação podem ser, concomitantemente, colaborativas nessa ineficaz tentativa de argumentação?

Valendo-se de uma perspectiva normativa e prescritiva, o conservadorismo racista apela para o dicionário, concebido, nessa perspectiva, como o portador do sentido original e verdadeiro. Esquecem-se, porém, que o dicionário é um instrumento linguístico e uma tecnologia da colonização (AUROUX, 2009) e, enquanto instrumento, documenta a língua a partir de uma lógica nacionalista, colonial, normativa e prescritiva, transformando essa documentação em tecnologia que tenta regular os usos linguísticos. Como se pode preconizar em qualquer perspectiva verdadeiramente comprometida com a construção legítima do saber, não será o dicionário (ainda que um dicionário brasileiro) o espaço para a definição do que seja racismo no Brasil, em virtude de que esse não é um instrumento interessado em especificidades, mas em generalidades ancoradas numa formação discursiva que protege o poder estabelecido.

É clamando pela “reinvenção da emancipação social” que Boaventura Santos (2002) nos apresenta caminhos para “democratizar a democracia”, de modo que a democracia participativa se apresenta como uma alternativa eficaz. Logo, é preciso observar que

[o]s cientistas sociais, uns mais relutantes do que outros, são, em geral, herdeiros do paradigma científico hegemônico. Sendo assim, como poderão os cientistas que trabalham fora dos centros hegemônicos converter a sua [...] marginalidade em energia inovadora? (SANTOS, 2002, p. 16).

O episódio supracitado, bem como as problemáticas por ele desencadeadas, evidenciam a urgência da demanda Negrolinguística. Diante disso, o presente texto, além de registrar, nessa instância, a REPENSE, também atua como motivação para sua ocupação. Não há caminho para democratização da democracia sem participação efetiva. Por conta disso, vemos, ainda, nesse gênero textual, espaço de mobilização, por isso convidamos, por meio desta e de outras vias, integrantes da REPENSE a ocupar e mobilizar esse potente espaço de resistência e reexistência (SOUZA, 2011).

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra. *O jogo da dissimulação: Abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ALIM, H. Samy. *Introducing Raciolinguistics: Racing language and languaging race in hyperracial times*. In: ALIM, H. Samy; RICKFORD, John R.; BALL, Aretha F. (orgs.). *Raciolinguistics. How language shapes our ideas about race*. 1 ed. Oxford/New York: Oxford University Press, 2016, p. 1-30.
- ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2009.
- BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. In: RIBEIRO, Matilde (Org.). *Revista Estudos Feministas*, Dossiê Mulheres Negras, Florianópolis, v.3, n.3, 1995.
- BORGES, Roberto Carlos da Silva; MELO, Glenda Cristina Valim de. Quando a raça e o gênero estão em questão: embates discursivos em rede social. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 27, v. 2, 2019, p. 1-12.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério da Economia (ed.). *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. 41. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. 12 p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica). Disponível em: <https://bit.ly/3sX0Jog>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº. 12.711*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. DF: Presidência da República, 2012.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CERQUEIRA, Fernanda de Oliveira. Lélia Gonzalez e o Pretuguês: do racismo e sexismo ao epistemicídio. In: CARVALHO, D.; LIMA, P. E. (Orgs.). *Linguagem, gênero e sexualidade*. Salvador: Edufba, no prelo.
- CHARITY-HUDLEY, Anne H.; MALLINSON, Christine; BUCHOLTZ, Mary. From theory to action: working collectively toward a more antiracist linguistics (response to commentators). *Language*, v. 96, n. 4, 2020.
- CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and the violence against women of color. *Stanford Law Review*, 1991, v. 43, n. 6, p. 1241-1299.

- DAVIS, Angela. *Mulheres, Raça e Classe*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016 [1981].
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1968.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- GABY, Alice; WOODS, Lesley. Toward linguistic justice for Indigenous people: A response to Charity Hudley, Mallinson, and Bucholtz. *Language*, v. 96, n. 4, 2020, p. e268-e280.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro latino americano*. Ensaios, intervenções e diálogos. RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020 [1983]. p. 75-93.
- HALL, Stuart. A identidade em questão. In: HALL, S. *A identidade cultural na pós modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1992, p.7-13.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. In: SOVIK, Liv (Org.). Tradução de Adelaine Resende [et al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HILL COLLINS, Patricia (1990). *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Tradução Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- LEONARD, Wesley Y. Insights from Native American Studies for theorizing race and racism in linguistics (Response to Charity Hudley, Mallinson, and Bucholtz). *Language*, v. 96, n. 4, p. e281-e291, 2020.
- MBEMBE, Achille. *A crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.
- MODESTO, Rogério. Os discursos racializados. *Revista da Abralin*. v. 2, n. 20, 2021, p. 01-19.
- NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2020.
- RAJAGOPALAN, K. The English Language, Globalization and Latin America: possible lessons from the 'uter Circle. In: OMINYI, T.; SAXENA, M. (Eds.). *Forthcoming: World Englishes and Globalization*, 2010.
- REDE DE PESQUISADORES NEGRES DE ESTUDOS DA LINGUAGEM. Manifesto de Lançamento da REPENSE - Rede de Pesquisadores NegreS de Estudos da Linguagem. *Repense*. Disponível em: <https://www.repense.org/p/manifesto.html>. Acesso em: 29 jan. 2022.
- RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- RISÉRIO, Antônio. Racismo de negros contra brancos ganha força com identitarismo. *Folha de São Paulo*, 2021. Acesso em 27 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2022/01/racismo-de-negros-contra-brancos-ganha-forca-com-identitarismo.shtml>
- SAN'TANNA, Livia Vaz. *Ações Afirmativas: aplicação às políticas de saúde para população negra*. Dissertação de Mestrado, FDUFBA: UFBA, 2006.

SANTOS, Dayane Brito Reis. *Para além das cotas raciais: a permanência dos estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. Tese de Doutorado, FAGED: UFBA, 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Pela Mão de Alice*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SOUZA, Ana Lúcia S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança*. São Paulo: Parábola, 2011.

ENSAIO

**DOSSIÊ QUESTÕES RACIAIS, EM INTERSECÇÃO, COMO AGENTES DE  
TRANSFORMAÇÃO NO CAMPO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**MULHERES NEGRAS NO *STAND-UP* E  
SUAS TÁTICAS DE LINGUAGEM NA FEITURA DE LIBERDADES**

*Black women in the stand-up and your language tactics in the making of freedoms*

*Mujeres negras en el stand-up y sus tácticas de lenguaje para hacer libertad*

*Ludmila Pereira de Almeida<sup>1</sup>*  
*(Universidade Federal de Goiás)*

*Tânia Ferreira Rezende<sup>2</sup>*  
*(Universidade Federal de Goiás)*

Recebido em: junho de 2022  
Aceito em: setembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v23i2.43500

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras e Linguística e Mestra em Comunicação pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Estudos Afrolatinoamericanos y caribenhos, pelo Consejo Latino-Americano de Ciencias Sociales (CLACSO). E-mail: ludjornalismo@gmail.com.

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Licenciatura em Letras: Português e Inglês pelo Centro Universitário UniEvangélica, Mestrado em Letras e Linguística, área de Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Goiás, e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: taferez@ufg.br.

## RESUMO

*O corpo ferido pela colonialidade tem sua existência destituída, seus conhecimentos pilhados pela ciência e pela arte, sendo enunciados pelo corpo-padrão, autoproclamado o marco zero da (de)colonialidade. Nosso objetivo é problematizar e anunciar o Humor Negro, em especial, no seu formato de stand-up protagonizado por mulheres negras brasileiras, como prática crítica e de denúncia ao cinismo da branquitude. Ocupar o espaço de poder do palco nesse tipo de arte é uma postura que resgata o direito à existência dessas mulheres no palco da vida, ao direito de contar suas próprias histórias por si mesmas e performar outras negruras no cenário artístico do Brasil.*

**Palavras-chave:** *Mulheres negras. Humor. Humor-negro. Escrevivência.*

## ABSTRACT

*The body wounded by coloniality has its existence deprived, its knowledge looted by science and art, being enunciated by the standard body, self-proclaimed ground zero of decoloniality. Our objective is to problematize and announce Black Humor, especially in its stand-up format starring black Brazilian women, as a critical practice and denouncing the cynicism of whiteness. Occupying the power space of the stage in this type of art is a posture that rescues these women's right to exist on the stage of life, the right to tell their own stories for themselves and perform other blacks in the Brazilian art scene.*

**Keywords:** *Black Woman. Humor. Black humor. Escrevivência.*

## RESUMEN

*El cuerpo herido por la colonialidad tiene su existencia privada, su saber saqueado por la ciencia y el arte, siendo enunciado por el cuerpo patrón, autoproclamado punto cero de la decolonialidad. Nuestro objetivo es problematizar y divulgar el Humor Negro, especialmente en su formato de stand-up protagonizado por mujeres negras brasileñas, como práctica crítica y de denuncia del cinismo de la blanquitud. Ocupar el espacio de poder del escenario en este tipo de arte es una postura que rescata el derecho de estas mujeres a existir en el escenario de la vida, el derecho a contar sus propias historias por sí mismas y actuar otras negruras en la escena artística brasileña.*

**Palabras clave:** *Mujeres Negras. Humor. Humor negro. Escribibência.*

## INTRODUÇÃO

A racialização, com base nas ideologias da razão moderna colonial, estratifica os conhecimentos e as linguagens em superiores e inferiores, válidos e não válidos. Essa estratificação racializada é legitimada pelas instituições e naturalizada na sociedade. O processo de racialização, por sua vez, advém da invenção da raça e raça é imposta como natural ao corpo biológico. Seguindo o raciocínio de Gabriela Veronelli (2021) e Achille Mbembe (2017), entendemos e assumimos que a raça é uma ficção do sistema-mundo moderno colonial (WALLERSTEIN, 1974) e que seu efeito, o racismo, é um delírio que se estende aos mundos pós-coloniais.

Assim, a racialização é o processo prolongado de permanência dos efeitos desse delírio sobre os corpos marcados e feridos pela diferença subalternizada pela colonialidade. Somam-se a esses efeitos os valores da cristandade, diferente de cristianismo, que determinam a forma de sentir, pensar e enunciar o mundo, conforme a problematização de Ramón Grosfoguel (2016). O corpo marcado e ferido pelos padrões e valores da colonialidade/cristandade, dentre eles o racismo, tem sua humanidade e dignidade aniquilados e, portanto, sua existência destituída. Apesar disso, seus

conhecimentos são pilhados, sequestrados e ficcionalizados pela ciência e pelas artes. O humor é uma das formas de aniquilação do corpo e da existência subalternizados pela colonialidade.

Nosso objetivo, com esta discussão, é problematizar e anunciar o Humor Negro, em especial, no seu formato de stand-up protagonizado por mulheres negras brasileiras, como prática crítica e de denúncia ao cinismo da branquitude. Ocupar o espaço de poder do palco nesse tipo de arte é uma postura que resgata o direito à existência dessas mulheres no palco da vida, ao direito de contar suas próprias histórias por si mesmas e performar outras negruras no cenário artístico do Brasil. O Humor é concebido como elemento de produção e criação de práticas críticas ao racismo estrutural. A discussão será desenvolvida por meio de uma-interPRETAÇÃO de narrativas-performances de uma mulher negra, Tia Má, e não de uma análise textual do humor.

## 1. HUMOR NEGRO: ARTE COMO DESOCULTAÇÃO DO HUMOR RACISTA

*A dor dos judeus choca, a nossa vira piada* (Emicida)

O humor foi e é um caminho efetivo de intervenção social no período pós Lei Áurea, atuando como forma de mensagem cultural, de como a sociedade deve se organizar, inclusive em seus valores. O *blackface*, o estereótipo do negro bobalhão, bêbado, da mulher negra raivosa, foram estratégias de reposicionamento, respaldado pela ideia de entretenimento, do corpo negro na sociedade brasileira. A respeito disso, o intelectual Adilson Moreira (2019) faz um panorama histórico-cultural sobre como o *racismo recreativo* atua como arma que reproduz a degradação moral das minorias, desmoraliza, gera lucro material, realiza uma exploração econômica do racismo e efetua o prazer narcísico da branquitude. Utilizado como forma de arte, o humor mexe diretamente com a subjetividade, com as paixões e convoca o coletivo a ecoar isso.

É preciso, entretanto, observar o corpo que tem o direito de fazer humor no Brasil e de reivindicar o direito à liberdade de expressão, isto é, liberdade de ficcionalizar a violência como forma de sair impune do que se faz no palco, “o lugar sagrado, onde tudo se pode”. Por isso, Adilson Moreira alerta que o racismo recreativo é um recurso que beneficia diretamente comediantes homens brancos e de classe alta, pois são eles que comandam massivamente a cena e conseguem altos patrocínio para se sustentar nesse mundo da comédia. Quando nos voltamos, especialmente, para o humor de *Stand-up*, que tem a imagem de uma pessoa no palco que, geralmente, conta sobre suas próprias histórias, percepções de mundo, realizando uma performance apenas com um microfone e seu próprio corpo, as traduções e identificações das histórias contadas ocorrem na dinâmica do encontro artista-plateia, mas também de qual corpo está no palco e pode ser o centro das atenções.

O *stand-up* não é tido como uma arte cênica teatral em seu sentido comum de “peça teatral com roteiro”, com cenas marcadas, vestimenta, formação de cenário e do qual se tem personagens caracterizadas contando coisas que não são necessariamente autobiográficas. O *stand-up* se move como arte popular, lida com o improviso, mesmo que se tenha um preparo textual antes, é o momento da performance que faz a cena acontecer a partir da troca com um dado público. É uma linha tênue entre a alta persuasão, autoritária, pois temos um espaço que se assemelha com uma igreja, uma escola, em que uma pessoa fala e várias ouvem, e, por outro lado, a ludicidade, que brinca com a persuasão e se põe disposta à pluralidade de sentidos, tendo também a força de fazer a plateia refletir, trazer à memória experiências e de poder ler cada piada-performance de formas diferentes.

O humor está longe de ser um mero comportamento reflexo. [...] o humor é algo que implica a noção de que o contato com as pessoas pode ser uma fonte de prazer. [...] O humor tem o poder de tornar as relações humanas mais agradáveis. Ele produz o resultado cômico também em função dos significados culturais dos elementos que estão presentes em uma piada ou em uma situação. O humor também envolve mecanismos mentais, pois implica o processamento de estímulos presentes no ambiente, na evocação de memórias, no jogo com palavras ou nos símbolos de um modo criativo (MOREIRA, 2019, p. 48).

É uma expressão artística potente para desafiar a estrutura social, por isso, o corpo que tem acesso a esse palco, a essa visibilidade de falar e ser ouvida/ouvido tem a força tanto de reproduzir violências espirituosas ou desestabilizar, fraturar, o que se entende como normal. Dentro desse entendimento, nossa atenção se volta para a ordem narrativa-interPRETativa e não de uma análise textual do humor. Tendo em perspectiva que aqui é apenas um percurso de leitura, ancorada na proposta de uma Sociolinguística Ladina, que dialoga, de forma ativista, necessariamente com outros campos de conhecimento para compreender o corpo-território-narrativo da *amefricanidade*, trabalhado por Lélia Gonzalez (1984), nos direcionamos pelo caminho epistêmico de uma geontoepistemologia da afrocentricidade, concebendo o Humor Negro como prática criativa de escrivência protagonizado por pessoas negras que debocham do sério, sinônimo de verdade, poder, razão e não-ficção.

Esse tipo de Humor é considerado pela via dos afetos, das emoções e do estado de Ser que parte das entranhas sociais. A Sociolinguística Ladina contribui para ressaltar que a linguagem denuncia, anuncia e enuncia, nesse sentido, o Humor Negro pratica ações que vão além do entretenimento, além do riso e traduz o mundo tendo o corpo como território de produção de conhecimento, como a própria escrita no palco mediante seu sentir/viver, sua (re)organização diante do impacto histórico da/sobre a negritude no Brasil.

Segundo o professor Dagoberto Fonseca (1994), o Riso Negro é pulsão acumulada devido à incapacidade de responder aos risos racistas e quando entra em cena pode revelar a pequenez moral do discriminador, e fornecer distanciamento deste para se elaborar um contra-ataque. Existe ainda um aprisionamento histórico que ressignifica e traduz o “humor negro” no Brasil, também nomeado como “humor afrodescendente”, mas que seria melhor contemplado como “humor ácido”.

A manutenção desse humor demonstra o quanto as relações sociais-raciais e o entretenimento são usados para acobertar a violência através de um humor/riso opressivo, que diz brincar com os tabus sociais e o politicamente incorreto, mas reforça a ordem cultural hegemônica sobre o que é ser pessoa e ser coisa, e quem e como se devem localizar essas categorias. Essa noção de “humor negro” contraria sua significação *a priori*, que tem uma de suas vertentes vindas da França, século XX, com o chamado *humor noir*, um humor que expunha a soberba dos poderosos frente aos problemas sociais, com doses de pessimismo, melancolia, amargor, desgosto à sociedade da época e à estupidez humana.

Por isso, para falar sobre Humor Negro e Riso Negro, utilizamos as maiúsculas para enfatizar que essas são outras propostas de fazer Humor e significar o Riso por políticas narrativas pautadas pelas questões raciais, feitas por pessoas negras, sobre pessoas negras e especialmente para pessoas negras. O Riso Negro no Brasil ressignifica o humor negro, que é mal traduzido e deformado para se adequar à ficção brasileira. “O riso manifesto pelo continente [povo] negro está em oposição ao riso ‘aristotélico e bergsoniano’. O que se percebe é que o “Riso Negro” está devidamente incorporado a sua visão de mundo ancestral e a sua cultura voltada para a liberdade do espírito e do corpo” (FONSECA, 1994, p. 35). O Riso ou sua ausência, mais que um ato reflexo físico-cognitivo, é uma interPRETAÇÃO do mundo, de como me vejo nele e como projeto uma leitura filtrada e afetada pelo meu corpo de encontro ou de resposta ao corpo-narrativa da outra/do outro.

O riso e a esculhambação, riscados taticamente, orientados por uma máxima rebelde, operam golpes nos limites do enrijecimento das normatizações, arrogâncias e desencantamentos das vias de mão única. O riso não como alegoria, mas como destronamento, tão sacana quanto o sarro, o drible, o “finge que vai, mas não vai!” O riso da visão carnavalesca do mundo, transgressor e destruidor da seriedade unilateral, das certezas e suas pretensas incondicionais e intemporais (RUFINO, 2019, p. 111).

Como ação performática-narrativa ao Riso Negro, a noção de Humor Negro vem sendo defendida e mencionada até então por Tia Má, Thamirys Borsan, Betinna Camara e Yuri Marçal, comediantes-humoristas negras e negro. Além disso, já ocorreram, em 2019, no Brasil, dois festivais nacionais nesse sentido: *Festival Humor Negro*, em Salvador – Bahia, e *Humor Negro Night Show*, em Porto Alegre – Rio Grande do Sul. “Humor Negro de verdade [é] aquele humor da reflexão, da

resiliência, que tira a gente do ponto de ser o alvo da piada para ser o produtor do riso e da reflexão” (Tia Má, 2019).

Ao denunciar e anunciar outras narrativas corporificadas por pessoas negras que desficcionalizam a máscara e a naturalidade do humor feito por racistas, secularmente utilizado como arte e formação social, comediantes-humoristas negras/negros expandem a ideia de autobiografia – que também é um ato inventivo de si mesmo e um direito de se pôr à existência – performada no *stand-up*. Somos, então, convocadas/convocados às táticas narrativas da *escrivivência* como herança de um código compartilhado, à escrita de nós no palco do *stand-up* como arte que possibilita encarar a pluralidade das experiências da negrura, em suas diversas vivências, em seus diversos formatos inventivos, hiperbólicos, do que a memória oferece, de (re)edição e de (re)territorialização da palavra.

Conceição Evaristo (2020) afirma que o desejo de inventar é uma forma engenhosa para escapar do que é interditado, é uma maneira de falar sobre nós mesmas/mesmos e pelos nossos próprios termos. O direito à invenção, como tecnologia de continuidade do dizer-dizendo, do ser-sendo, enquanto um forjar existencial da presença-autoria em primeira pessoa, diante do sequestro/roubo de memórias, foi e é barrado à população negra ainda fora do cânone literário e artístico. A ficção – que mais se assemelha ao ato de fixar algo, próprio do ocidente que privatiza um ato como a única forma de nomear a inventividade do mundo – não pode ser tida aqui como simples mentira, algo irreal ou brincadeira.

Dentro da trajetória diaspórica da população negra, nossas narrativas percorrem rastros da memória, da escrita, da performance e do fazer liberdades com as próprias mãos. São conhecimentos que partem da transformação das próprias vivências em um corpo ancestral (re)criado coletivamente no hoje frente às injustiças da matança do ontem, frente às configurações que fixam a história única do colonizador.

A lógica imobilizadora da estrutura racial intercepta as afrosubjetividades, implantando a ficção colonial como parasita dos fluidos de vida e da criatividade narrativa ao recorrer às imagens que fixam lugares-falas: “negras só falam de racismo”, “mulheres negras só falam de machismo” ou a como isso muda de sentido quando quem performa é uma pessoa branca “que apenas descreve o mundo como se é” e é tida como artista/culta. Mas quando a performance é do negro que “descreve como o mundo é” a leitura se volta à agressividade, pessoa sem talento ou militante – a apropriação/roubo/deformação cultural e o *blackface* é arte, cultura, a negra, o negro gaiato que fala “errado” é sinônimo de audiência, mas o/a negra/negro que se recusa a esses papéis não pode ter reconhecimento como um/a artista.

O “engraçado” também está ligado ao que é brincadeira, divertido, uma boa pulsão enérgica, uma harmonização do ambiente e um ato espiritualoso. Ronaldo Sales Júnior (2006), ao discutir sobre

as arapucas do *racismo espírituoso*, aponta os aspectos do humor-comédia como pilares da operação da noção de cordialidade brasileira sustentando a “espiritualização da crueldade” e atuando como marca e demarcação da estigmatização dos corpos pelo não-dito (piadas, injúrias, trocadilhos, provérbios, ironias). Nesse sentido,

Os enunciados “isto é um assalto!”, “o réu é culpado!”, “a escravidão está abolida!”, “negro sujo!”, em situações determinadas, **não informam, mas transformam uma situação de corpos, realizam uma transformação incorporal** que institui, respectivamente, “vítimas”, “condenados”, “trabalhadores livres”, “negros”, como puros atos incorporais – **os atributos dos corpos se transformam** sem nenhuma alteração corporal (SALES JR., 2006, p. 233 e 234, **destaques nosso**).

Palavra é emissão espírituosa antes de ser engraçada, antes de seu eco retornar aos corpos, quem ouve não é somente a pessoa destinatário, é o mundo e as possibilidades de materialização do dito. Destruindo a afrosubjetividade se destrói o povo, essa dimensão espíritual ao ser transformada pelo incorporal ou pelo não dito, abusa, usa, destorce o caráter espíritual, como aponta Marimba Ani (1994), desse corpo-pessoa, o seu Ser e a tudo o que se remete a afirmar a africanização de uma pessoa.

Nesse sentido, a degradação, degeneração e fiscalização do corpo são imperativas nos enunciados do ocidente, atuar pelo racismo espírituoso está em atacar um modo de vida, atacando sua teia simbólica, formando imaginários possíveis para que o corpo seja atingido como consequência, “indiretamente”, o que vislumbra no “enigma brasileiro, um país racista sem racistas” ou um “crime perfeito, sem culpados, apenas vítimas”. “Na armadilha racista, a emancipação passa, assim, pela própria [rejeição] do corpo, na busca de descodificá-lo. A descodificação é uma metamorfose dolorosa do corpo com uma dose de espíritualidade violenta. É preciso “cortar da própria carne”, pois se “sofre na pele” (SALES JR, 2006, p. 234).

O humor é uma tecnologia de performatividade da vida, de (re)organização de afrosubjetividades. Usar isso para naturalizar violências é reduzir essa tecnologia ao ridículo ao fazer um enunciado que aparenta ser “inocente”, forjado por frases prontas transitadas no dia a dia, no popular, na simplicidade, pelo ar de sinceridade, um fundamento de dispersão para o disfarce do poder. No entanto, o riso também pode ser produção de outras formas de relacionamento com a cena pública, como no caso do *stand-up*, que é um palco que rompe com a quarta parede para conversar com a plateia. Essa proximidade, comum à linguagem do humor pela intimidade que ela requer na construção do riso e da receptividade da narrativa, pode ser chão procriador de uma estética do horror, mas também de uma estética do esperançar novos rumos sociais-culturais de humanidades plurais.

Outro fator a se levar em conta nesse processo são os “usos efetivos da linguagem entre determinados sujeitos para a produção de efeitos específicos” (SALES JR, 2006, p. 235). O texto

humorístico, como ato performático, reúne possibilidades de construir realidades e reproduzi-las dentro de um ritual cultural de relações de poder. Orientado pelo corpo contextualizado, a performatividade de linguagem fornece enquadres interPRETAtivos assentados na cultura rotulada de popular pela elite e expande os seus efeitos que se apresentam “descrevendo” o mundo, mas o situam na repetibilidade ou na contestação desta para promover o riso e a socialização do que foi enunciado.

Outra consequência do tratamento estrutural do racismo é a rejeição de que o sistema de ideias racistas se nutra apenas de irracionalismos. Por certo o folclore, os “lugares-comuns”, os “chistes”, as piadas e os misticismos são importantes veículos de propagação do racismo, pois **é por meio da cultura popular que haverá a naturalização da discriminação no imaginário social** (ALMEIDA, 2018, p. 54, destaque nosso).

Como desocultação e desficção (desfixação), o Humor Negro e o Riso Negro, como operacionalização da graça que pode, dentre outros aspectos, realizar uma profusão de alegria, apesar de tudo – “rir para não ser engolido pela tragédia cotidiana” – deveria ser uma política pública de reparação para a população negra, mas foi e é utilizado historicamente como fomento à estrutura racial. Assim, o Humor Negro – feito por pessoas negras, que não necessariamente narram diretamente sobre racismo – nutre uma manifestação cultural que vem para incomodar os jogos de poder, os processos de normalização, despertar o inesperado e a surpresa da insurgência face ao sistema-mundo cínico.

Expor o delírio colonial da estrutura racista, nos convida a compreender a narrativa das pessoas negras, no Humor Negro, como *escrevivência* que devolve a possibilidade de ser gente, de ser pessoa com vivências, memorizadas consigo mesma quanto com o público. Essa gentização pelas narrativas compartilhadas é construída durante o *stand-up*, durante o uso da palavra como criação de espaços outrora impossibilitados e agora performados/traduzidos pela nossa pele-memória.

A humorista-comediante Tia Má, mulher negra, nordestina, do candomblé, mãe, gorda, periférica e jornalista – como ela mesma se descreve –, por exemplo, usa de uma das táticas que ativam o Riso Negro: o deboche. Marco Correa (2020), ao discutir sobre o *deboche preto*, nos estimula a pensar isso como tecnologia para expor e destituir a branquitude de seu lugar do “não querer saber” ou “não necessitar saber” – ou podemos dizer, “o direito a ser sonso”, de recorrer à ficcionalização do dito que se efetua historicamente/concretamente como sententicídio, epistemicídio e genocídio da população negra. Isso funciona como calibragem do processo de naturalização cínica da violência no Brasil, mas também está no humor que reproduz o racismo e que se resguarda pelo “não foi isso que eu quis dizer, você entendeu errado ou “o humor, a arte, não podem ter limite”.

O deboche preto é uma tática de linguagem que a população negra usa, de forma sagaz e gingada, para projetar sua insurgência no mundo, e para anunciar a racialização da branquitude. “O uso do humor e do deboche não acontece simplesmente para irritar o ego iluminado e iluminista da branquitude, ele é um reflexo discursivo que bebe na tradição africana em diáspora” (CORREA, 2020). O deboche, o ato de “jogar a merda no ventilador”, como diz Lélia Gonzalez (1988), é uma maneira de escancarar a *neurose racial brasileira* que ainda se ampara no mito da democracia racial e no paraíso da mestiçagem das três raças, e o *stand-up* de Humor Negro faz isso contando aquilo que deveria ser silenciado, apagado, isto é, narrando que a ficção brasileira faz heróis e salvadores em cima da tragédia que estes construíram.

Lia Schucman (2020), mulher branca, psicóloga, afirma que “considerar que o branco pode ser alvo do desprezo é o medo branco [...] a opção por não se misturar protege os brancos, pois só assim nossa branquitude não será colocada em questão”. Mesmo que esse medo não ocasione genocídio e destronamento da posição de poder “trata-se do medo da racialização branca pelo outro, e não mais por si mesmo”.

E deixa eu te dizer: o racismo também te acompanha no mercado de trabalho. Não só na entrevista, na hora de você ser demitido, demitida, ou na hora de você ser o último a ser readmitido. O racismo bate ponto com você. E comigo aconteceu... você sabe aquela pessoa que nunca você trocou uma palavra e sempre cumprimentou? Aí um dia juntei meu dinheiro, comprei meu carro né, que naquela época, naquela época tem um bom tempo, era um carro bom [...] Aí eu tô vendo o colega, daqui a pouco ele vem na minha direção e eu saindo do meu carro... tinha comprado meu carro, que eu juntei o dinheiro e comprei até com banco de couro, e banco de couro ESQUENTA no sol, que arrependimento... [...] Aí ele [o colega do trabalho] virou pra mim e disse: Porra! Carrão da porra, como é que você conseguiu ter um carro desse? Virei pra ele e disse: ‘Shiii, não conte a ninguém, eu rôbo [sussurrando]. Meu pai tem uma boca de fumo lá em plataforma e quando eu saio daqui da empresa, eu vou lá, eu sou a gerente da boca’. Por que é isso que esperam da gente, né? (Tia Má, 2018).

Toda narrativa é um ato de agarrar ao sopro vital que nos mantêm de pé. O Riso Negro debochado é um ato de nomear a ficção, o delírio colonial que se efetiva violentamente em nosso cotidiano, é expor, pela escrevivência do Humor Negro que o mundo inventado pelo ocidente é podre e deu errado. “O deboche é uma das poucas formas de questionar a supremacia branca sem usar sua própria retórica cínica. É uma das únicas maneiras de subverter tal autoridade sem fazer uso completo dessa mesma ordem” (CORREA, 2020). O Riso Negro debochado configurado pelo Humor Negro é uma forma de descontração dos medos e temores, de celebrar seu corpo solto e agradecer “a Deus, aos orixás, aos ancestrais, aos antigos e manifestar sua alegria simplesmente por estar vivo” (FONSECA, 1994, p.35).

O Humor Negro que potencializa a negritude, construção dos próprios negros, futuriza nossas vidas mesmo diante das ameaças. Esse Humor é linguagem com potência de transformação do mundo, é tornar possível que a festa continue aos nossos próprios termos, pelas nossas invenções vividas. Humor Negro destrona a seriedade da ficção única e inventa mundos, com efeitos concretos, com a versão em que a população negra é lançada ao desprezo e apagamento. Utilizando da força da invenção e de retomar nosso direito a fazer concretizar mundos em que a população negra está viva, com vida digna e direito a dizer, isso está em agir como os *Ibejis* que na ludicidade – que não significa superficialidade e nem simplicidade – manipulam a morte – seja ela física ou simbólica – mandada pelo ocidente, a engana, a confunde, a enlouquece e a força a ir embora.

## 2. A ARTE DO *STAND-UP* COMO ESCRIVIVÊNCIA DE MULHERES NEGRAS

*Nossos ancestrais lhes foram tiradas as roupas, mas eles não vieram nus,  
porque eles vieram vestidos, revestidos e introvertidos por toda uma gama de saberes  
que lhes possibilitaram ser tão fortes, tão potentes como inscrição que foi possível  
transcriá-los, reformatá-los e não nos fazer desaparecer*  
Leda Maria Martins

Ao se tratar de *stand-up* feito por Mulheres Negras brasileiras, Conceição Evaristo contribui ao propor uma forma de ler tal performance a partir da escrita de nós, da *escrevivência*, que ora se parece com a ânsia de um testemunho por existência e agência de narrativa quanto projeção de desejos/sonhos que o silenciamento imprimiu em nossos corpos. A busca pelo sopro de vida, pelo que foi perdido e impedido à população negra em diáspora ocorre em paralelo ao ato de nos refazer diante do que temos disponível, é operar pela transformação do escasso em prosperidade, em traduções da negrura.

Nesse sentido, o ato de escrever compreende o cultivo de nossas próprias teias simbólicas, de nossas próprias referências incorporadas ancestralmente como ferramentas para construir o amanhã pelas táticas de quem veio antes. Por isso, ter a cultura como um sistema imunológico, como diz a intelectual Marimba Ani (1994), é uma imersão que nos alimenta com experiências não necessariamente racionais-visíveis – que é apenas uma forma de interPRETAr o mundo – mas, nos ajuda a forjar outros caminhos interPRETAtivos, que desviam ou contra-ataca a cultura ocidental genocida, por possibilidades de performances do Ser e Estar.

A cultura eurocêntrica nos envenena com um alimento que estabelece uma ordem cultural homogênea que organiza o que pode ser percebido como real e não real – não vamos aprofundar aqui nesses conceitos – e até como forma de entender o que é ficção e não ficção. O que se torna ficção

nas concepções do ocidente pode ser conhecimento vivido para outros povos. A tradição africana de contar histórias como forma de projetar a continuidade da vida, de criar mundos possíveis, é um legado que atravessa a diáspora construindo narrativas que reconstróem tempos-espacos imemoráveis. Isso, muitas vezes, tido no ocidente como “histórias inventadas”, nos torna novamente parte de um coletivo, pessoas com trajetória, com percursos que não se limitam à escravização. É um ato que devolve o poder de forjar referências, passadas e futuras de quem podemos ser.

A nossa ficção não é para fixar e sim para pluralizar o ato de contar e de Ser, e o *stand-up* de Mulheres Negras continuam esse legado. Aqui existe uma (re)tomada afrosubjetiva, uma gestação de malandragem que cria-ATIVA táticas de palavra, que toma de volta o riso sequestrado/roubado pela colonialidade e o significa, por outro repertório, a vida em um mundo que impôs, de pronto, o que “deve ser risível” como equivalente ao que “deve ser subalternizado”. A necessidade do cultivo de nossos próprios significantes e significados, de teias simbólicas, materializa a cultura, a partir da amefricanidade, como um sistema imunológico e suleador que nos situa no mundo por outros termos.

Quando se trata de Mulheres Negras contando sua própria história, nos deparamos com interPRETAções que se incorporaram, encorpam e se reformulam de maneira sagaz. Mulheres Negras no *stand-up* criam pela palavra-performance, (re)inventam narrativas experienciadas e sonhadas por quem veio antes, narrativas que se materializam pela força concreta do corpo que fala, projeta e compartilha outras humanidades. Esse contar uma história no *stand-up*, baseados no que se vive pessoalmente, passa por invenções e reformulações das memórias, no entanto, a exatidão da história não é o ponto chave e sim como essa história conecta quem conta ao contexto que o recebe, isso inclui as pessoas-público, o corpo de quem fala, mas também o espaço, o palco, o local da centralidade da atenção, onde o ouvir é chamado e quem pode, historicamente estar nessa cena.

Minha mãe chamando minha irmã pra arrumar o cabelo: Filha, vem pentear o cabelo meu amor. Aí minha irmã ia. Minha mãe fazia um rabo de cavalo, quatro cachos e liberava minha irmã. Minha mãe me chamando para pentear o cabelo: VENHA. MAÍRA, EU JÁ TE CHAMEI TRÊS VEZES, VOCÊ VENHA MENINA [falando com voz de raiva]. E era todo um arsenal: três pentes, quatro escovas, um potinho de água, um pote de coquetel de frutas, lembra do coquetel de frutas? ahh... (risos) óleo de rícino, óleo de lavanda e um pouquinho de alfazema que era pra tirar o cheiro do óleo de rícino. Era toda uma alquimia. Aí quando eu chegava... tenho até um pouco de trauma. Como é que diz que gosta de uma filha? Eu tive só três penteados: duas tranças raiz, dois aqui e um aqui, gente... porque alguém faz isso? Esse penteado não é bonito em ninguém: duas aqui e um aqui... (risos) e tinha um terceiro penteado, o de festa, ahhh... que ela só botava quando ia ter festa: ‘Não, cê vai pra casa de sua tia, pera aí que vou te arrumar...’ duas aqui e um aqui (risos), quando você dormia a trança ficava [apontando pra cima] (risos). Aí vinha com uns rolinhos, pra abaixar. Conseguiram entender qual era o meu sonho? Sentir o meu cabelo voar, eu nunca tinha sentido isso...[...] (Tia Má, 2019).

Figura 1: Tia Má (Maíra Azevedo) durante seus shows de stand-up intitulado “Tia Má, com a língua solta”.



Ao falar-performar sobre o processo de pentear os cabelos crespos em sua infância, Tia Má, projeta o próprio corpo como a memória vivida por várias outras mulheres negras. Tática que é inerente ao *stand-up* negro que além de colocar em cena um corpo coletivo, que representa a maioria da população do Brasil, ainda retrata temas que atravessam essas pessoas. É uma identificação e criatividade que traz e subverte o comum e o óbvio, para tentar dialogar com a plateia. Contra as etiquetas sociais que historicamente pontuam que “pessoas negras ficam melhor como o alvo da piada”, “mulheres não podem ser do âmbito público e muito menos fazer piada”, o Humor corporificado por mulheres negras canaliza a vergonha, a humilhação, a dor para o processo criativo da contação de histórias que toca no cotidiano da maioria ao expor que a *neurose cultural brasileira* precisa ser enfrentada.

A interseccionalidade que perpassa mulheres negras, periféricas, empobrecidas e mães solas, mostra as colisões históricas com as quais as humoristas-comediantes precisam lidar no palco-vida, um espaço que lida com o corpo presente, com a dimensão semiótica na construção do Humor, ao ser o corpo a primeira instância de leitura. Essa dimensão passa pela construção de outras sensibilidades que são propostas de humanização gestada pelas mulheres negras, as primeiras, no processo de colonialidade e desafricanização a serem neutralizadas enquanto pessoas.

Na condição histórica de baluarte da civilização africana, a mulher negra era o ente que deveria ser esmagado e mantido sob constante subalternização, em prol da manutenção da ordem dominante europeia radicalmente oposta à tradição cultural africana, constituída ao redor da mulher. Ora, a retirada da centralidade e, logo, do poder somada à coisificação, à estereotipação, à exclusão desse grupo de mulheres garantiria, assim, a supremacia dos modos sociais europeus nas sociedades periféricas multirraciais, como a brasileira (BONFIM, 2014, p. 268-269).

Por isso, quando Tia Má conta seu episódio de infância a respeito do cabelo, está denunciando os efeitos do delírio colonial em sua trajetória, a desafricanização como elemento chave para europeizar o mundo, passa por construir ficções que repetem a existência, dentro da posição

européia, de que as hierarquias sociais são dadas naturalmente. Isso afeta Mulheres Negras, ao serem as primeiras a sentirem os efeitos da invasão em África, pois são as primeiras a serem desumanizadas e retiradas do palco da vida, experienciando uma interseccionalidade de massacres em diáspora que inclusive as tentam fazer odiar a si mesmas. A fala da abolicionista afro-americana, ativista dos direitos das mulheres e ex-escravizada, Sojourner Truth (1797–1883), durante a Conferência de Mulheres em Ohio, EUA, em 1851 – muito antes do sufrágio feminista – já denunciava a condição das mulheres negras e reivindicava outras nuances para se perceber a pluralidade do que é ser mulher.

Seu questionamento: E eu, não sou uma mulher? Aponta as zonas do Ser e não Ser, sobre quem pode ser mulher e quem é lançada a ser o outro do outro – a mulher negra. A mulher negra é constituída por outros parâmetros culturais-ancestrais, negro-africanos, dos quais as teorias feministas – que muitas vezes demarcam a ideia de mulher a partir das mulheres brancas ocidentais – não dão conta e tentam engessar e encaixá-las em um modelo de mundo que não se remete a uma luta coletiva das mulheres negras, que não buscam se igualar ao homem branco em termos de poder, mas promover dignidade a todo um povo em suas diferenças. A pergunta de Sojourner também passa por questionar quem pode ser gente dentro da configuração ocidental, quem deve estar ao centro do palco do *stand-up* – onde ainda essa corporalidade é ausente – como a própria palavra em performance e ser agente da inventividade autorizada.

Então, eu tenho afirmado muito pra não perderem esse momento exato ou esse pensamento fundante desse termo ou desse conceito “*escrevivência*”. **Escrevivência tem como pano de fundo essa imagem, essa realidade das mulheres, das africanas escravizadas, terem de ir contar história para os meninos de casa-grande.** Então, essa autoria negra, ela pretende borrar esse passado, ela pretende apagar esse passado. Se no passado, as africanas escravizadas e suas descendentes tinham por obrigação de contar história para adormecer os da casa-grande, **a escrita das mulheres negras pretende ser autônoma. Nós não temos obrigação de adormecer os da casa-grande, nós não temos a obrigação de entrar no jogo, de aceitar o que deve ser escrito, não. Nós buscamos justamente essa liberdade de contar as nossas próprias histórias** (EVARISTO, 2021, destaques nosso).

A *Escrevivência* como operador epistêmico da inventividade, da reedição e da reterritorialização da palavra como direito coletivo que desafia o delírio colonial da estrutura racista, nos convida a compreender a narrativa das pessoas negras em primeira pessoa do singular – característica do *stand-up*, da comédia em pé, alimentada pelo Humor Negro – não mais como uma autobiografia, um monólogo, narrativa pessoal ou uma escrita de si, mas uma escrita de nós, um espelho que reflete o coletivo. Conceição Evaristo (2020) ainda ressalta que esse ato de escrever – e entendemos performance de *stand-up* como uma forma de escrever o corpo no mundo - passa também por escrever a si próprio como uma realidade ficcional, é um gesto que “se amplia e, sem

sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, profunda, amplia, abarca a história de uma coletividade” (EVARISTO, 2020, p. 38).

Fazer Humor Negro no Brasil requer uma criatividade que desloca a si mesma enquanto Mulher Negra do seu “devido lugar” imposto pelo ocidente, passa por apreensão do mundo, é correr riscos em uma sociedade estruturada para retirar de cena, de todas as formas, as negras que pluralizam imagens da negritude, que falam de diversos temas e não apenas de racismo, e que não aceitam ser coisificadas/objetificadas ao se impor como gente. Diferente da normalização que deforma os corpos negros a um ser não pensante, que não pode produzir conhecimento válido, tomar nossa autonomia de existência de volta das mãos do sistema ocorre por táticas ancestrais de sobrevivência que colocam o corpo como ato visceral junto às narrativas de nós no *stand-up*. Sendo essa arte massivamente comandada por homens brancos e, em segundo, mulheres brancas, a chegada de uma mulher negra no palco é uma chegada que reposiciona linguagens – o que se diz e como se diz – e denuncia ausências.

Com isso, comediantes-humoristas negras, como Tia Má, Bruna Braga e Niny Magalhães tem em comum a sacada de capturar os não ditos históricos que o efeito humorístico possibilita evidenciar e lançar ao público para agregar outras leituras, e sacadas que exigem, antes de tudo, conhecer profundamente como o contexto brasileiro funciona – “A nega só ficou maluca por conta do racismo, a nega tá maluca porque a sua história é tratada como escárnio, motivo de piada” (Tia Má, 2018).

As engenhosidades presentes em nossa pele-memória retomam as artimanhas de botar fogo no cultivo da monoperformance histórica. Servido ao paladar da casa grande, o Humor Negro realiza outro cultivo que também se propõe a ser agradável e divertido, porque é risível e feito em espaço de entretenimento, e atua, na primeira chegada, enlouquecendo a branquitude com aquilo que nos tem servido todos esses séculos: o veneno racial-capitalista configurado pela própria estrutura colonial-racista-sexista. A ideia de contar histórias, que se remete à oralidade, foi e é posta pelo ocidente como algo inferior a escrita material, como modalidade que não abarca o que é conhecimento, a ideia de civilização e é colocada como um aspecto do popular.

No entanto, quando esse uso é feito por pessoas brancas a leitura é outra, o saqueamento dessa forma de se colocar no mundo não retira a humanidade de pessoas brancas e são estas que dominam a cena artística usando o poder criativo da oralidade. Naturalizar os corpos negros como alvos da piada e impedir que outras narrativas sejam contadas em primeira pessoa, é uma estratégia de fixar a história única no palco da vida. “O preto gaiato, a preta gaiata, que chega e faz rir, que provoca o entretenimento, esse é aceito muito bem, mas o negro que vai lá e toca na ferida, que fala sabendo o que vai falar, isso incomoda” (Tia Má, 2019).

Aquilo que é pilhado, sequestrado e ressignificado como descrição da realidade por intelectuais e comediantes-humoristas brancos e sem compromisso com o que se diz, pois pode “ser cínico” diante de uma estrutura que o beneficia diretamente, se encontra no *stand-up* de Mulheres Negras como anúncio de (re)tomada da autonomia de existência. Um ato visceral que fere a língua/linguagem colonial e constrange a cena histórica da cumplicidade da arte do *stand-up* como espaço de poder, uma arte popular que atua diretamente na circulação de sentidos culturais. Com isso, comediantes-humoristas negras, como Tia Má, Bruna Braga e Niny Magalhães, têm em comum a sacada de incomodar a ficção e neurose brasileira só por estarem no palco construindo outro tipo de palco – “A nega só ficou maluca por conta do racismo, a nega tá maluca porque a sua história é tratada como escárnio, motivo de piada” (Tia Má, 2018).

A escrevivência tratada no *stand-up* se torna tática de retomar o direito a inventar-criar pelos próprios termos, é pôr o corpo como expressão de outras performances que negritam e afirmam que o poder de projetar outros mundos, pelo ato de contar histórias, é uma herança ancestral. A malandragem, aliada ao deboche preto na construção de performances de escrevivências, é (re)encanto da vida, é tática do ritual performado por mulheres negras lúcidas do poder da palavra e, por isso, promovem outra gestação de mundo, um afloramento ao alimento cultural codificado pela figura da *mãe-preta* desenhada por Lélia Gonzalez (1984) e que mobiliza outros cruzos de compreensão sobre aquilo que estava escondido, do que não poderia se falar e nem sobre quem poderia falar por si.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem várias narrativas, para além da história oficial, sendo contadas, reforçadas e apagadas a todo instante. Esse pluriverso de possibilidades de Ser e Estar, ao ser interrompido pela colonialidade, é segmentado para se validar o universal. Essa mesma lógica acaba sendo reproduzida também pela decolonialidade teórica que se mostra como inovadora frente à contracolonialidade secularmente vivida e praticada pelos povos africanos, negros em diáspora e povos originários nesse país. Esses, barrados à academia, aos espaços acadêmicos de prestígio e poder, e ao direito de serem autoras/autores de seus feitos, são ficcionalizados – reescritos e prescritos – pela mão da branquitude decolonial com síndrome de salvadora. A “coincidência” que se encontra entre esses/as autoproclamados/as intelectuais, marco zero do conhecimento, os/as gigantes da área científica ou os/as que dominam a cena do *stand-up* no Brasil, e o cotidiano da maioria da população, é fruto do roubo historicamente legitimado e autorizado por quem faz as leis e estabelece o múltiplo encarceramento do/a outro/a.

Rir do/a outro/a é como pilhar conhecimento, está em apagar a existência do/a outro/a para que o *mEu* ato de fala seja inédito. É isso que se repete no humor e no *stand-up* de quem predomina historicamente essa cena. Por isso, a escrevivência fratura, desestabiliza e anuncia que Mulheres Negras incomodam os da casa grande, porque não aceitam o jogo da ação cínica colonial que as lançam ao não-Ser, ao epistemicídio e a personagens manipuláveis que só aparecem sendo faladas, preteridas em sua própria história, estrangeiras (e bárbaras) em seu próprio dizer. O *stand-up* de mulheres negras têm a força de fertilizar a autorreflexão para além do momento do show, provoca ecos que circulam no cotidiano e ocupam/provocam outros imaginários, pois, ao ser uma arte, atua na virada de compreensão subjetiva e estruturalmente dada como a única.

O Humor Negro é elemento de criatividade e inventividade do futuro semeado por códigos escrevidos por quem veio antes. A sagacidade e malandragem são tecnologias de (sobre)vivência que nutrem o trabalho com a palavra e o ato de contar histórias. Dessa forma, ressaltamos que este ensaio não inventa a roda da denúncia do sequestro epistêmico, suas consequências afrosubjetivas e os anúncios da pluriversalidade das performances, mas os retomam para que essa roda não pare de girar e atravesse outros corpos-narrativas, especialmente, os que estão dentro da academia, para formar frente à matança dos conhecimentos e das performances que concretizam a matança dos corpos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANI, Marimba. Yurugu. Uma Crítica Africano-Centrada do Pensamento e Comportamento Cultural Europeu. Lagos: Africa World Press, 1892.

BONFIM, Vânia Maria da Silva. A identidade contraditória da mulher negra brasileira: bases históricas. In: NASCIMENTO, Elisa L. (org.). *Afrocentricidade* - uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2014.

CORREA, Marco Aurélio da Conceição. *A resposta pro cinismo branco é o deboche preto*. Portal Geledés. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-resposta-pro-cinismo-branco-e-o-deboche-preto/>. Acesso em: 17 jan. 2022.

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. *Escrevivência: a escrita de nós - reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Ilustrações: Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivências com Conceição Evaristo*. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ehSaZiXLOvY>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FONSECA, Dagoberto José. Bakhtin e Exu: O riso da vitória e da transgressão. In: *A piada: discurso sutil de exclusão, um estudo do risível no “racismo à brasileira”*. 1994. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo.

- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-244, 1984.
- MARTINS, Leda Maria. Ateliê de Ideias: Encruzilhada referencial do dramaturgo diaspórico. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6Kss5gRCvnY>. Acesso em: 10/01/2022.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antógonia, 2017.
- MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SALES JR., Ronaldo L. Democracia racial: o não-dito racista. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, 2006, v. 18, n. 2.
- TIA MÁ. *De cara com Tia Má*. 2018. Disponível em: <https://youtu.be/5Zb03vdMsVA>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- TIA MÁ. *O processo para pentear cabelos crespos na infância*. 2019. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/B5yBldHD935/>. Acesso em: 17 jan. 2022
- VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. *Revista X*, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 80-100, fev. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169>. Acesso em: 31 dez. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78169>.

ARTIGO

**DOSSIÊ QUESTÕES RACIAIS, EM INTERSECÇÃO, COMO AGENTES DE  
TRANSFORMAÇÃO NO CAMPO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**ARE BLACK WOMEN CISGENDER? ANALYZING BRAZILIAN BLACKGENDER  
INTERVENTIONS**

*¿Las mujeres negras son cisgénero? análisis de las intervenciones del género negro brasileño*

Tanya L. Saunders<sup>1</sup>

(Doctoral Program in Language Literacy and Culture, University of Maryland Baltimore County  
(UMBC))

Recebido em: junho de 2022  
Aceito em: setembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v23i2.43525

---

<sup>1</sup> Dr. Tanya L. Saunders is a sociologist and cultural studies scholar who is interested in the ways in which the African Diaspora throughout the Americas uses the arts as a tool for social change, specifically through decolonizing systems of thinking and knowing in the Americas. *Program in Language, Literacy and Culture, University of Maryland Baltimore County (UMBC) tanyasau@umbc.edu*

**RESUMO**

*Neste ensaio, coloco teóricas negras trans\* e feministas negras das Américas em conversa para considerar a questão de: será que uma mulher negra que foi classificada como feminina ao nascer a mesma ser que uma mulher branca que foi classificada como feminina ao nascer? Neste artigo, argumento que o surgimento da categoria não marcada de "cisgênero" como um marcador de identidade e um marcador social em debates hegemônicos (re: dominado por branquitude) sobre a diversidade e as desigualdades de gênero, invisibiliza as intervenções e denúncias políticas feitas por negrxs trans\*, feministxs negrxs Blackgender e dissidentes de gênero e sexualidade.*

**Palavras-chave:** *Negritude, genero, sexualidade, trans\*, feminismo negro*

**ABSTRACT**

*In this essay, I place Black trans\* and Black feminist theorists from across the Americas in conversation to consider a question: is a Black woman who was classified as female at birth the same as a white woman who was classified as female at birth? I argue that the emergence of the unmarked "cisgender" category as an identity and social marker in hegemonic (i.e. white dominated) debates about gender diversity and inequality undermines the interventions and political denunciations of Black trans\*, Black feminist, and Blackgender gender- and sexual-dissidents.*

**Keywords:** *Blackness, gender, sexuality, trans\*, Black feminism*

**RESUMEN**

*En este ensayo, yo coloco algunas teóricas trans\* negras y feministas negras, atravesando las Américas, en conversación para considerar la pregunta de: ¿será que una mujer negra que fue clasificada como hembra al nacer es la misma que una mujer blanca clasificada como hembra al nacer? En este artículo yo propongo que el surgimiento de la categoría "cisgénero" marcada como una identidad y un marcador social en los debates hegemónicos (re: dominados por los blancos) sobre la diversidad y las desigualdades de género, resulta en la invisibilidad de las intervenciones y denuncias políticas hechas por trans\* negrxs, feministas negras y Blackgender disidentes de genero y sexualidad.*

**Palabra clave:** *Negritud, genero, sexualidade, trans\*, feminismo negro*

*Seeing our bodies, our knowledge production, creative work, and memories as places of resistance against racializing gendered violence against bodies that are not considered normative is where trans feminism and black feminism meet. (SANTANA, 2019, p. 217)*

pra kem não sabe saber eu sou um \$ap44ta0 masculino em de amigas y amantes y to em choke mano na segunda me inskrevi pra tokar num bloko de carnaval de lesbika y bi ... então as mina do rolê chegou pra me kumprimentar fikei até me sentindo artista fi achando ke era mol konsideração ai elas me disse ke não tinha komo eu tokar porke elas ainda não sabem komo se posicionar referente a ke tao de pessoas não binárias dentro dakele espaço aí v14d0 ai sai do ensaio né eu to em choke porke não ia poder konstruir um espaço lesbiko porke é um espaço ke só aceita mulheres lésbikas y bi primeiro ke se elas não tivesse me kolokado no grupo do zap eu nem ia saber dessas fita zuado ter me kolokado no grupo sabendo ke eu não ia poder tokar ja ke eu não tinha komo atender o telefone ela podia ter me mandado um áudio né gastei condução pra kolar no piko y não poder fazer parte do rolê pra kem tá desempregado igual eu 4 reais y 40 centavo de conducao faz diferença viu eu entendo ke tem \$ap44ta0 ke se nomeia mulher komo uma estratégia política feminista essas mina do bloko de carnaval de mulheres lesbikas y bi diz ke o espaço delas é aberto pra mulheres trans elas se dizem aliadas das pessoas trans mas não entende um \$ap44ta0 negro favelado kerer ser chamado de ele y fazer parte da comunidade lésbika essas mina fokam na minha dissidência da mulheridade pra não

me aceitar no bloco y elas não fokam no nosso elo ke é a lesbianidade esses dia trokando ideia kom um mano meu \$ap44ta0 ele me disse ke a lesbofobia é parte da nossa história eu entendi ke tipo assim komo auto ódio internalizado mesmo y eu não tenho dúvida disso numa sociedade ht cis patriarkal branka o lesbo ódio é mato y mata nossos kor-pos y mentes não tirando pai mas eu acho ke essas mulheres lesbikas y bi são lesbofóbikas porke elas não entendem kor-p-oralidades lésbikas fora da mulheridade elas são kapazes de aceitar mulheres trans no bonde delas mas não aceitam no primeiro ensaio um \$ap44ta0 maskulino será ke essa aceitação de mulheres trans tem uma inklusão de fato ou é karteirada não sei eu achava ke kaminhoneira era uns naípe tipo o meu boné mochilas nas costas roupa larga kabelo raspado bofe paraíba maskulina virado komo diz na gringa stud stone butch parece ke kaminhoneira é uma palavra esvaziada se elas veem uma pessoa igual eu y não me reconhecem komo sapa mais só porke tirei o a do nome acho ke me perguntaram o ke eu kero num espaço tipo akele de mulheres lésbikas eu kero desenvolver minha habilidade nova de tokar algo mais além de siririka fazer amizades criar redes de apoio mutuo solidarirdade konstruir laços de afetos konhecer afro-futuras amantes mas ali é sem chance pai kaminhoneira só se for mulher

\*texto publicado no dia 25 de novembro de 2021 no Instagram @formigaoreal do poeta Formigão, porém foi considerado impróprio e apagado pela mesma rede social acusado de violar as diretrizes da comunidade.

I start this essay with a quote from the trans Black feminist scholar Dora Santana and place her quote in conversation with a post from the non-binary, masculine-sapatão poet, activist, and anarchist formigão from November 25, 2021. In the post, formigão details his disappointment at not being allowed to participate in a carnival group for lesbian and bi people. formigão learned about the group because he was included in a WhatsApp group for lesbians. Given formigão's gender identity, it made perfect sense to be included in the WhatsApp group and invited to participate in a carnival group for lesbian and bi people. There was no reason to suspect that upon his arrival to the group's practice, he would be excluded from participating because of his identity as a non-binary, masculine sapatão.

Sapatão, as I will discuss later in this essay, is a slur against women perceived to be lesbians, but the term has been taken up and resignified by lesbian and feminists groups. As formigão argues in his post, there are women who continue to call themselves sapatão as a feminist political strategy. However, more recently, there are others who would be classified as lesbians within a Eurocentric western ontology. They theorize sapatão as a gender category that disidentifies with a Eurocentric western ontology, which opens the door to theorizing gender—and implicitly sexuality—from a Brazilian, Indigenous, Afro-Diasporic, or even Afro-Indigenous ontology. formigão argues that even though he shares a convergence with lesbian and bi women through the subject position “sapatão,” which is based on the lived experience associated with lesbianism, it is because he explicitly

disidentified with the Eurocentric western category<sup>2</sup> of “woman” that he was excluded from the group. The group claims that it is in solidarity with trans women and that they are welcome in the group, but some of the very people that the group was created for—people whose identities map onto or converge with a lesbian existence—are excluded. formigão wonders if the group is actually in solidarity with trans women, or if that is just a formality.

To formigão’s point, the group would more than likely include trans women because trans women are women, thus identifying with (i.e. not challenging) the white supremacy and Eurocentrism that underlies “woman” as a normative gender category. That is, trans women, from a medical perspective, naturalize the category of “woman” as rooted in biology. This is what Oyěwùmí argues is a colonial bio-logic. The twentieth-century medicalization of trans\*<sup>3</sup> identities was rooted in the belief that trans\* identities could be addressed (re: “corrected”) psychologically and medically (i.e. biologically). That is, the medicalized history of transgender identities centering on the process of transition was seen as a way to correct a psychological disorder. This medical and psychological intervention permitted people who were psychologically women (and it initially was almost always women) to be and live as women. It is important to note that while white transgender women could be, like Christine Jorgensen, hailed as America’s sweethearts in the mid-twentieth century, Black trans\* women and trans\* men were presented in newspapers as curious deviants (SNORTON, 2017).

In this essay, I center the epistemic interventions of formigão and place him in conversation with Black trans\* and Black feminist theorists from across the Américas to consider these questions: is a Black woman who was classified as female at birth the same as a white woman who was classified as female at birth? That is, are Black women who were classified as female at birth cisgender? What political implications does classifying Black women as “cisgender” have for anti-racist solidarity and decolonial activism? In this article,<sup>4</sup> I argue that the emergence of the unmarked “cisgender” category

<sup>2</sup> Here I write “Eurocentric western category” because, for me, western does not mean European. There are multiple and competing visions of what constitutes the west. The hegemonic one is a Eurocentric vision, but other ones include an Afro-Centric/Afro-Indigenous vision, which is hemispherically counter-hegemonic, and an Indigenous vision, which is regionally counter-hegemonic. The discussion of gender in this essay centers the Afro-Centric/Afro-Indigenous vision of western sex/gender systems. I write Afro-Centric/Afro-Indigenous vision because there is an Afrodiasporic vision that recognizes the contributions of Indigenous cultures on our hemispheric understanding of Blackness (as defined by Lelia Gonzalez’s coinage “Améfrican”). This vision is in conversation with an explicitly Afro-Centric vision, which gives more weight to the African influence on hemispheric Black identities and less to Indigenous populations.

<sup>3</sup> Trans\* refers to anyone who does not identify with the gender that they were assigned at birth. Whereas transgender is understood by many to refer to those who have transitioned within the gender binary, for others it refers to an inclusive umbrella along the lines indicated by the term trans\*. The term trans\* gives clarity to the fact that one is talking about gender non-conformity in its many forms, not only people who transition or live along a gender binary.

<sup>4</sup> Just a note that I am focusing here primarily on the experiences of sex/gender deviants who were assigned female at birth. This article is based on an expanded book chapter from my forthcoming book on Brazilian Blackgenders and Sexualities, where I discuss the experiences of Black travesties, Bixas Pretas, and the politics of fatness as it pertains to Black women’s bodies.

as a universalized identity and social marker in hegemonic (i.e. white<sup>5</sup> dominated) debates about gender diversity and social oppression undermines the interventions and political denouncements made by Black trans\*, Black feminist, and Blackgender and sexual-dissidents. In Brazil, in particular, the term “cisgender” is increasingly being used to silence Black Feminists, Black sapatões, Black lesbians, and activists who challenge the whiteness and anti-Black violence that often goes unaddressed in white trans\* and queer social movements. This is not a common occurrence among activist communities within a U.S. American context, where Trans\* and Disability Studies locates its roots in Black Feminist Studies and Critical Race Theory. Thus, Black scholars and activists in the U.S. do not face the kind of viscous public attacks and social exclusions that Black activists and scholars face in Brazil when they are in conversation or debate with white trans\*, queer, lesbian, and bi activists. They live in a context where Black people, Black thought, and intellectuals are generally not respected outside of Black social movements.

The ubiquity and ease with which Black people, and especially Black women and sex/gender deviants, are positioned as both oppressed *and* oppressor/aggressor, while white mestizos position themselves as the oppressed victims of Black aggression, follows a specifically Brazilian<sup>6</sup> form of white fragility. In a context where white mestizos use their mestizo identity to declare, as Liv Sovik (2009) argues, “Here no one is white” (and therefore here no one can be a racist), white sex/gender dissidents implicitly argue that since they are not “cisgender” nor heteronormative, they cannot be oppressors but only victims (instead of, perhaps, both). If a white person (whether trans\*, lesbian, bi, or a sex/gender dissident) is challenged on their racism, and at times on their classism, by a Black person, the Black person is always under threat of being seen as overly aggressive, perhaps even a bully, and is expected to address the issue in a way that actually respects and accommodates white fragility. However, in the case of a Black person (whether trans\*, lesbian, bi, or a sex/gender dissident), no such overture is made to address, extend respect, or demonstrate empathy when seeking redress. Instead, all of the power behind whiteness that allows it to emotionally and psychologically

---

<sup>5</sup> Here I think of whiteness as a normative Eurocentric ideological formation and affective register rooted in white supremacy. In conversation with José Muñoz’s work, whiteness is imposed as a universalized modality, where those classified as white are assumed to embody this modality, while non-white populations are defined out of whiteness because they are understood as not embodying this modality because of their racial difference. Thus, while non-white populations can internalize whiteness as an affective register, much of the experience of non-white subjects and their identities are centered around managing one’s failure to embody (and thereby to adequately perform) this modality. This work contributes to larger efforts to theorize identities that, following Muñoz (1998), disidentify with whiteness; that is, constructing identities within the joints and ideological ruptures (i.e. contradictions) of whiteness across the Américas. It is also in conversation with work that theorizes other identities that, like formigão’s, draw from the continued presence of, and connections to, non-European epistemologies that persist in the west; that is, people who realize that they inherited non-European epistemological framework which facilitates their ability to define themselves, and exist as, as something else.

<sup>6</sup> Though I am focused on Brazil in this essay, I am also thinking of how this dynamic plays out in similar ways in parts of Latin America and the Spanish-speaking Caribbean.

annihilate that which it sees as a threat, inferior or subordinate is directed at the non-white Afrodescendant body. In cases where “cisgender,” hetero, or homonormativity—all white supremacist ideologies—cannot be leveled as justifications for discursive violence and the social exclusion of Black bodies—specifically sex/gender dissidents—it is their racialized sex/gender deviance (i.e. refusal) that is used to position them as a threat.

In this essay, I am in conversation with Fatima Lima (2018) and Maria Lugones (2016) in thinking about how the coloniality of the race/sex/gender/class matrix limits white trans\*, queer, and sex/gender dissidents’ capacity to be allies to Black people; that is, to work in solidarity with Black women and sapatões, specifically, and Black trans\*, sex/gender dissidents in a broader sense. While Lugones focuses on the challenge of oppressed groups working together across gender, I want to think within a Brazilian context about the challenges of oppressed groups working together across race. Such a move would require white women, white queers, and white LGBTrans\* and Travesti activists to think about power and their complicity in Brazilian white supremacy. This means recognizing that the discourse of challenging power “no matter where it is” can run contrary to its intended goal of fighting oppression. When a white minoritarian subject does not consider why they may feel threatened in a particular moment, the result can lead to forms of violent discursive aggression against racialized minorities that has three major effects.

First, it reproduces a colonial racial order centered on Black silence and subordination via (re)naming and (re)defining what constitutes oppression. Second, the aggression negates that white minoritarian subjects are engaged in this form of affective necropolitics. This is done by reformulating the Brazilian discourse of *mestizaje* to argue that the psychological and affective nature of their sex/gender oppression places them in a position of absolute precarity. They note that, in comparison to U.S. American whiteness, they are actually biologically non-white. Third, it co-opt discourses of *difference* and normalizes human “difference and diversity” within whiteness. By discursively dismissing the fact that race was never about biology, but about relations of power symbolically encoded on the body, white mestizos are able to dismiss the reality that they are socialized to reproduce a Brazilian white supremacist social order. This erasure supports an internal narrative that their sex/gender oppression overrides the kind of internalized anti-Black racism that is foundational to one’s socialization as a white subject. In this way, as Liv Sovik argues: “*Aqui, ninguém é Branco*” (SOVIK, 2009). This move prevents non-white subjects from talking about how racism impacts gender and sexual identities, because white mestizos to use categories of *difference* to police and exclude Black sex/gender dissidents who do not fit into white normative categories of *difference*.

The result of this violent discursive aggression is that white sex/gender dissidents are largely uncritical about how their own implicit, and at times explicit, investment in whiteness undermines

and reinforces the racist, cis-normative, Eurocentric gender regime that is at the root of their own oppression. One manifestation of this is how the category “cisgender” is used to exclude Black sex/gender dissidents from inclusion in interracial non-normative erotic and social spaces. Most critically, we are in a moment where Black people are in the process of reclaiming our bodies and theorizing the various sex/gender traumas that we have and continue to suffer individually and collectively. When white subjects weaponize the term “cisgender,” for example, in political contexts, it results in the silencing of Black peoples’ discussions about our bodies. The result is little space for Black people, whether they end up transitioning or not, to recognize and reconnect with our bodies, so that we can then decide what we would like to do to those bodies. In other words, Black people are never given the space, within whiteness, to talk about their cu, xuxota, penis, clitoris, and everything in-between.

White sex/gender dissidents start their lives with the assumption that, on some level, they have a body. The question is then about their connection (or not) to that body, the ability to express affect, how to experience their bodies, and/or the right to define themselves in their bodies. Black people, on the other hand, are in the process of reconnecting with the idea that we even *have* bodies, much less that we own them. Talking about a vulva, penis, clitoris, taint, or prostate for a Black and non-white Afro-descendant person points to a whole different set of meanings and affective, psychological, and decolonial processes, given the historicity of the Black body. As Snorton (2017) points out, the history of gender and sexuality embodied by white bodies is not the same as those embodied by Black bodies. Black sex/gender dissidents, Blackgenders, and sexualities are not the same as those associated with whiteness. Thus, for a white trans woman, for example, to attack a so-called “cisgender” Black woman who has begun the process of embracing her vagina, is a specific kind of racial violence rooted in coloniality. Black people are rarely offered the space, in the face of whiteness, to talk about, name, understand, and redefine our own bodies. This negation is a reimposition of a western Eurocentric bio-logic, while Eurocentric understandings of sex and gender are defined and redefined within a colonial Eurocentric frame and then universalized and imposed onto all bodies.

In this essay, I am employing the term “Blackgender” to refer to the distinctiveness of Black sex/gender embodiment. “Blackgender” recognizes the African, Afro-Indigenous, and Afro-Diasporic nature of how Blackgenders are understood and embodied by Black and non-white Afrodescendant people. It recognizes the historically constituted nature of Blackgenders as being imbued with coloniality. By invoking this term, I turn away from “gender,” which is a specifically Eurocentric, anti-Black, and anti-African ideology. It is imposed onto non-white bodies, in which non-white persons are expected to imagine the constituted nature of their gender identities and

experiences as being reflected only in European histories of embodiment, dating back to the Greek and Roman empires but stopping short of including Egypt (which is the ancient foundation for the modern “West”). If we continued western genealogy into Egypt, then we would have to talk about Africa, Nubia, and therein we would end up undermining the colonial matrix imposed by Western European imperialism and its resultant white supremacist, cisnormative (racialized), patriarchal, extractivist system. I also want point to a door that is now wide open: Black folks across the hemisphere are rethinking and redefining sex/gender based on our own histories, inherited non-European epistemologies, and metaphysics. formigão's work is an important example of this process and of what happens when Blackgenders and Blacksexualities challenge Eurocentric (i.e. white) cooptation of “difference.”

Here, I think it is important to note how I conceptualize whiteness. I conceptualize whiteness as a normative Eurocentric ideological formation and affective register rooted in white supremacy and coloniality. This forms the basis for Eurocentric definitions of Humanity, Citizen, and the Humanoid (WYNTER 2003). In conversation with José Muñoz's work (2020), I conceptualize whiteness as an imposed and universalized modality, where those classified as white are assumed to embody this modality, while non-white populations are defined out of whiteness because they are understood as not embodying this modality due to their racial difference. Thus, while non-white populations can internalize whiteness as an affective register, much of the experiences and identities of non-white subjects are centered around managing one's failure to embody (and thereby to adequately perform) this modality. This work contributes to larger efforts to theorize Blackgenders and sexualities following Lima (2018). It is also in conversation with activists who, like formigão, draw from the continued presence of, and connection to, non-European epistemologies that persist in the west. I am in conversation with people who realize that we can define ourselves as something else, a something else rooted in both our present and in our ancestry.

## **1 TOWARDS AN ORI-CENTERED THEORY OF GENDER: THINKING BLACKGENDERS AND SEXUALITIES, CENTERING BLACK TRANS\* IDENTITIES**

Tito Mitjans Alayón (2022) writes from Chiapas, Mexico:

Afro-diasporic thinkers have shown us how gender is a colonialist fantasy. Hortense Spillers (1987) explained how during slavery black bodies became a territory of cultural and political manipulation. Generic meanings and uses were imposed on them according to the interests of the slavers. bell hooks argued that given “the persistent masculinization of black women, we should all be understood as queer and trans” and Afro-Brazilian teacher Dora Santana advocated more practice of “black trans-cis-terhood” (Tinsley, p. 33). Young Afrotransfeminist intellectuals and academics are emphasizing black genres as queer, as trans (Gossett, 2016; Snorton,

2017; Ellison, 2017). They helped me to reflect joyfully on the queer and trans paths of our Orishas like Yemayá Olokun; enjoying the pleasure of fully existing while dancing and moving my fat-black-hairy-trans body to the beat of the Afro-Caribbean rhythms. They are part of my daily healing ceremonies, when talking to nature, the ancestors, the orishas, asking them for guidance and protection.

-Tito Mitjans Alayón<sup>7</sup>

In the book *Black Freedom: Queer Sovereignty*, Ana-Maurine Lara (2020) shows how the attempt at colonial conquest continues throughout the Americas and that we often miss a reality in clear view: that there are Afro-Indigenous ways of knowing and being in the world that continue to rival the hegemony of a Eurocentric Western system with global designs. Lara's central argument is that being Black and queer undermines the Christian colonial hermeticism at the root of the colonial systems of the Americas and opens a doorway—a portal even—to systems of knowledge and *being* that remain present despite the colonial orders' declaration that Indigenous *body-lands* are extinct and African *body-lands* are evil and demonic. In the text, "body-lands" refers to the recognition that nature has its own type of sociability which is perceptible in the visible world as spirit and other invisible forces. It also recognizes the body as being part of the natural world, thereby both material and of the spirit (that is, we are embodied-spirits who are not removed from nature). This allows movement and communication between various entities in material and nonmaterial states. By engaging Afro-Indigenous spiritual practices that are present in our everyday lives, but which are secreted and we are taught not to see, we can live an existence that runs counter to the colonial grammar imposed on our queer bodies. The Christian colonial grammar serves as the foundation for Black and Black queer oppression and the oppression of all of humanity. Lara refers to this system as a "Christian colonial hermeticism." In conversation with Sylvia Wynter's theory on the coloniality of being, Lara shows how this hermeticism is racialized, since "race" as we understand it in the West is a colonial grammar written on the body, coded in affect and on the soul. Lara situates this analysis within the context of the Dominican Republic.

---

<sup>7</sup> Alayón, Tito Mitjans. 2020. "Audre Lorde Now: Letter to Audre Lorde from the Future." Center for the Humanities (CUNY Graduate School). Accessed January 25, 2022. <https://www.centerforthehumanities.org/distributaries/letter-to-audre-lorde-from-the-future>.

Pensadoras afrodiáspóricas nos mostraron como el género es una fantasía colonialista. Hortense Spillers (1987) explicó cómo durante la esclavitud los cuerpos negros se convirtieron en un territorio de manipulación cultural y política. Se le impusieron significados y usos genéricos según los intereses de los esclavistas. *bell hooks* expuso que dado "la persistente masculinización de las mujeres negras, todas deberíamos ser entendidas como queer y trans" y la profesora afrobrasileña Dora Santana abogó por practicar más la "black trans-cis-terhood" (Tinsley, p.33). Varixs jóvenes intelectuales y académicxs afrotransfeministas están enfatizando los géneros negros son queer, son trans (Gossett, 2016; Snorton, 2017; Ellison, 2017). Me ayudaron a reflejarme gozosamente en los caminos queers y trans de nuestros Orishas como Yemayá Olokun; disfrutar el placer de existir plenamente mientras bailo y mover mi cuerpo gordo-negro-peludo-trans al compás de los ritmos afrocaribeños. Son parte de mis ceremonias cotidianas de sanación, al platicar con la naturaleza, lxs ancestrxs, lxs orishas, pedirles guía y protección.

Tito Mitjans Alayón, Spillers, formigão, Lima, Tinsley, Strongman, and a whole host of intellectuals across the diaspora argue that Indigenous and African ways of knowing and being are still very much a visible part of our everyday existence if we choose to see them; meaning, decolonial praxis is here and now. Non-Eurocentric ways of embodying genders and sexual identities would be present in subtle yet obvious ways, as well as in blatantly obvious ways, if we chose to see them. There is a whole canon of Black feminist scholarship pointing to the ways in which colonialism and the experience of racialization resulted in a gendered experience for Black women that was not the same as the implicit whiteness associated with the normative category of “woman.” Like formigão, scholars such as Mignon Moore (2011), in her work on the gender identities of Black lesbians in the U.S., showed that they have worked to name and define their own Blackgender identities. Moore shows that Black lesbian gender identities are not the same as the gender identities of white lesbians in the U.S.

As Oyeronke Oyěwùmí argues, the “cultural logic of Western social categories is based on an ideology of biological determinism,” which is “the conception that biology provides the rational for the organization of the social world...” (Oyěwùmí 1997, p. ix-x) such that categories like “woman”—and here I would add Blackgender identities such as Brazilian *travestis* and *bixa pretas*—are elaborated in relation and opposition to another category: Human. This bio-logic is also foundational to cultural understandings of the non-material world, particularly as it is theorized in religious and spiritual practices. In the case of the African Diaspora in the Americas, we also inherit resonants of how gender is understood in precolonial Africa in our social life, artistic and religious practices.

In the case of gender and sexuality, scholars have addressed the deployment of an imagined African gender and sexuality rooted in homophobia and patriarchy as a logic maintained in many diasporic African-based religious communities and various countries' national Black identity politics (BELISO-DE JESÚS, 2015; MATORY, 2005). Matory (1994) argues that the political structure of the pre-colonial Oyo-Yoruba empire was gendered. The ritual role of what we call “women” and “wives” in this empire were mapped onto the socio-political and economic organization of society. The Oyo-Yoruba gender order (male wives, female husbands, and female warriors) was disrupted and altered because the political structure (which could not be separated from how bodies are ordered) was altered by British colonialism, the rise of Christianity, and Islam-inspired Jihadists. That is, a gender order is certainly rooted in a larger political order, but also in an epistemological one. Roberto Strongman (2019, p. 2) connects this to diasporic epistemologies with his conceptualization of transcorporeality, which he describes as a distinctly Afro-diasporic cultural representation of the human psyche as multiple, removable, and external to the body, which functions

as its receptacle. One cannot understand Afrodiasporic sex/gender identities without understanding precolonial African metaphysics, specifically Ifá and Vodoun. Sapatões, like formigão, point to this in their work.

## **2 FORMIGÃO THEORIZES BRAZILIAN BLACKGENDERS: THINKING SAPATÃO AS A NON-BINARY AFRO-DIASPORIC GENDER IDENTITY**

*Sapatão* is a slur that was initially reclaimed by grassroots feminist and lesbian social movements. There are many perspectives on the origins of the slur *sapatão*.<sup>8</sup> In the larger political context of Brazil, it is increasingly common for people who are often read as Black lesbians to reject the term “lesbian.” They reject its European history and dependence on a racialized white normative vision of womanhood for its definition. Many gender-nonconforming people, regardless of race, who are classified as female at birth also embrace the term *sapatão*, as they do not fit the gender normativity implicit in the term “lesbian.” In activist, artivist, and literary circles, *sapatão* is sometimes theorized as a non-binary gender category, since *sapatão* refers to people classified as female at birth who identify neither as men nor women in their gender identity, but can identify with or exhibit traits associated with masculinity, femininity, androgyny, and racialized gender non-normativity.<sup>9</sup> Others locate the term within a kind of womanhood, but one that rejects the normative gender expectations associated with femininity, such as cisheteronormativity. What is clear is that it was a pejorative term leveled at gender non-conforming women.

Scholars such as myself, C. Riley Snorton (2017), Siobahn Sommerville (2000), and Jessica Oliveira and Bruna Barros (2020) have argued that western notions of gender non-conformity are rooted in anti-Blackness, as it is the Black body that served as the marker of humanoid animality, gender, sexual abjection, and the morally atavistic/demonic/satanic/anti-Christ tendencies against which normativity and humanity (i.e. whiteness) are defined. Here I am pointing to the work of Sylvia Wynter, who has developed a genealogy of the term “Human” and its relationship to scientific racism, Christian colonialism, capitalism, genocide, and Afro-Indigenous epistemicide. That is, the way in which secular understanding of the modern Human is defined in moral and racial terms is mapped onto European Christian colonial understandings of demonic, evil, sexual, gender-deviant heretics who are seen as non-humans, as humanoid animalistic demons. It is for this reason that, in my essay *Epistemologia negra sapatão como vetor de uma práxis humana libertária* I place the Black witch in

---

<sup>8</sup> For example, one commonly held belief is that the term points to the large black boots lesbian militants wore during the 1970s, hence the term *sapatão*, which translates to “big shoe.”

<sup>9</sup> Racialized gender non-normativity refers to how non-white subjects are not included in normative gender because of their racialization. That is, normative gender is racialized in which normative gender refers to normative gender performance by white/white mestizo bodies.

conversation with the sapatão Negra, because they are sisters, or even better, they are twins who coexist and move between intersecting temporal dimensions. In this sense, the Black witch, for me, represents the Eurocentric, colonial ecclesiastical understanding of the Black witch as morally and sexually perverse. She (and at times “it”) is seen as a gender deviant, animalistic demon who embodies and emanates sorcery (i.e. African, Afro-Indigenous and Afro-diasporic spirituality and metaphysics). She re-incarnates in the modern period as the Black sapatão. In the case of contemporary Brazil, both have come to exist on the same temporal plane, and as a result, they spark an intense fear in a Western nation that seeks to rid itself of, borrowing from Fanon, its national fact of Blackness.

As Ana-Mauríne Lara (2021), Natasha Tinsley (2018), and I (forthcoming 2023) argue, it is the presence of the Black sex/gender dissident that points to the Afro-centric vision of Western modernity and continues to be a counter hegemonic threat. Through a Eurocentric lens, one imagines existing in a space inhabited by monsters, demons, and deviants. It is for this reason that Brazil is at war with itself. Here, I would like to return to formigão’s post about his exclusion from a carnival group. In the excerpt above, he writes

...that their space is open for transwomen they say that they are allied with trans people but could not understand how a black [gendered masculine] sapatão from the favela who wants to be called him and to be a part of a lesbian community these sistas focused on my dissidence from womananity to not accept me into the group and they did not focus on our link which is lesbianism...not throwing shade but i think that these lesbian and bi women are lesbophobic because they do not understand lesbian cor-p-oralities beyond womananity...[i’m] masculine queer like the gringos say a butch stud stone butch seems like a kaminhoneira is an empty word if they see a person like me y they dont recognize me as another sapatão only because only because i took it out of the name i think that they asked me what i wanted in that kind of womans space i wanted to ... make friends create networks of mutual support solidarity create affective connections to get to know future black lovers but there is only there for kaminhoneiras only if they are women

In this excerpt from the longer post, formigão mentions how the term *kaminhoneira* (*caminhoneira*, or female trucker), sapatão, stone butch, stud, and butch are terms that apply to him. But because he disidentifies with being a woman, and though his masculine identification is informed by an identity based on a lesbian existence, he is excluded from lesbian-centered space. He argues that the women are being lesbophobic because they do not understand lesbian cor-p-oralities (kor-p-oralidades) beyond the Eurocentric gender category of “woman.” Here formigão is invoking lesbian feminist and Black feminist challenges to what constitutes womanhood.

According to Black feminists and lesbian feminists, given the criteria used to define what it means to be a woman, Black women and lesbians do not fit. This perspective is centered in Brazilian

lesbian feminists' interventions into the debates surrounding women's oppression in Brazil. That is, by using local terms like *sapatão* and *caminhoneira*, they point to a specifically Brazilian experience of lesbian embodiment, history, and subjectivities. Black *sapatões* point to the way in which Blackness defines Black people as sex/gender deviants. The violent exclusion of Black women from the category of "woman" (i.e. Humanity) is still a central part of Black women's experiences. One only has to consider, for example, how modern gynecology began as a major site of trauma for Black women and continues to be a site of trauma today (SNORTON, 2017). This brings me to a question: why was *formigão* excluded from this space? Further, why didn't the women in the group, out of solidarity as *caminhoneiras* and *sapatões*, just let *formigão* enter? They had invited him after all.

There are two reasons that immediately come to mind. The first is that these kinds of spaces emerged in response to the violence faced by oppressed minorities within the larger public sphere; such spaces for specific types of stigmatized identities are understood to be safe spaces, free of oppressive violence. Did they think that *formigão*, a well-known *sapatão* and *caminhoneira* poet, could potentially be a violent oppressor that would place the group's participants in danger or make them feel afraid? If that was the case, why did *formigão* go from being included under the umbrella (or intersecting subjectivity) of "lesbian" online to a potential threat when he showed up in person? What were they afraid of? What did they need to police, to protect?

The second reason is that if it is not a question of safety, then it is a result of the impulse to simply exclude someone they saw as not being like them. If that is the case, what made someone who is known as a *sapatão* and *caminhoneira* different from the lesbian, bi, and trans women who were included in the space? Remember that some of the participants in the space also identify as *sapatão* and *caminhoneira* as a way to challenge the various lesbophobic normativities associated with femininity, including female masculinities/masculine women. What made it possible for this group, which is targeted by violence for many of the same reasons that *formigão* is targeted, to feel comfortable, even confident, about excluding someone known as a *sapatão* and *caminhoneira* while questioning him about his intentions for participating? *formigão* also addresses this in his post with a play on words and in the poem projected behind him in figure 1: the problem was *formigão*'s clear rejection of whiteness as an affective register and his embracing and embodying of stigmatized Améfrican ontologies as a legitimate way of presenting self in a Eurocentric, white supremest society.

It is *formigão*'s play on words that points to another dimension of his experience, Blackness. *formigão*'s deployment of the word "kor-pos" is a play on the word "body" in Portuguese. The play on words points to both "kor," or color, while referencing bodies. His usage of the term "kor-poralidades" refers to embodiment (*corporalidades*), color (*cor*), and orality (*oralidades*), with oralities pointing to non-European, and specifically African, ways of both subject formation and the

recording and transmitting of historical experiences. Image 1, at the beginning of this essay, points to and explicitly makes these connections.

In image 1, formigão is standing in front of an excerpt of one of their poems. It reads:

(...) todo sapatão preto exu  
 não sou demônio  
 todo sapatão preto é exu  
 negociando no mercado  
 todo sapatão preto é exu  
 rímando mando meu rekado

This poem has multiple pointings and epistemic interventions. It highlights many of the key points discussed in this essay. In the poem projected behind formigão, there is a reference to formigão's anarchist philosophical influences via their anti-capitalist, pretuguês (Black Portuguese) intervention into written language through spelling and lower-casing. The essay starts out with the line "all Black sapatão is exu." Exu is the Orisa of all marginal worlds, crossroads, the marketplace, and entrances to homes. Exu is a deity that governs doors; that is, forms of communication. Exu sees and records all things that happen in the universe; he/it is central to the process of people understanding their spiritual and material paths. To put this another way, given the intersectional nature of the oppressions that Black<sup>10</sup> *sapatões* experience (nearly every form of human oppression, including histories of colonization and embodying the histories of the before colonization), then we could say: *sapatões* are beings that inhabit all marginal worlds, the crossroads, the marketplace, and entrances to home. *Sapatões* embody wisdom (deity) that governs doors (entrances and exits) and forms of communication (exchanging knowledge, understandings, articulations of self). *Sapatões* see and record (embody) *all things that happen in the universe* (memory); they are central to the process of people understanding their spiritual and material paths. Then, after saying that their existence messes with one's sense of desire (pheromones), formigão writes that they are not a demon.

When the Christians began to colonize West Africa, missionaries equated Exú with a demon, with Satan. In English translations of Yoruba language and Yoruba metaphysics (Ifá), Exú was translated as demon, devil, or Satan. As aforementioned, gender non-conforming Black queers are

---

<sup>10</sup> I believe that the stigma of identifying/being seen as a sapatão for white people who are assigned female at birth has to do with the history of racialization and sexism imbedded in the social fear and moral panics governing white women's sex/gender non-conformity. The fear of this type of "perversity" is linked to a fear of white women potentially darkening the white race instead of keeping it already white, or in the case of Brazil and other parts of Latin America and the Caribbean, undermining the whitening of the population.

often associated with being demons or demonic and practitioners of Afrodiasporic religious traditions are seen as such as well.<sup>11</sup> This has resulted in violent attacks on African-based religious practitioners.

In Brazil, Blackgender non-conforming women and girls (here I mean Black and visibly Afro descendant women and girls), those assumed to be sex/gender deviants, and *sapatões* are subjected to multiple forms of violence because they are seen as demonic, likely witches, because of their sex/gender dissidence; literally practicing “macumba,” a slur that refers to African-based religious traditions as witchcraft; or sexualized for being visibly non-white Afrodescendant people. This violence includes rapes from a very young age (many before they are old enough to speak), “corrective” rapes, gynecological violence, economic violence, psychological and physical assault, and murder. This plays out for Black femininities across multiple indices—Black and Afro descendant women and girls, Black trans\* and transwomen, Black bixas, and Black travesties are the populations that are most likely to suffer various forms of psychological and physical assault, economic violence, sexist, anti-trans\*, and homophobic violence. This is something that formigão theorizes from his lived experiences and positionality as a Black trans\* masculine *sapatão*.

The poem centers on the subject position and identity *sapatão*, which Jessica Oliveira and Bruna Barros (2021) and I (SAUNDERS, forthcoming) have argued is a racialized sex/gender identity, as it is a naming of West African cultural retentions of gender. Given the way in which the identity is being taken up, resignified, and theorized by Black feminists and sex/gender dissidents, the resignification of *sapatão* offers new possibilities for thinking and naming African and Afrodiasporic cultural retentions. Here I turn to two lines in formigão’s poem: “(...) *all black sapatão is exu; I am not a demon.*”

Another pointing is to formigão themselves. Over the course of the last few years, formigão changed their name from *formiga*, which is a feminine noun meaning “ant,” to *formigão*, which translates into the masculine noun meaning “giant ant.” The name change maps onto formigão’s internal transition to embracing their gender non-conforming, Afrodiasporic non-binary, masculine sex/gender identity. This is connected to a final pointing in this poem: the religious/spiritual/non-material dimension of Blackgender identities.

---

<sup>11</sup>On the 21<sup>st</sup> and 22<sup>nd</sup> of January, 2019, various Brazilian media outlets published the following headline: “Homem é preso em Campinas após matar travesti e guardar coração: ‘Era um demônio’” [Man is arrested in Campinas after killing a travesti and keeping the heart]. The murderer, 20 year old Caio Santos de Oliveira, stated the following upon being arrested: “Ele era um demônio, eu arranquei o coração dele. É isso. Não era meu conhecido. Conheci ele à meia-noite.” <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2019/01/21/homem-e-presos-em-campinas-apos-matar-e-guardar-coracao-da-vitima-em-casa.ghtml> Accessed March 15, 2022.

### 3 THE COLONIALITY OF (UN)GENDERED BLACK FLESH: THINKING WHITENESS, OPPRESSION(S) AND POSSIBILITIES FOR INTER-RACIAL DISSIDENT SOLIDARITY POLITICS

First of all, their New-World, diasporic plight marked a theft of the body—a willful and violent (and unimaginable from this distance) severing of the captive body from its motive will, its active desire. Under these conditions, we lose at least gender difference in the outcome, and the female body and the male body become a territory of cultural and political maneuver, not at all gender-related, gender-specific (206). ... that the African female subject, under these historic conditions, is not only the target of rape— in one sense, an interiorized violation of body and mind - but also the topic of specifically externalized acts of torture and prostration that we imagine as the peculiar province of male brutality and torture inflicted by other males. A female body strung from a tree limb, or bleeding from the breast on any given day of field work because the "overseer," standing the length of a whip, has popped her flesh open, adds a lexical and living dimension to the narratives of women ... (SPILLERS, 2003, p. 207)

In this excerpt, Spillers points to how the slave trade was also a process in which the African body was stolen and the mind was severed from its connection to body. What was left goes through a process of ungendering. The brutality that enslaved male and female bodies experienced was not only undertaken by men, but by all who held a position of power within colonial societies, including white women. During the colonial period, enslaved people were oftentimes the only property a white woman could own or inherit (JONES-RODGERS, 2019). These violences, rooted in the body and psyche, give another dimension to the narrative of what constitutes “woman” and impacts possibilities for thinking an interracial feminist solidarity politic. In conversation with scholars such as Spillers, Fatima Lima (2018) points out the uniqueness of Black feminine sex/gender dissident experiences in Brazil. Lima writes:

Negras/os, transexuais, sapatões, afeminadas, machonas, putas e travestis constituem corpos- subjetividades privilegiados nas relações de poder, nas violências, assujeitamentos e opressões, em que uma necroeconomia da matabilidade (vidas que se tornam cada vez mais matáveis), um necropoder (poder de morte) e uma necropolítica (política da morte) (MBEMBE, 2018) infelizmente vão colocando em degradês econômicos as vidas que são mais possivelmente matáveis ou mais matáveis do que outras. Em nenhum momento estou afirmando ou tomando esses modos de vidas como iguais. Pelo contrário, é na força de suas diferenças e diferentes modos de ser e estar nos mundos que pode residir um comum: marcadores categoriais e dinâmicos como raça, gênero, sexualidade, território, classe, entre outros, interseccionados, vão compondo uma gramática em que a política da matabilidade opera ações cotidianas. (2018, p. 74)

Linking this to the kind of coloniality that Spillers describes, Lima makes the case that masculine Black lesbians face a specific kind of necropolitics rooted in anti-Black racism that is mapped onto various kinds of social exclusions. As she argues, this is not about an oppression Olympics, but instead a call to really think about, theorize, and address the modes of domination that

come together to make being a Black sex/gender dissident a target for Brazilian necropolitics. This is linked to how the Black body, specifically the Black female body, became scientifically and medically classified as not human and deviant. Centuries of colonial practices of ungendering end up coalescing in modern sexology and psychology, which is something that is not addressed within white feminism.

Here I bring bell hooks into the conversation. In her book chapter entitled “Black Women Shaping Feminist Theory,” hooks argues that we have to think of class not only in economic terms, but in terms of a set of behaviors. White feminism does not theorize white supremacy as a racial politics, or as being intertwined with the psychological impact of both white socialization and class socialization. Thereby it does not consider how this structures white feminists’ political status within a racist, sexist, capitalist (i.e. neoliberal) state. hooks argues: “There is much evidence substantiating the reality that race and class identity creates differences in quality of life, social status, and lifestyle that take precedence over the common experience women share – differences that are rarely transcended” (1984, p. 4). We find the same dynamics at play within trans\* communities that are dominated by the voices of white trans folk who claim to speak for all trans women. As hooks argues in the case of feminism, “slogans like ‘organize around your own oppression’ provided the excuse that privileged” persons needed to ignore the differences between their social status and the status of Black trans\*, Black sex/gender dissidents, and Black women (including Black lesbians). That is, defining any of these subjects as “cisgender” allows for white minoritarian subjects to weaponize transphobia (which has been historically challenged mostly by Black and Latinx (in the U.S.) minoritarian subjects), in order to not be challenged on their racism and classism. Black minoritarian subjects, including Black women recognized as “cis,” are dismissed as being the same as middle-class whites, unless they fit a variety of stereotypes (e.g. prostitutes, etc.). All of these tools are used to silence minoritarian Black subjects and to justify white aggression and condescension. The goal of these attacks are to create an environment so psychologically unbearable that the Black minoritarian person is too demoralized to speak.

Students of histories of gender and sexuality<sup>12</sup> are familiar with the reality that much of the (marked as) deviant sexual and gender identities that we have today were the result of late-nineteenth and early-twentieth century scientific and medical classifications rooted in scientific racism. Research in these areas was largely used to create a basis for formally delineating normative and deviant sexual

---

<sup>12</sup> For those who may not be familiar with this history, see the works of Alice Dumont Dreger, Siobhan Somerville, and Michele Foucault. See the works of the first sexologists themselves: Magnus Hirschfeld and Richard von Krafft-Ebing, and for feminist biologist critiques of how western bio-logics concerning the body works, see Annie Fausto-Sterling’s *Sexing the Body* (2000).

practices and gender identities within Western European cultures. Research in this area emerged during the time that Scientific racism was the accepted framework through which to understand human (and non-human, i.e. nonwhite) bodies, societies, and cultures. In early sexology, as a delineated discipline that drew from medical and social science disciplines, it was understood that gender and sexual nonconformity was a characteristic of the “darker races.” Early on, privileged white men had the social status and economic means to hide their gendered and sexually non-conforming lives outside of the public sphere. If they were caught, or their tendencies became public in some kind of way, they were generally given the benefit of the doubt and used excuses such as having been seduced by the other, it being a tendency they could get a handle on or repenting with the help of a priest. In the case of white women, the result was a moral crisis where the white woman was seen as becoming part of the darker races, as white women were seen as underdeveloped men, but human nonetheless.

By the mid-twentieth century, white sexual and gender deviance was seen as something that was treatable medically and psychologically. For transgender people, who were classified as “transsexuals” in the twentieth century DSMs,<sup>13</sup> the “medical treatment” was to help a *person* transition into a body that reflected their gender identity. After transition, the *person* would be medically reclassified as male or female. In the case of white lesbians and gay men, medical and psychological “treatment” was also an option to “correct” deviant behavior. For those who were non-white, sexual and gender deviance was seen as a biological trait of being non-white—another example of how non-white people, specifically Black/Afro descendant people, were not human and closer to being animals; that is, not a *person*. While white trans\* subjects have the possibility to write themselves into humanity through medicalization,<sup>14</sup> Black subjects never had this possibility, as sex/gender deviancy was inherent to Blackness. On the other hand, Black men who conformed to patriarchal notions of masculinity could make an anti-racist claim for access the realm of the human.

I would like to complicate these intersections even more, in order to address the question of interracial solidarity politics among sex/gender dissidents—a question that Spillars addresses in the opening quote of this section. Here I would like to place hooks in conversation with Spillars and Snorton to recognize something important. I begin by citing hooks:

---

<sup>13</sup> American Psychiatric Association. 2022. “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR).” Accessed January 26, 2022. <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>.

<sup>14</sup> I used possibility here because for those white trans\* folks who are not able to “pass,” being written into humanity only exists in theory – in terms of everyday lived experiences and on legal documents. It is also largely white subjects are able to get laws to change, though it is Black and other non-white minoritarian subjects who have done the work of naming and bringing sex/gender dissident subjectivities to the larger public sphere (See Roderick Ferguson’s *One Dimensional Queer* (2019)).

As a group, black women are in an unusual position in this society, for not only are we collectively at the bottom of the occupational ladder, but our overall social status is lower than that of any other group. Occupying such a position, we bear the brunt of sexist, racist and classist oppression. At the same time, we are the group that has not been socialized to assume the role of exploiter/oppressor in that we are allowed no institutionalized “other” that we can exploit or oppress. (Children do not represent an institutionalized other even though they may be oppressed by parents.) White women and black men have it both ways. They can act as oppressor or be oppressed. Black men may be victimized by racism, but sexism allows them to act as exploiters and oppressors of women. White women may be victimized by sexism, but racism enables them to act as exploiters and oppressors of black people. Both groups have led liberation movements that favor their interests and support the continued oppression of other groups.... (1984, p. 16)

Throughout this essay, I have been sure to use the term *sex/gender dissidents*, thereby referencing the work of tatiana nascimento (CRGS, 2019). This is because there are *sex/gender dissidents* who are Black men (specifically *bixas pretas*), whose non-normative gender expression within a Eurocentric western ontology (they do not assume the role of a Black macho) places them within a different kind of *sex/gender* system than white *bixas*, for example. Here I point back to formigão’s intervention “*todo sapatão preta é exú,*” referring to processes of racialization in gendering, but also to the African cultural legacies that Afro-diasporic subjects inherit that have an impact on our understanding of our gendering. It is not uncommon for a boy, especially a boy who is seen as effeminate, to grow up (until about the age of 12) in Black women’s space, for example. In thinking *Blackgenders* and *Blacksexualities*, we must remember that the histories of gendering in the west take a different path when we consider racialization, in which African epistemes are racialized as irrational or childlike.

Blackgender and sexuality studies has its roots in Black and Latina/Chicana<sup>15</sup> feminist thought in the U.S., and in Black feminist and travesti activism in Brazil (SANTANA, 2019). Additionally, Santana shows that Brazilian trans\* studies is firmly rooted in travesti activism, remembering that travesti activism is rooted in non-white, Afro-descendant, and Black travesti praxis. These connections are at the heart of Dora Santana’s work; it allows her to theorize *Afro trans vivências*.

I have been invested in the methodology I call *papo-de-mana*, roughly translated as “*sista talk*.” That is, foregrounding conversations with and from, as well putting in conversation with, black women’s voices, be they trans or cis, through face-to-face and also digitally mediated interactions as a site of dialogic theorizing. I draw from the legacies of already everyday ongoing practices of caring for one another with intimate checking ins between black and trans sisters, such as a phone conversation started by ‘*E aí, mana!*’ (Hey sis!) and from the black feminist critiques that black people have always been theorizing through oral history... [T]his approach stems from the usual meaning of the term *sister-to-sister talk*: “Afrocentric slang to

---

<sup>15</sup> Here I am referring to the history of Latina/Chicana, including transgender Latina/Chicana activism and thought, which is foundational to contemporary Latinx/Chicanx theorizations of gender and sexuality.

describe congenial conversation or positive relating in which life lessons might be shared between Black women....” (2019, p. 211)

This points to the quote at the beginning of this essay, which demonstrates convergence between the experiences of Black and Black transwomen—that is, the gender non-conformity rooted in racialization and the influence of Afro-diasporic cultural legacies on Blackgendering. Dora can theorize black sisterhood, while centering her experience as a Black transgender woman. Given the histories of racialization and gendering, in which whiteness functions as a point of exclusionary praxis, these kinds of convergences and possibilities for sisterhood between white women and white transwomen, for example, would require a tremendous amount of work, since whiteness has an antagonistic relationship with difference and is constructed through exclusion(s).

The impulse for this essay results from witnessing how quickly white trans\*, white trans women and men, white queers, and white cisgender LGB people feel entitled to insult, demean, silence, and exclude Black bodies from the spaces whiteness occupies. These actions not only silence those whose identity as Black women, Black lesbians, Black sapatão, and Black sex/gender deviants who face the contradiction of being called cisgender (though they do not live a cisgender existence); it renders invisible the *Afro trans vivências*, racialized non-white *kor-p-oralities*, and Afro-diasporic knowledge practices of Black trans\* and travesti persons. Here we must return to the experience of formigão and his attempts at accessing safe space.

*Safe space* as a concept emerged in U.S. LGBT/queer and feminist movements. Given that Black, Latinx/Chicanx and other non-white racial and ethnic groups were key figures in these movements, safe space was also a staunchly inclusive and *accepting* space for people who also face racism/ethnic discrimination, in addition to being a part of minoritarian sex/gender groups. That is, safe spaces are also anti-racist spaces. formigão shared the gender identity of some of the people in the carnival group, but disidentified with Eurocentric bio-logics. The group, which also welcomed trans\* women regardless of sexual identity excluded formigão, who is trans\* and part of a racial minority. In terms of anti-racism, the group failed to offer refuge to a person who is not just a sex/gender minority, but a racialized sex/gender minority who, as Lima points out, faces constant threats of serious harm in the larger public sphere. If the argument was to protect safe space, the group failed to meet the anti-racist solidarity politic rooted in the emergence of safe space as an anti-racist political praxis in the U.S. Perhaps this points to a suspicion that formigão expressed in his post: is this really a trans\* friendly group? The question is asked because the setup seems like a group that sought to hide its exclusionary white feminist ideological tendencies by claiming to include transwomen.

In the case of feminists who are transphobic, the most prominent TERF voices, for the most part, have been white women. One can easily argue that transphobia is a central current of white feminism, whereas, as the scholars mentioned in this essay have argued, Black feminist traditions are more inclusive of gender and sexual dissidents, considering the multiple axes of oppression that structure Black women's (broadly defined) subjectivities and oppression. I want to be clear here that I am not talking about white women who are feminists or Black women who are feminists; what I am pointing to is *white feminism* and *Black feminism* as ideological formations and theoretical frameworks. Because Black feminism focuses on human liberation (i.e. inclusivity and acceptance) through situating the unique positions of Black women in their diversity, it became theoretical point of departure for white U.S. American queers, trans\*, and Disability Studies scholars – different contexts and different trajectories, but useful points for thinking hemispherically.

As I argue in this essay, part of this connection is linked to the colonial roots of Black women's gender, sexual, and racial non-normativity, in which the results include not being seen as “real” women, as mothers/parents, material inequality, little control over reproductive health (i.e. bodies), and little to no access to the affective markets that underlie partnership and kinship networks (*solidão*) (RAMOS SILVA, SAUNDERS, AND SOANIRINA OHMER, 2021). In fact, given the colonial process of ungendering bodies within Western ontologies, one can easily argue that the fungibility of Black women also reflects the fungibility of Black feminine subjects, broadly speaking. In this colonial process, Black women's bodies are reduced to a kind of masculine feminine flesh. Lélia Gonzalez (2018) theorizes an aspect of this fungibility in the concept of *mãe preta*. In fact, the role of Blackness in gendering some and ungendering others complicates our understandings of gender and trans\*ness (SNORTON, 2017). It is this fungibility that allows for Black bodies to be defined as oppressor/aggressor, invisible, or whatever else whiteness desires them to be in any moment.

Because of Américans ancestral connections to West African understandings of femininity that are rooted in the Ori, in one's spiritual connections with Orisha, this opens the possibility of thinking and theorizing Black sisterhood, and *Black feminism* as containing the seeds of a trans\*affirming praxis. This is the central point of theorization for the work of Black trans Brazilian scholar Dora Santana. In comparison, when we think of the history and political praxis of white feminism as an exclusionary feminist discourse, we could easily argue that *white feminism* is inherently anti-trans\*. This is why Black trans scholars such as Dora Santana (2019), Black travesti Megg Rayara (2018), and Black Bixas' work are so powerful, and even possible—because of our inheritance of African-based understandings of gender and the canons of Black Feminist, Black Lesbian, and Black Queer intellectual work which demystifies the coloniality of gender. That is,

Black sisterhood does not depend on how the body looks. This is not possible from a white feminist framework.

In turning to the larger point of this essay, there must be an effort within interracial minoritarian communities to address a minoritarian political culture that seems to be rooted in annihilation, thereby reproducing necropolitics among the various populations that are its target. That is, to have effective networks of solidarity centered on an anti-oppression politics depends on seeing the humanity in each other. This is one important way to undermine the necropolitical tendencies (in its various forms) that we all have inherited in the Americas. We must learn how to have moments of empathy in moments of tension with another oppressed person. Such a move should not continue to be one-sided, with white subjects being offered care and human respect while Black, Indigenous, and Afro-descendant people are not seen as worthy of dignity and respect as a human. Here I again turn to Lima, who argues that Brazilians need to dismantle the myth of racial democracy and the idea of cordiality to focus on the coloniality of everyday social practices and its relationship to Brazil's slavocratic history. For this to happen in Brazil, and in any other part of the Américas, everyone, including white minoritarian subjects, must do the self-work necessary to address the socialization that justifies any form of anti-Black violence, social death, or exclusion.

## Referências

- COSTA, A. Bixas pretas: from abject body to contemporary caricature. Paper presented at the *Beyond homophobia conference*, University of the West Indies Mona, Jamaica, January 25, 2019 at 3:30 pm. (Translated by Tanya L. Saunders.)
- BELISO-DE JESÚS, AISHA M. *Electric Santería: Racial and Sexual Assemblages of Transnational Religion*. New York: Columbia University Press, 2015.
- FERGUSON, RODERICK A. *One-Dimensional Queer*. Cambridge, UK : Polity Press, 2019.
- GIBSON, M. *Clitoral corruption: body metaphors and American doctors' constructions of female homosexuality, 1870-1900*. In: ROSARIO, V. (ed.) *Science and homosexualities*. New York: Routledge, 1997. p. 108-32.
- GONZALEZ, L. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.
- hooks, bell. *Feminist Theory from Margin to Center*. Boston: South End Press, 1984.
- JONES-ROGERS, STEPHANIE E. *They Were Her Property : White Women as Slave Owners in the American South*. New Haven: Yale University Press, 2019.
- LARA, ANA-MAURÍNE. *Queer Freedom : Black Sovereignty*. Albany: State University of New York Press, 2020.
- LEMONS PACHECO, A. C. *Mulher negra: afetividade e solidão*. Salvador: Edufba, 2013.

LIMA, F. *Raça, interseccionalidade e violência: corpos e processos de subjetivação em mulheres negras e lésbicas. Cadernos De Gênero E Diversidade*. v. 4, n. 2, p. 66-82, 2018.

<https://doi.org/10.9771/cgd.v4i2.26646>.

LUGONES, M. The coloniality of gender. In: HARCOURT, W. (Ed.) *The Palgrave handbook of gender and development*. Palgrave Macmillan: London, 2016. [https://doi.org/10.1007/978-1-137-38273-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-137-38273-3_2).

MATORY, JAMES LORAND. *Black Atlantic Religion Tradition, Transnationalism, and Matriarchy in the Afro-Brazilian Candomblé*. Princeton, N.J: Princeton University Press, 2005.

MATORY, JAMES LORAND. *Sex and the Empire That Is No More : Gender and the Politics of Metaphor in Oyo Yoruba Religion*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.

MOORE, MIGNON R. *Invisible Families Gay Identities, Relationships, and Motherhood Among Black Women*. Berkeley, Calif: University of California Press, 2011.

MUÑOZ, J. E. *The sense of brown*. Durham: Duke University Press, 2020.

OLIVEIRA, J., & BARROS, B. *Black sapatão translation practices: healing ourselves a word choice at a time. Caribbean Review of Gender Studies*, v. 14 (forthcoming online publication), 2020.

OYĚWÙMÍ, OYÈRÓNKÉ. *The Invention of Women Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

MEGG RAYARA GOMES DE OLIVEIRA, "Why don't you embrace me?", *SUR* 28 (2018), accessed May 30, 2022, <https://sur.conectas.org/en/why-dont-you-embrace-me/>

RAMOS SILVA, LUCIANE, TANYA L. SAUNDERS, AND SARAH SOANIRINA OHMER. "Introduction: From Solidão, to Isolation, to Solidão-Rity." *Women's studies quarterly* 49, no. 1 (2021): 16–49.

SANTANA, DORA SILVA. "Mais Viva." *Transgender studies quarterly* 6, no. 2 (2019): 210–222.

SAUNDERS, T. L. Epistemologia negra sapatão como vetor de uma práxis humana libertária. *Revista Periódicus*. Salvador, Bahia: Universidade Federal da Bahia, v. 1, n. 7 (May, special issue *Sapatão é revolução!* existências e resistências das lesbianidades nas encruzilhadas subalternas), p. 102-16, 2017.

SNORTON, C. R. *Black on both sides: a racial history of trans identity*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.

SOMERVILLE, S. B. *Queering the color line: race and the invention of homosexuality in American culture*. Durham: Duke University Press, 2000.

SOVIK, L. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SPILLERS, HORTENSE J. *Black, White, and in Color : Essays on American Literature and Culture*. Chicago: University of Chicago Press, 2003.

TINSLEY, O. N. *Ezili's mirrors: imagining Black queer genders*. Durham: Duke University Press, 2018.

WYNTER, S. Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: towards the human, after man, its overrepresentation: an argument. *The New Centennial Review*. v. 3, n. 3, p. 257-337, 2003.

ARTIGO

**DOSSIÊ QUESTÕES RACIAIS, EM INTERSECÇÃO, COMO AGENTES DE  
TRANSFORMAÇÃO NO CAMPO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**METODOLOGIA CARTOGRÁFICA COMO POSSIBILIDADE DE PESQUISA EM  
LINGUÍSTICA APLICADA COM COLETIVOS DE NEGROS E NEGRAS: CONFISSÕES  
DE PESQUISA**

(Cartographic methodology as a possibility of research in Applied Linguistics with black groups:  
research confessions)

(La metodología cartográfica como posibilidad de investigación en Linguística Aplicada con  
colectivos negros: confesiones de investigación)

Gilson Soares Cordeiro<sup>1</sup>  
(*Instituto Federal do Ceará – IFCE – campus Camocim*)

Recebido em: junho de 2022  
Aceito em: novembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v23i2.45261

---

<sup>1</sup> Dr. Gilson Soares Cordeiro atua nas áreas de Letramentos de resistência da cultura negra, jogos de linguagem/gramática cultural, pragmática contra-hegemônica, grupos de resistência cultural, negritude, capoeira na cidade de Camocim, Epistemologias do Sul através da metodologia cartográfica intervencionista. Membro do grupo de pesquisa Linguística Aplicada, Interação e sociedade (LAIS) – IFCE.

## RESUMO

*O presente artigo visa, mesmo que de forma preliminar, apresentar a metodologia cartográfica (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2014) como possibilidade de estudo de campo com coletivos de resistência, sobretudo coletivos de negros e negras. Pretendemos realizar um estudo de caso, a luz da tese de Doutorado VEM JOGAR MAIS EU, MANO MEU: CARTOGRAFANDO A CAPOEIRA NA CIDADE DE CAMOCIM COMO JOGO DE LINGUAGEM E RESISTÊNCIA NEGRA (CORDEIRO, 2015), desenvolvida por este autor em 2015 com coletivo de capoeiras na Cidade de Camocim-CE. Objetivamos tecer reflexões sobre as potencialidades e fragilidades da metodologia cartográfica para a efetivação de estudos comprometidos com coletivos da comunidade negra, encorajando pesquisadores e pesquisadoras negras a um ethos de comprometimento com a agenda dos sujeitos em pesquisa, tomando estes como também autores do processo cartográfico.*

**Palavras-chaves:** *Linguística Aplicada. Cartografia. Pesquisa com comunidades negras.*

## ABSTRACT

*This article aims, even if in a preliminary way, to present the cartographic methodology (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2014) as a possibility of field study with resistance collectives, especially with black men and women collectives. We intend to carry out a case study, in the light of the PhD thesis VEM JOGAR MAIS EU, MANO MEU: CARTOGRAFANDO CAPOEIRA NA CIDADE DE CAMOCIM COMO UM JOGO DE LINGUAGEM E RESISTÊNCIA NEGRA (CORDEIRO, 2015), developed by this author in 2015 with a collective of capoeiras in the city of Camocim-CE. We aim to reflect on the strengths and weaknesses of the cartographic methodology for carrying out studies committed to collectives of the black community, encouraging black researchers to an ethos of commitment to the agenda of research subjects, taking them as authors of the cartographic process.*

**Keywords:** *Applied Linguistics. Cartography. Research with black communities.*

## RESUMEN

*Este artículo tiene como objetivo, aunque sea de manera preliminar, presentar la metodología cartográfica (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2014) como una posibilidad de estudio de campo con colectivos de resistencia, especialmente colectivos de hombres y mujeres negros. Pretendemos realizar un estudio de caso, a la luz de la tesis doctoral VEM JOGAR MAIS EU, MANO MEU: CARTOGRAFANDO CAPOEIRA EN LA CIUDAD DE CAMOCIM COMO JUEGO DE LENGUAJE Y RESISTENCIA NEGRA (CORDEIRO, 2015), desarrollada por este autor en 2015 con un colectivo de capoeiras en la ciudad de Camocim-CE. Pretendemos reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de la metodología cartográfica para la realización de estudios comprometidos con colectivos de la comunidad negra, incentivando a los investigadores negros a un ethos de compromiso con la agenda de los sujetos de investigación, tomándolos como autores del proceso cartográfico.*

**Palabras clave:** *Lingüística Aplicada. Cartografía. Investigación con comunidades negras.*

## INTRODUÇÃO

Neste artigo *Metodologia cartográfica como possibilidade de pesquisa em Linguística Aplicada com coletivos de negros e negras: confissões de pesquisa*, destaco inicialmente que os debates aqui expostos surgem como recorte das considerações da pesquisa de doutorado *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 e orientada pela professora Dra. Claudiana Nogueira de Alencar.

As falas e os depoimentos apresentados neste artigo fazem parte do processo metodológico cartográfico de vivência/coleta de dados, desenvolvidos durante a pesquisa e devidamente autorizados pelos seus produtores.

O debate que proponho aqui desenvolver debruça-se sobre a jornada cartográfica que trilhei, como pesquisador linguista aplicado e também capoeirista, através de trabalho de imersão em campo entre os anos de 2013 e 2015 na cidade de Camocim-CE.

Nas discussões deste artigo, debato a postura etnográfica que pretende dizer-se com e não sobre os sujeitos de pesquisa, um dizer-ação eticamente comprometido, 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).

Baseado neste método, apresento pistas cartográficas que me renderam um mapa conceitual sobre a capoeira vivenciada, pistas como: *Ethos da Pesquisa; Política de Narratividade; Territórios Existenciais de Passagem; Personagens Rítmicos* através de *relatos rizomáticos* (PASSOS; KASTUP; ESCOSSIA, 2014).

Trago, então, para o debate a capoeira como manifestação de origem negra no Brasil como espaço de múltiplas linguagens, um fazer cotidiano de resistência cultural negra, um jogo de linguagem de resistência negra.

Nessa ginga entre intelectualidade e saber ancestral negro, as trilhas surgem eivadas de narrativas confessionais. Confissões aparentemente revestidas de triviais bastidores não ortodoxos, desconectados, adornos rabiscados nas margens do texto oficial que desapareceu. Rascunhos de memórias que saltam de um diário quase caótico. Ordinariades, à primeira vista, que meramente comporiam pano de fundo, contextos secundários para o verdadeiro debate teórico.

Na verdade, as confissões narradas surgem como uma terapia da linguagem (WITTGENSTEIN, 1979), são detonadores de pistas a seguir, rizomas acêntricos cuidadosamente ladeados, pinçados para compor lacunas a serem preenchidas pelos sujeitos. Como qualquer mapa, cheio de lugares ocupados e vazios, aberturas de passagem, interdições, diferentes rotas para diferentes lugares-objetivo. Dessas inúmeras rotas, desponta-se a escolha política, portanto, ao trilhar este ou aquele caminho, escolho atravessar ou ficar deste ou daquele lado.

São essas confissões ordinárias na/pela linguagem pelas quais, como linguística aplicado, interesse-me. Enveredo-me pelos estudos da Linguagem Ordinária, tomando a capoeira como um jogo de linguagem constituída por regras socialmente em uso (WITTGENSTEIN, 1979), e por atos de fala (AUSTIN, 1990), mais especificamente, composta por atos de fala mandingueiros (CORDEIRO, 2016).

Aportes teóricos que surgem problematizados, imbricados nos relatos rizomáticos apresentados. Destaco, em última análise, que nas confissões, a teoria surge como pedaço do relato, dificilmente delimitada. Visualizo um método amálgama simbiose entre a construção do percurso de fazer e as ferramentas de análise já fazendo-se parte do percurso, uma conexão de compromisso entre teoria e campo.

## 1. CARTOGRAFIA E RELATOS CONFESSIONAIS

Para início desta discussão, apresento a cartografia como uma das possibilidades de metodologia para estudos em linguística aplicada, portanto, invisto na possibilidade de pesquisas em linguística aplicada que envolvam pessoas e linguagem, pessoas e suas formas de ser e estar na linguagem. Imagino um segmento intelectual em que pesquisadores e pesquisadoras atravessam as calçadas das universidades e se misturam a *pessoas ordinárias*, com suas necessidades e dizeres, contribuições, expertises e sabedorias. Tenho a utopia, sobretudo, que nós, intelectuais, nos misturemos a pessoas alijadas historicamente aos bens culturais e sociais em uma sociedade capitalizada e excludente.

Ponho em relevo um compromisso cartográfico, em que a história de vivências do pesquisador imbrica-se na história de existência da própria comunidade pesquisada, como exemplo neste artigo, os capoeiras do grupo Regional Mestre Àvila na cidade de Camocim-Ce, sendo eu mesmo um deles.

Penso a cartografia como possibilidade de estudos de preto com pretos e pretas. Não que não possa haver outras formas comprometidas, autênticas e produtivas de pesquisas com diferentes comunidades. De fato, o método somente valerá a pena como processo de abertura para que se vivam resistências, transformações, trocas entre pesquisador e comunidade. Desse modo, diferentes tipos de pesquisa se bem formuladas, conduzidas pelo crivo da ética e do compromisso horizontal com seus sujeitos, serão, a meu ver, sempre espaço para transformação social.

Assim, apresento um tipo de método que possa em certa medida fomentar a produção em linguística aplicada com trabalhos etnográficos, trabalhos de campo em que o sujeito pesquisador e pesquisado possam trocar lugares durante o processo de trabalho e que esteja latente, na consciência do pesquisador, a iminência de que seu método per si, seu planejamento, possa ser a qualquer momento detonado, desfragmentando pela urgência de algo maior, a vida que reivindica ser maior que qualquer teoria.

Nesse método, muito mais que um planejamento a rigor, surgem pistas, indícios de caminhos para um fim provisoriamente estabilizado. Falo das pistas que levam à construção de um mapa

processual, mapa em que o relato rizomático reverbera em uma política de narratividade, a partir de um lugar de proximidade/coemergência com o grupo de atores sociais em pauta, construindo com eles e elas um território existencial a partir de rizomas, como definem os autores:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 2).

O relato rizomático *E... E...*, é uma *confissão*, análogo a um diário de campo, fragmento de estudo de caso, escrita livre poemática e tantas outras denominações que possam tentar delimitar um conceito. De fato, o relato procura situar-nos na tônica desta pesquisa e seu percurso metodológico, uma proposta metodológica cartográfica, como arcabouço de um movimento operacional, um *animus* de pesquisa, como pista e caminho de uma coleta, vivência de dados e narrativa destes dados na tessitura do trabalho.

Deleuze e Guattari (1995) advertem, no entanto, que nunca chegaremos, de fato, a compreender o mundo a partir deste modelo de narrar e ser. Nunca, de fato, compreenderemos o devir e a multiplicidade, para tal é *necessária* uma *invenção de narrar*, um livro rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Trato de um conjunto disperso e movente de narrativas que construa platôs que também deslizantes possam não espelhar, imitar o mundo, mas construir uma intenção narrativa sobre os fatos.

Diante destas leituras, aposto no mapa móvel que apresenta uma aparência no *dizer*: uma linha de interpretação parece ser a vitoriosa com toda sua carga política e de poder. Mas, de fato, essa linha narrativa, que se diz vitoriosa no mapa cartografado, *mostra* uma linha de fuga, a ideia de rizoma em que não há centro, a pesquisa percorre um sistema acêntrico, outras gerações de sentido existem latentes no sistema livro rizoma, a narrativa – o contar a capoeira em Camocim – que prevalece é apenas um ponto de fuga e resistência.

Mas como suplantar essa ideia de metodologia (*meta-hódos*) como um conjunto de regras, metodologia como um *hódos* (caminho) a seguir? Deleuze e Guattari sugerem um *hódos-meta*, uma experimentação do método e não uma aplicação metodológica (PASSOS; BARROS, 2010). Assim, todos somos antropólogos, mas ninguém é antropólogo do mesmo jeito.

Por esta perspectiva de experimentar mais e menos aplicar, é que o rigor da investigação não é abandonado, mas é resignificado: “O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos

movimentos da vida ou da normatividade do vivo [...] a precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção” (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2010, p. 11).

É preciso, portanto, entender que apostar e incorrer em uma postura cartográfica exige uma demanda visceral de negociações de sentido com nossos sujeitos de pesquisa, tratando-os não como objetos de pesquisa, mas como pessoas, no sentido mais amplo possível que essa postura possa suscitar e que o pesquisador esteja disposto a intervir, mas com muito cuidado para que a intervenção seja significativa para os sujeitos em pauta.

Nesta perspectiva, o linguista aplicado tem a tarefa nas mãos de construir sentidos com os sujeitos, com a ideia de *nativismo* deles que também é do pesquisador. Busco, como linguista aplicado, entender/construir territórios existenciais, estes territórios surgem como pistas do narrar. Assim, neste percurso movente, tomei as seguintes pistas cartográficas como mapa inicial de sentido: *Território Existencial de Passagem, Assinatura Expressiva; Política de Narratividade, Ethos da Pesquisa, Atenção Fora de Foco*. Enfatizo que estas bases de análise não pretendem delimitar, fechar um campo, elas estão para além do domínio do campo, eles visam ao estranhamento, afeto e cuidado com as pessoas, portanto, estes fatores não são a realidade narrada, mas uma posição política narrada (PASSOS *et al.*, 2014).

## 2. O LUGAR DO PESQUISADOR: CARTÓGRAFO APRENDIZ

Antes de partir propriamente para o debate das pistas desse método, é importante destacar de que lugar na rede de saberes falo. Friso que este percurso metodológico trata-se de um percurso em Linguística Aplicada e, como tal, a partir de que lugar da abordagem em Linguística Aplicada?

Destaco que o fazer em Linguística Aplicada que enfatizo parte da problematização de que, com o avanço e atravessamentos de outras teorias, a Linguística Aplicada tem atualmente caminhado para o entendimento de que o linguista aplicado constrói percursos metodológicos próprios, ao mesmo tempo em que sustenta essa abertura como incorporação de outras formas de saber; as quais têm passado de forma drástica pelo crivo de uma apreciação ética.

Portanto, a partir de um lugar que deliberadamente professo e milito como negro, morador de Camocim, capoeirista, professor, pesquisador da academia, imagino-me como produtor de sentidos, procuro uma postura autorreflexiva e integrada que sintetiza em mim um dizer não sobre capoeiras e sobre negros, mas um dizer de um negro capoeira que também imagina-se um intelectual negro, não um pesquisador de pretos, mas com pretos, sou preto e fazendo-me assim também ponho em debate meu lugar de *capoeira intelectualizado*, sou um camarada, mas um camarada da academia

intelectualizada, perscruto e duvido de meu próprio fazer como um pesquisador de pretos, sendo eu mesmo preto.

Trago a discussão de um ‘entre-lugar’ que julgo ocupar a partir do entrelaçamento das noções de dentro e de fora que permeiam a cosmogonia da capoeira. Entendo a capoeira enquanto coletivo estratégico de pretos e pretas, mesmo que outros coletivos de brancos, brancas, europeus<sup>2</sup> e outros também pratiquem dessa arte, o legado cultural negro é a encruzilhada que não se apaga nas palmas da roda infinita.

Assim, apresento o método cartográfico como a construção de uma narrativa politicamente comprometida, assumindo-me como um cartógrafo-aprendiz (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2014), um linguista que não está sobre os fatos, mas com as pessoas que estão em plena realização de suas vidas, vidas-gingas.

Na verdade, os sujeitos capoeiras que aceitaram fazer parte da pesquisa e, por extensão, quaisquer outros sujeitos em pesquisas através do viés da Pragmática Cultural também são construtores de conhecimento. A pragmática Cultural, nesse sentido, preza pelos trabalhos ditos acadêmicos que possam efetivamente negociar o que está sendo dito e como será dito. Enquanto agenda de grupos, a Pragmática Cultural atesta a premissa de estudos e intervenções relevantes e compromissadas com os coletivos pesquisados.

Em outras palavras, uma construção de pesquisa que possa simplesmente estar junto, ajudando a *construir/consolidar* uma coletividade, seja a capoeira em Camocim, uma comunidade quilombola, coletivos de *hip hop*, dentre outras. Em meu caso, buscamos juntos como agenda: uma melhor visibilidade na cidade, maior incentivo público, participação em editais, consolidação do grupo como associação, ajuda nas demandas de nosso mestre e outras ações.

Não se trata de falar por eles e por elas, tenho em mente a condição de *subalternidade* (SPIVACK, 2010) da capoeira. Vejo seus conhecimentos – cosmogonia – como não hegemônicos frente aos conhecimentos ditos acadêmicos e suas formas de vida hegemônicas. A partir de um posicionamento crítico, procuro afastar-me de uma postura ingênua de que haja uma simetria de vozes entre pesquisador e sujeitos-pesquisados, por mais que eu a tente e deseje. Vê-se que o discurso produzido como acadêmico faz parte de um saber instituído, homogêneo, intelectual que, como parte de uma herança cultural brasileira ainda põe em lados opostos ‘conhecimento popular’ e ‘conhecimento científico’.

Nessa argumentação, como lembra Reis (2004), a capoeira e seu fazer sempre foram tidos como culto popular, de baixa linha, mítico, representante de uma forma de ser e saber presos a um modo subalterno de pretos, mulatos, trabalhadores braçais, iletrados, arruaceiros, malandros e

---

<sup>2</sup> Destaca-se que a capoeira atualmente é praticada em mais de 150 países, segundo IPHAN (instituto de Patrimônio Histórico Artístico Nacional, uma verdadeira embaixatriz da cultura brasileira e do legado ancestral africano.

vagabundos, portanto, trata-se de um modo de vida ‘de baixo’, inferior ao discurso pretensamente sistematizado e científico.

É importante ao iniciar um trabalho em LA, ter essa limitação em mente e fazer dela nosso potencial, como sugere Spivack (2001), compreender que é possível um compromisso de não falar por alguém, mas que a tarefa do intelectual é criar espaços em que eles, elas mesmas possam dizer estamos aqui e apresentar um diálogo.

Mas afinal, o temos em mente ao falar em compromisso? Cito o trabalho etnográfico, desenvolvido pela professora Ana Lúcia Silva e Sousa (2011, p. 20-21) com um grupo de *hip-hop*. Em seu trabalho, a pesquisadora também questiona

Em que consiste esse compromisso? Em simplesmente agradecer pelos depoimentos e entrevistas obtidos? Se alguma vez acreditei que isso era suficiente, os sujeitos de minha pesquisa me disseram em alto e bom som: ‘Não’. [...] ‘Não queremos mais ser retratados como objeto de pesquisa para acadêmico vir aqui ganhar título’.

Assim, precisei de uma aproximação a estes sujeitos, expliquei-lhes: eu mesmo era um capoeira – vivia o território existencial deles/nosso – e que gostaria de *retratar* isso em um trabalho acadêmico e que esse trabalho e minha intervenção pudessem ser parte da *mandinga* do grupo, que meu trabalho pudesse contribuir/ser parte da agenda política deles/nossa por visibilidades.

Desse modo, procurei deixar em aberto o espaço para inverter os vetores: não dizer sobre eles, mas re-parar o que eles querem dizer sobre as regras do jogo de linguagem capoeira que observava. Trata-se de uma produção negociada, tão flutuante que as próprias regras da gramática cultural do jogo capoeira, que inicialmente postulo como as regras a observar, pudessem ser reconstruídas no próprio processo de estar junto (SÁ, 2010).

Portanto, os dados que procurei não estavam lá no mundo social congelados ou em estado de latência para serem desvelados pelo *estrangeiro* da academia como um passe de mágica. De fato, como sintetiza Souza (2011, p. 20) “os discursos não estão prontos para serem acessados; eles são construídos nas interações entre pesquisadores e pesquisados, o que nem sempre se dá em um passe de mágica, como por vezes pensam alguns setores da academia”.

A academia e a capoeira também são produções socioculturais e, como tal, seus sujeitos produtores estão imbricados em múltiplos jogos de linguagens. Estes jogos, como múltiplas práticas sociais, dão-se na vida ordinária, na arena social diária, reverberando em microrrelações política, sociais que dialogam com outras macrorrelações (ALENCAR, 2014).

Admito uma atitude descritiva e vivencial que procure uma simetria (im)possível entre pesquisador e sujeito, que não tome o discurso do outro, como estrangeiro ao próprio nativo. Sendo eu, enquanto pesquisador, dono das chaves que abrem as portas da compreensão deste discurso ao

próprio nativo. Procuo desvencilhar-me do escopo etnológico clássico em que haja razões que a própria razão do nativo desconhece.

Por este ponto de vista, não procuro uma metanarração, desvelando aos nativos os seus mistérios que nem eles mesmos conheciam, não pretendemos uma voz superior que sabe mais do outro que ele nem mesmo imagina.

Desse modo, não é o simples fato de que uma postura etnográfica-cartográfica deva desvencilhar-se de instrumentos clássicos de coleta de dados. De fato, o que vai diferir fundamentalmente cartografia de uma etnografia positivista clássica é o fato de como procedimentos ortodoxos ou não podem propor pistas para um mapeamento de processos e intervenção.

Como corroboram Passos *et al.* (2010), não se trata de pensar métodos quantitativos como menos válidos. Trata-se de acompanhar processos, com diferentes tipos de instrumentos sejam mais qualitativos ou quantitativos uma vez que “Pesquisas quantitativas e qualitativas podem constituir práticas cartográficas, desde que se proponham ao acompanhamento de processos” (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2010, p. 8).

Enfim, são estes campos de saber em LA e Pragmática Cultural que dialogam para a efetivação de uma pesquisa linguística comprometida com o debate do lugar do linguista-aplicado, seu fazer, compromissos, desafios, potencialidades e limitações.

### 3. AS PISTAS DO PROCEDIMENTO CARTOGRÁFICO

Como já temos frisado, a ação cartográfica não se trata propriamente de um método, mas de um conjunto de ações e atitude junto a sujeitos de pesquisa, pondo em cheque, debatendo várias questões em torno da ideia de uma hierarquia de saberes: “pesquisador e pesquisado”.

Para que essa ação se efetive, vários autores e autoras tem se debruçado sobre a ideia inicial de escritura rizomática e platôs. Estes debates têm posto em contato vários campos do saber como linguística, linguística aplicada, psiquiatria, psicologia, antropologia e tantos outros campos das ciências sociais.

Nesse conjunto de ações cartográficas, surgem pistas, o que já sugere a ideia de ação, de caminhar, de seguir, de inventar, investigar, de se estar atento, de deixar algumas pistas de lado, de valorizar outras. Temos, de fato, um trabalho de investigação, de descobrimento. No entanto, não se deve pensar essa investigação como algo a ser desvelado, as pistas não se dão na esteira de uma meta ou de um alvo, uma dimensão teleológica.

Como se vê, as pistas mais que conduzem, elas constroem a estrada. O caminho é construído nas pistas, em um movimento que não termina em algum lugar, os passos cessam porque o

pesquisador está fora, porque é preciso cortar, parar. Mas as pistas não cessam em si, as pistas estão na vida, como a vida não cessa, não cessam as pistas. Em síntese, não lidamos com pistas para elucidar algo, desvelar a partir de uma perseguição científica de seguir. O cartógrafo não se reveste na pele de um detetive destes sujeitos.

Assim, apoiamo-nos na ideia de Passos, Kastrup e Escóssia (2014) de que as pistas são arranjadas como norteadores de pesquisas e que elas não são regras que dão conta da totalidade-fechamento do seguir; mas que são sobretudo políticas no sentido da construção de uma performance de pesquisa, uma atitude de abertura e calibragem.

Abertura porque entende que o tráfego do olhar des-conhecido ao conhecido seja a condição *necessária* da construção do conhecimento. O conhecimento é o próprio tráfego, é o próprio seguir também. Por este ângulo de análise, há des-conhecimento sempre na trajetória do cartógrafo, nunca ele atinge um estágio de desconhecido ou conhecido. Calibragem, por sua vez, porque dosa, dimensiona a trajetória, serve de amparo-reparo, um lugar para sair e olhar de um pouco mais longe, uma pré-determinação passageira.

Dessas pistas, passemos a tratar brevemente de ***Ethos da Pesquisa e Política de Narratividade; Territórios existenciais de passagem, Personagens Rítmicos*** e outras nuances que se ligam a estas pistas.

### **3.1 *Ethos da pesquisa e política de narratividade***

A primeira pista – Ethos da Pesquisa – aponta para o problema de um compromisso, portanto, estamos no terreno do político ao se falar em *Ethos*. Este aqui entendido como sinônimo de um *problema político na/pela linguagem*. Político aqui, por seu turno, entendido como macro e microrrelacional da ação da atividade humana.

Portanto, nossas pesquisas, com qualquer outra ação na linguagem, são definitivamente políticas, estão inseridas em uma rede de hierarquias e valores em que várias instituições, grupos sociais se ligam direta ou indiretamente a ela. A pesquisa, aparentemente um texto individualizado, alimenta e/ou reforça e/ou rompe com uma formação discursiva do que seja o trabalho acadêmico, do que seja o trabalho em Antropologia, Pragmática, Linguística Aplicada, do que seja a capoeira.

A questão desse *ethos* em pesquisa remonta inclusive à própria natureza do que seja a Linguística, como a disciplina vem sendo concebida. Remonta à Linguística Aplicada, também com suas faces e fases de construção. A questão de um *ethos* relaciona a dimensão política da linguagem, com a qual nos comprometemos, ao conhecimento construído na/pela linguagem.

De fato, ao se falar nesse *ethos*, é preciso ter em mente a história dessa disciplina Linguística Aplicada; história esta que remonta à noção da LA, como subárea da linguística, como ramo de aplicação das teorias linguísticas ao ensino de Língua Estrangeira (LE). Por outro lado, a LA, desligando dessa primeira fase de entendimento, vem atualmente reivindicando um saber próprio, um escopo em que os estudos em linguística – com a linguagem – devem estar atentos a suas implicações sociopolíticas, emotivas, institucionais e, portanto, éticas (RAJAGOPALAN, 2014).

Procurou-se romper com o complexo de inferioridade da linguística que, em nome de uma equiparação as *ciências de prestígio* e sua carga de cientificismo, levou a linguística, por longo período, a deslocar a linguagem para longe da vida e de seus produtores.

Portanto, o fazer político de pesquisa em Pragmática Cultural, como saber acadêmico, obviamente, está imbricado para a construção desse *ethos*. A LA, por sua vez, nesse sentido, reivindica para si um escopo de atuação como borramento de fronteiras entre estudos da linguagem e estudos sociais.

Desse *ethos* resulta uma política de narratividade, uma maneira/intenção ao narrar, uma micronarrativa que, mesmo pautada nas microrrelações entre estes sujeitos, está na rede das macrorrelações e possibilita a crítica-debate de ambas pelo jogo de linguagem que as entrelaça.

### 3.2 Territórios existenciais de passagem

Outra pista nesta ação cartográfica versa acerca do *lugar* no qual imerge o pesquisador para vivenciar dados e do qual co-emerge para uma narrativa. Falamos, dessa maneira, em *Territórios Existenciais*, como espaços em que o cartógrafo e sujeitos decidem ir, espaço entendido a partir de um conjunto de procedimentos que poder descritos e explicados.

Este território não é físico simplesmente, ele o é, mas não só isso. O território é onde as ações do pesquisado se dão em amplo espaço de alcance, em amplo alcance performático. O Território, assim, só pode ser visto/percebido/descrito em movimento de dentro para fora. Obviamente, o cartógrafo-aprendiz imagina este terreno antes de o (des)conhecer, o cartógrafo o põe como objeto do desejo, traça-lhe limite, realiza projetos, faz operações de encaixe e desencaixe, imagina causas e efeitos, desenha o espaço à lápis, faz rascunhos, de fora para dentro, ainda nessa fase o território é pré-existente, está dado (ALVAREZ; PASSOS, 2014).

Pela imersão, o cartógrafo verá surgir personagens rítmicos, paisagens melódicas que exigem um determinado tempo de sintonia-abertura, de espera, um engajamento afetivo, uma emoção engajada. Lembrando que não se trata de uma atitude passiva de habitar esse território, o pesquisador

mantém uma atitude de atenção fora de foco, um olhar de fuga para os lados, um olhar para dentro que convida ao contato, que se deixa perscrutar ao ser inquisidor.

Nessa inquirição, é a expressividade e não a funcionalidade que determina o território; este é sempre um território de passagem; não somente a passagem do pesquisador que sai-e-volta, mas a passagem de todos e todas como espaço mesmo do devir das ações desses personagens rítmicos que não são eles mesmos que determinam o campo, mas a ação performativa de seus atos de fala que estilizam o território, dão-lhe um contorno “o território não se constitui como um domínio de ações e funções, mas sim como um ethos, que é ao mesmo tempo morada e estilo. (ALVAREZ; PASSOS, 2014).

A função de um personagem e seu comportamento na estrutura cede lugar ao gesto de expressão, este está para além da rigidez de um lugar na estrutura: um estruturalismo, determinismo das funções. Assim, o pesquisador precisa habitar esse território em uma atitude em que a direção do particular para o geral deve ser questionada como intuição de produção de verdades; outro paradigma deve ser pensado em que se procure não dominar, mas cultivar, estranhar, ser estrangeiro, etapas que exigem um cuidado, como dissemos, uma atenção afetiva.

De fato, o contato com o campo não implica que haja um objeto, algo a frente a ser conhecido pelo *subjectus*, o ser cognoscente que ao lado desvela o objeto. O pesquisador forma um hábito, um campo comum e próprio que não é um campo privado, de regras generalizantes, abstratas, conceitos. O território é o campo da experiência e não do experimento.

Essa imersão de pesquisa é acompanhada de uma confusão intelectual inicial, uma alta expectativa intelectual, um possível olhar paralisante como abordagem e saber. Como afirmam Alvarez e Passos (2014) é preciso estar no campo como se está na água, o espaço que nos cerca é fluido, móvel em produção constante e coemergente.

Nessa medida, o território surge como campo cada vez mais complexo, uma quebra de um rígido território identitário, em que as pré-determinações do pesquisador vão cedendo espaço às incertezas do campo. De fato, o próprio pesquisador e seus sujeitos vão se delineando, habitando o território pelo contato um com o outro, tanto pesquisador e pesquisado também estão em devir e são realidades expressivas neste campo, são efeitos e sentidos diversos que, ao final, surgem na pesquisa como uma política narrativa, uma abertura para um conhecimento em construção.

### **3.3. Personagens Rítmicos**

Os sujeitos da pesquisa são construídos como personagens rítmicos de partida. São eles sujeitos que fazem surgir o território existencial, fazem surgir ritmos próprios que não podem ser

confundidos com indicadores de identidade. É a partir desses personagens que os rizomas crescem junto a outros sujeitos-elementos que vão compondo o território existencial; assim, podem surgir outros sujeitos e narrativas que se entrelaçam na composição do território.

Segundo Deleuze e Guatarri (1995), mesmo operando com o devir e seu paradoxo, é preciso criar inteligibilidades de partida, eger certos *enfeitiçamentos* como norteadores, mesmo que provisórios. Como exemplo, os próprios autores lançaram mão de dicotomias em uma visão dualística, como a noção de livro-rizoma e livro-árvore ao criticar o livro-árvore. O importante é ter essas bases como pontos de partidas e não fechamentos apriorísticos.

Enfim, os capoeiras-personagens em cotejo surgem como propulsores da narrativa, produzem efeitos que dão vazão ao aparecimento da capoeira enquanto jogo de linguagem.

Na busca de efetivar essa tarefa de narratividade, a análise acontece na tensão de descrever o que não permanece em plenitude, o devir. Por este ângulo, os sujeitos são detonadores de devires, instauram uma tensão de permanência da impermanência. Os capoeiristas surgem delineados, não apenas pensados por um viés de pertencimento cultural, ou melhor, não apenas como delimitação de um campo identitário cultural em que a complexa categoria de *pertencer* poderia ser sintetizada como agrupar certos vetores identitários, fluidos, precários, instáveis em um processo de negociação agonístico, que se daria não no tempo real, mas na plenitude do tempo, na infinitude do tempo para sobreviver o devir pelo fechamento imaginário-ilusório-idealístico de um eu-histórico (BAUMAN, 2005).

Há uma política de representação que deve ser pensada, no processo cartográfico, a partir de um sujeito que é ele próprio agenciamento da enunciação; os sujeitos existem a partir de certas engrenagens de agenciamento, sempre resultados de um *nó* coletivo, “O agenciamento da enunciação é, assim, desde sempre coletivo, se dá num plano de fluxos heterogêneos e múltiplos que se cruzam incessantemente, possibilitando infinitas montagens” (PASSOS; BARROS; 2014, p. 168). Estes fluxos e montagens materializam-se no devir.

As narrativas que surgem acerca dos sujeitos em pesquisa não são, por mais estranho que pareça, suas histórias *per si*. Estamos no plano da narrativa política engendrada pelo agenciamento coletivo destes capoeiras. Desse modo, suas histórias estão nas narrativas, mas as narrativas projetam-se para além de suas singularidades-histórias.

O *ob-jectus* em meta é o jogo de linguagem capoeira, mas ele só existe por que pessoas em suas vidas ordinárias o fazem, e essas mesmas pessoas também são quem elas são por que este jogo é feito por elas – *O capoeira quando joga faz a capoeira, a capoeira jogada faz capoeiras*. Falamos da dimensão performativa da linguagem, da sua dimensão que constitui as pessoas-mundo e é, ao mesmo tempo, constituída por estas pessoas (AUSTIN, 1990).

Portanto, o jogo de linguagem capoeira não é um *ob-jectus* no sentido de um problema a ser resolvido. O jogo de linguagem capoeira não existe enquanto jogo por si absolutamente; caso isso fosse verdade voltaríamos à tese realista da imanência do mundo que independente da produção-síntese humana e existe por si (FONSECA; COSTA, 2014).

Por outro lado, o jogo de capoeira, como um jogo de linguagem, não é criado no momento em que os camaradas o jogam. Ele existe antes e depois do jogo, ele é histórico e social. Quando jogamos capoeira, *citamos* a capoeira (BUTLER, 1997), o sujeito se agencia no ato ritualizado, cerimonial de fazer capoeira e compromete-se, responsabiliza-se com ela eticamente. O capoeira não é absolutamente a origem de seu capoeirar e de seu dizer-se capoeira; de fato, ele se engrena, assume politicamente o legado histórico da cosmogonia negra ao fazer capoeira, é um ato político na linguagem. O capoeira fazendo capoeira é uma encruzilhada entre a *citação* ancestral e a *resistência* do agora.

Seguem agora protótipos de mostrar o Relato Rizomático acontecendo. Como tenho dito, muito mais que uma forma de escrever, ele procura redimensionar a questão forma-estética como uma ética comprometida com a experiência vivida em campo.

Trata-se de tornar o campo presente, mesmo que congelado, aparentemente perdido pelo dito. Relato que desponta na tentativa poético-processual de abrir caminho ao dizer, procurando pôr em evidência um espanto inicial, uma tentativa de quebra com o próprio cânone acadêmico a que está vinculada este artigo. Por outro lado, procuro aproximar o leitor de minha trajetória, procuro emprestar o olhar, sentimentos, como se isso fosse possível, ver o método cartográfico acontecendo, gerando sentidos.

#### **4. CARTOGRAFIA: RELATO RIZOMÁTICO**

E o grupo de capoeira de Camocim fora convidado para se apresentar para um grupo de turistas franceses que estavam hospedados em uns dos hotéis da cidade. O contramestre<sup>3</sup> nos explicou que seria uma apresentação rápida e que a proprietária do hotel era próxima do grupo e estava sempre nos ajudando.

Eu nunca havia entrado naquele hotel, percebi logo na entrada que havia uma piscina, uma sala de jantar ampla em um ambiente ao ar livre com árvores e plantas. A iluminação era bem rala, contribuído para uma atmosfera intimista. Havia em torno de quinze pessoas, eram todos senhores e senhoras idosas, alguns senhores com taças nas mãos, pareciam estar bebendo vinho.

---

<sup>3</sup> Contramestre é o líder do grupo em Camocim, tem papel muito relevante na tomada de decisões.

Poucas capoeiristas entraram na roda nesse dia. Eu também não entrei na roda nesse dia. A roda foi fraca, com pouco axé, ouvi alguns garotos dizendo uns para os outros. Não houve fala do contramestre ao final da roda, só a apresentação e ponto final. Percebi que havia uns refrigerantes e sucos em uma mesa para nos servirmos. Eram taças parecidas, se não iguais, às que portavam os *gringos*, como os garotos do grupo chamam os estrangeiros.

Enquanto voltávamos para academia, um dos rapazes do grupo caminhava ao meu lado, nos conhecíamos pouco à época, fiquei surpreso que ele me indagou: vi que você não jogou, eu respondi sim concordando, ele completou: “eu também não joguei, não gosto quando a gente se apresenta para gringo, sinto-me menos capoeirista”. Surgia uma pista.

Menos capoeirista seria menos negro, seria menos sujeito de resistência? A problematização do garoto instaurou outro percurso de sentido a trilhar, a buscar pistas. O que é ser menos capoeirista, ou melhor, o que é ser capoeirista para se poder ser menos? Penso na voz subalterna ecoada pelo garoto: *subalternos versus gringos*?

Não se trata de simplificar e essencializar a questão: capoeiristas sujeitos como desestabilizadores, combativos e ativos e os sujeitos franceses como a voz da hegemonia. Definitivamente não se trata desse nível de debate.

Trata-se da transferência do *locus* da enunciação para a voz do grupo subalterno, seria o deslocamento da geopolítica do conhecimento “como seria o sistema-mundo se deslocássemos o *locus* da enunciação, transferindo-o do homem europeu para as mulheres indígenas das Américas, como por exemplo, Rigoberta Menchu da Guatemala ou Domitilia da Bolívia” (GROSFOGUEL, 2010, p. 462).

Nesse sentido, de que saber o garoto do grupo trata a lermos em sua enunciação: “**eu não me represento como capoeirista nessas condições.**” Devo alertar que não procurava uma verdade escondida na fala do garoto, não há essa verdade. Foi apenas uma fala, mas esse apenas cabe aqui somente como delimitador de unidade: uma.

De fato, foi a fala de um jovem que situado: nordestino, capoeira, desempregado. A fala traz seu lugar de enunciação para a construção do que é ser capoeirista. Voz que julgo válida viver por que narra outro mundo possível em contraste com o paradigma heterossexual/branco/patriarcal/cristão/capitalista/europeu (GROSFOGUEL, 2010). Nesse outro mundo há espaço para se autoafirmar menos capoeirista, ser ofendido na sua construção identitária - capoeirista – nas circunstâncias que descrevemos.

O episódio inicia um mapa de sentido em curso. Trata-se, portanto, de uma ação na linguagem (AUSTIN, 1990) que agencia os capoeiras como sujeitos que buscam visibilidade, parcerias no âmbito da cidade. Há um jogo de poder em curso em que o grupo negocia espaços e

visibilidades, oportunidades de perder algo, mas ganhar outro algo: uma atitude de subalternidade desestabilizadora.

Nesse debate de negociações de perder e ganhar, trago para discussão a canção *É defesa. É Ataque* em que a capoeira é definida como algo na defensiva e algo no ataque, um híbrido. Cogito que esse aparente simples jogo de palavras ataque-defesa, em que se poderia ver simplesmente uma figura estilística, uma antítese, um ornamento da liberdade poética, deixa entrever outra ponderação.

Penso que nesta construção de sentido a relação é mais radical, não se trata de que ora esse algo seja apenas ataque e ora defesa. Experimento o terreno de outra cognição: um pensamento de fronteira em que a forte arma do outro que lhe ataca pode ser revertida contra o opressor em defesa e conseqüente ataque. A sabedoria da escolha do momento ataque e/ou defesa não está ligada propriamente a racionalidade da situação, mas ao gesto do corpo e sua força de pensar de outro modo, entendo que a capoeira se faz no corpo.

Problematizo que o grupo não se furta a ser grupo de arte, popular, folclore de pretos, como apregoa o sistema-mundo, ao se apresentar para os *gringos*. Somos exotismo e folclore ‘bamba’ no Brasil quando negociamos ser – o fundamentalismo é negado. Destaca-se que Mestre Bimba, um dos precursores da capoeira no Brasil, já previa essa assimilação da capoeira como atividade da baixa plebe, popular, como exótica dança de negros frente ao olhar hegemônico.

O criador da capoeira regional fazia apresentações a pedidos em feiras e eventos, mas cobrava pelo jogo combinado, tendo inclusive acrescentado ao jogo de capoeira uma série de movimentos mais acrobáticos e ensaiados, chamado de cintura desprezada, a dança das baianas, um sistema de ensino e uma série de outras inovações, atraindo também estudantes da elite baiana (SODRÉ, 2002).

O grupo apresentou-se para os *gringos* na antessala de um hotel, como tantos outros grupos o fazem pelo mundo afora. Estas antessalas, percebo-as como palco estilizado de microrresistências, divulgamos-problematizamos nosso lugar como cultura negra no/do Brasil a partir da própria estrutura do exotismo, de dentro dela (jogo de dentro) e reexistimos nesse espaço pelo agenciamento de uma atitude libertadora.

Portanto, o grupo negocia seu lugar a partir de um lugar dado, existe uma apropriação tática em curso a partir do que lhe é imposto na estrutura como apenas uma lembrança de colonialismo.

A capoeira, por esta análise, não busca um retorno ao passado de colonialismo, mas se inscreve no amplo espectro de culturas da resistência negra contemporâneas: hip-hop, jazz e outras. Desse modo, são múltiplas as configurações que a cultura africana negra assume quando fruto do processo diaspórico a que foi submetida. Entendemos que esta questão é importante, pois assevera que as pessoas ao serem deslocadas da África e ao entrarem em contato com outros sujeitos sociais,

outras realidades como as culturas asiáticas, europeias, aborígenes, foram impelidas a lidar com toda sorte de estranhas e aviltantes realidades e, diante disso, obrigadas a criarem um conjunto de artifícios, táticas a fim de sustentar a vida em sua faceta dinâmica cotidiana (MATTOS, 2015).

Desse modo, tenho em mente as produções culturais negras que, ao longo do tempo, podem ser entendidas como ‘culturas de resistências’ (SOUZA, 2011). Estas, antes de serem entendidas como homogêneas, puras, são culturas que dialogam com o intervalo entre manutenção e/ou retorno às tradições ou legados da ‘África’. Culturas de resistência que como produções híbridas, resultado do intercruzamento de culturas que se deram e se dão em diferentes movimentos como combinações de transgressões, submissões, negociações, interdições, trocas, rupturas e subversões, mantêm um fio condutor comum de subalternidade e resistência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No presente artigo, em sua dimensão de contribuição acadêmica, apresentei de forma breve uma proposta metodológica cartográfica que surge como esforço político de possibilidade de pesquisa com coletivos de negras e negros, sendo o próprio pesquisador parte deste coletivo.

Deixo em relevo que o método, mesmo com seus limites de alcance, soma-se a outras ações que podem, como ações táticas, de dentro da própria elite academia, reapropriar antigos dizeres, fazer deles novas possibilidades ou criar novas consequências, novas performatividades para trabalhos que se proponham etnográficos, engajados e de intervenção.

Desse modo, a capoeira que fora tratada aqui como forma de resistência da cultura negra, mais notadamente, o grupo de capoeira Regional Mestre Avila em Camocim, trata-se, como mostrei, de uma prática de resistência negra na cidade de Camocim.

Confesso a dificuldade com este método na medida em que foi comum o sentimento de se estar às vezes em um quase devaneio, uma quase escrita detonadora, um ensaio e, ao mesmo tempo, conciliar essa escritura com a dúvida serena, mas persistente: “e pode isso na academia?” O que fazer com este escrito que parece explosivo?

Deixo para debate também que a plasticidade da Linguística Aplicada e seus campos de estudos em Pragmática Cultural como escopo para trabalhos de intervenção, sensíveis a realidade de pessoas e que possam, independentemente de rótulos, somarem-se a trabalhos de diversas outras áreas para se pensar em transformações sociais.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Claudiana Nogueira de; FERREIRA, Dina Maria Martins. Contexto: problemática ad infinitum. In: SILVA, Daniel Nascimento e; ALENCAR, Claudiana Nogueira de; FERREIRA, Dina Maria Martins (Orgs.). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014.
- AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BUTLER, J. *Excitable speech: a politics of the performative*. London: Routledge, 1997.
- CORDEIRO. Gilson Soares. v. 8 n. 2 (2016): *Linguagem em Foco - Volume Temático: Linguagem e Raça: Diálogos Possíveis*.
- 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.
- 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).
- GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MATTOS, Regiane Augusto. *História e cultura afro-brasileira*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, Liliana (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa e intervenção e produção da subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, Liliana (org.). *Pistas do método de cartografia: pesquisa intervenção e subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010. v. 1.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. A pesquisa política e socialmente compromissada em pragmática. In: SILVA, Daniel Nascimento e; ALENCAR, Claudiana Nogueira de; FERREIRA, Dina Maria Martins (Orgs.). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014.
- REIS, Letícia Vidor de Sousa. Mestre Bimba e mestre Pastinha: a capoeira em dois estilos. In: SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). *Artes do corpo: memória afro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- SÁ, Leonardo Damasceno de. *Guerra, mundo e considerações: uma etnografia das relações sociais dos jovens no Serviluz*. 2010. 283 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.
- 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.
- SODRÉ, Muniz. *Mestre Bimba: corpo de mandinga*. Rio de Janeiro: Manati, 2002.
- SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hiphop*. São Paulo: Parábola, 2011. (Série Estratégias de Ensino, 26).
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Tradução de José Carlos Bruini. São Paulo: Nova Cultural, 1979. (Os Pensadores).

**ARTIGO**

**QUESTÕES RACIAIS, EM INTERSECÇÃO, COMO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO NO  
CAMPO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**PRAGMÁTICA CULTURAL EM PERSPECTIVA PRETA: RAÇA,  
MANDINGA E SABERES NEGRO-LINGUÍSTICOS NO MOVIMENTO  
NEGRO UNIFICADO DO CEARÁ**

*Cultural Pragmatic in Black Perspective: Race, Mandinga and black-linguistic knowledge in the  
Unified Black Movement of Ceará*

*Pragmática Cultural en Perspectiva Negra: Raza, Mandinga y conocimiento lingüístico negro en el  
Movimiento Negro Unificado de Ceará*

Marco Antonio Lima do Bonfim<sup>1</sup>  
(Universidade Federal de Pernambuco - UFPE)

Recebido em: maio de 2022  
Aceito em: setembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v23i2.43474

---

<sup>1</sup> Professor adjunto do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), *campus* Recife. Membro da coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB - UFPE). Pós-doutor em Educação para as Relações Étnico-Raciais (PNPD - CAPES/ UECE). Doutor e mestre em Linguística Aplicada. Professor do Afro-Latin-American Research Institute (ALARI) – Harvard University. Professor Colaborador do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras (MIHL - UECE). Coordenador do Grupo de Estudos Discurso, Identidades, Raça e Gênero – GEDIRG. E-mail: [marco.bonfim@ufpe.br](mailto:marco.bonfim@ufpe.br)

## RESUMO

*Este artigo argumenta a favor de uma Pragmática Cultural (ALENCAR, 2015a, 2015b, BONFIM, 2011, 2016) em Perspectiva Preta no Movimento Negro Unificado do Ceará (MNU - CE), isto é, apresentarei como o modo de emprego da linguagem por parte dos/as negros/as integrantes do MNU-CE evidencia atos de fala mandingueiros (CORDEIRO, 2015) e de maneira mais ampla, saberes negro-linguísticos performatizados por meio de e nas variadas formas de mandinga (MUNIZ, 2021) próprias da população negra brasileira.*

**Palavras-chave:** Pragmática cultural preta. Atos de fala mandingueiros. Movimento Negro Unificado.

## ABSTRACT

*This article argues in favor of a Cultural Pragmatic (ALENCAR, 2015a, 2015b, BONFIM, 2011, 2016) in a Black Perspective in the Unified Black Movement of Ceará (MNU - CE), in other words, I will present how the mode of use of language by black members of MNU-CE highlights mandigueiros speech acts (CORDEIRO, 2015) and more broadly, black-linguistic knowledge is realized through and in the various forms of mandinga (MUNIZ, 2021) proper to the Brazilian black population.*

**Keywords:** Black cultural pragmatics. mandigueiros speech acts. Unified Black Movement.

## RESUMEN

*Este artículo argumenta a favor de una Pragmática Cultural (ALENCAR, 2015a, 2015b, BONFIM, 2011, 2016) en una Perspectiva Negra en el Movimiento Negro Unificado de Ceará (MNU - CE), es decir, presentarei cómo el modo de uso del lenguaje por parte de los miembros negros e negras de MNU-CE destaca los actos de habla mandigueiro (CORDEIRO, 2015) y, más ampliamente, y, en términos más generales, el conocimiento lingüístico negro se realiza a través y en las diversas formas de mandinga (MUNIZ, 2021) propias de la población negra brasileña.*

**Palabras clave:** Pragmática cultural negra. actos de habla mandigueiros. Movimiento Negro Unificado.

## INTRODUÇÃO

O estudo da construção dos sentidos considerando os atos de linguagem dos sujeitos e as condições de produção desses atos é denominado, dentro dos estudos da linguagem, de Pragmática. No Brasil, há pelo menos duas décadas, esta perspectiva analítica da linguagem tem vivenciado – principalmente graças aos efeitos perlocucionários das re-leituras da produção de J. L. Austin acerca do performativo (RAJAGOPALAN, 2010) – grandes inovações, tanto pela eleição de novos temas de interesse quanto pela elaboração de um novo vocabulário teórico-metodológico que tem possibilitado a proposição de várias agendas de pesquisa (WINDLE et al, 2020), relacionando os estudos sobre performance/performatividade ao campo das pesquisas acerca das hierarquias raciais (FIGUEIREDO; GROSGOUEL, 2009; MELO, 2015; MUNIZ, 2009, 2016, 2021; NASCIMENTO, 2019; SOUZA et al, 2020).

Nesse sentido, procurarei demonstrar quais os saberes negro-linguísticos que emergem da experiência racial e da ação antirracista do MNU no Ceará e, para tanto, realizarei uma análise pragmática dos atos de fala mandingueiros presentes no *I Curso de Formação em Relações Étnico-raciais e Combate ao Racismo no Brasil*, realizado pelo MNU no ano de 2019, em Fortaleza-CE. Em diálogo com Nilma Gomes (2017, p. 67), espero demonstrar, da perspectiva dos estudos da linguagem, como os Movimentos Negros tem cada vez mais educado e reeducado a sociedade

brasileira, produzindo “uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início de sua conformação social”.

## 1. PRAGMÁTICA CULTURAL EM PERSPECTIVA PRETA

Foi a partir dos estudos de Austin ([1976]1990), nas primeiras décadas do século XX, acerca dos enunciados performativos, enunciados que operam uma ação, que a Pragmática foi ganhando mais espaço tanto na linguística como fora desta área (RAJAGOPALAN, 2010). Para mostrar que ao dizer estamos sempre fazendo algo, Austin ([1976]1990) propôs o conceito de atos de fala. Sobre este conceito, Pinto (2009, p. 50) nos esclarece “[...] Atos de Fala é um conceito [...] para debater a realidade de ação da fala, ou seja, a relação entre o que se diz e o que se faz – ou, mais acuradamente, o fato de que se diz fazendo, ou se faz dizendo”. Dessa forma, adentramos na chamada teoria dos atos de fala,

Austin cria o ato de fala e o desdobra em três partes, em três atos simultâneos: um ato *locucionário*, que produz tanto os sons pertencentes a um vocabulário quanto a articulação entre a sintaxe e a semântica, lugar em que se dá a significação no sentido tradicional; um ato *ilocucionário*, que é o ato de realização de uma ação através de um enunciado [...] Por último, um ato *perlocucionário*, que é o ato que produz efeito sobre o interlocutor (OTTONI, 1998, p. 35-36 – grifo do autor).

Para que possamos praticar uma ação na e através da linguagem, Austin ([1976] 1990, 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”, de tal modo que, para que os atos possam ser executados são necessárias certas condições sociais, uma vez que as ações são executadas à medida que seguem um conjunto de regras intersubjetivamente estabelecidas e aceitas pelos/as próprios/as usuários/as da linguagem<sup>2</sup>.

Wittgenstein (1989) semelhante a Austin partilha da ideia de que “a significação de uma palavra é seu uso na linguagem” (WITTGENSTEIN, 1989, p. 28), ou seja, de que devemos encarar a linguagem sempre como ação, como um ato, no entanto, argumento que a visão de linguagem proposta pelo filósofo austríaco radicaliza o que Austin propôs, pois “ressalta o caráter antropológico, formativo e agentivo da linguagem quando a define como uma forma de vida” (ALENCAR, 2015b,

<sup>2</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 enunciar 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; G.1) os procedimentos devem ser usados por pessoas com certos pensamentos ou sentimentos, ou intenção de conduta; G.2) e tais pessoas devem realmente conduzir-se de acordo com a conduta intencionada [...]”.

p.142). Segundo o *Dicionário Wittgenstein* de Hans-Johann Glock (1998, p. 174), “uma forma de vida é uma formação cultural ou social, a totalidade das atividades comunitárias em que estão imersos os nossos jogos de linguagem”. Noutras palavras, a postura wittgensteiniana de linguagem sustenta que todos os nossos modos de emprego da linguagem ordinária (jogos de linguagem) estão imersos em formas de vida.

Alencar (2015b, p. 142) argumenta que “por meio do conceito de jogos de linguagem, o filósofo considera a linguagem como não circunscrita a apenas um domínio humano, mas a linguagem ou os diversos jogos de linguagem, se mostram, se misturam aos diversos domínios”, o que nos leva a entender que o olhar de Wittgenstein sobre a linguagem é um olhar que enfatiza o cultural imbricado ao linguístico.

Alencar (2013, 2014), movida por uma inquietação que contemple, nos processos de significação, uma dimensão mais cultural no sentido de pensar a *linguagem enquanto uma práxis sociocultural*, considerando as astúcias (CERTEAU, 2012) mobilizadas pelos sujeitos que jogam os mais variados jogos de linguagem, tem proposto análises pragmáticas que mobilizam as categorias de ato de fala, jogos de linguagem, entre outras deste campo, em uma pragmática em constante diálogo com a cartografia (DELEUZE; GUATARI, 1995; PASSOS, KASTRUP, ESCOSSIA, 2009) e com as noções de palavra-mundo e círculo de cultura (FREIRE, 1987, 1989, 2006), esta perspectiva tem sido nomeada como Pragmática Cultural.

A Pragmática Cultural é uma abordagem teórico-metodológica proposta por Claudiana Alencar (2014, 2015b) e que vem sendo desenvolvida pelos demais membros do Grupo de Pesquisa PRAGMACULT – mestrandos/as, doutorandos/as e egressos – no/do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, na linha de pesquisa *Estudos Críticos da Linguagem*, que busca analisar as práticas culturais como jogos de linguagem. Tal olhar sobre nossas práticas linguísticas se alinha a Nova Pragmática (RAJAGOPALAN, 2010; SILVA, FERREIRA, ALENCAR, 2014), que pesquisa a linguagem enquanto ato de fala levando em conta, de forma integrada, todas as suas dimensões (sociais, culturais, econômicas e políticas).

Eis uma Pragmática cultural. Uma pragmática linguística voltada para o debate sobre dimensões éticas e políticas da linguagem; uma pragmática histórica e discursiva, norteada por uma concepção de linguagem como práxis, preocupada com as implicações práticas do trabalho do/a linguista para/na sociedade (BONFIM, 2011, p. 75).

A Pragmática Cultural começou a tomar corpo e a se consolidar diante da formação do Grupo de Pesquisa PRAGMACULT registrado no diretório de pesquisa do CNPq como Pragmática Cultural, Linguagem e Interdisciplinaridade, coordenado pela professora Dra. Claudiana Alencar e pela

professora Dra. Dina Ferreira, bem como a partir do desenvolvimento do *Programa de Extensão Viva a Palavra: circuitos de linguagem, paz e resistência da juventude negra na periferia de Fortaleza*, a partir de 2013, coordenado pela primeira pesquisadora. Em suas palavras, a Pragmática Cultural,

procura entender o lugar da linguagem na constituição histórica de problemas sociais, políticos, econômico-culturais provenientes da lógica de violência do sistema mundo capitalista, colonial e patriarcal. Para este entendimento precisamos olhar para nossas vivências linguísticas cotidianas, em que nossas gramáticas culturais são historicamente construídas em diversos jogos de linguagem (ALENCAR, 2013, p. 03-04).

De maneira geral, esta perspectiva de investigação tem uma preocupação central com as relações entre cultura, linguagem e poder, daí o adjetivo “cultural”. Essa postura pragmática parte da percepção do lugar constitutivo da cultura na vida social e compreende as noções de sujeito e significado não por um viés formalista e/ou reducionista como ocorre nas versões formalizantes e segregacionistas da pragmática.

a “pragmática cultural” não considera o sujeito praticante como o senhor soberano do seu discurso e muito menos os significados como uma forma privada da experiência; ao contrário, ela leva em conta a interação linguística concreta de pessoas reais, considerando que todo ato de fala e todo sentido são historicamente constituídos a partir de diversos fatores (sociais, culturais, econômicos, políticos) estabelecidos por jogos de linguagem de nossa cultura (ALENCAR, 2014, p. 87).

Os conceitos de ato de fala e jogos de linguagem são utilizados nessa abordagem de maneira articulada a investigações antropológicas. Para realizar uma pesquisa linguística que permita pensar as questões políticas, econômicas e sociais como próprias de nossas linguagens, de nossas formas de vida cotidiana (ALENCAR, 2013), a Pragmática Cultural tem enfatizado, nas análises linguísticas, a materialidade linguística menos como produto e mais como *processo* e, desse modo, tem demonstrado, de fato, uma concepção de linguagem mais como modos de ação do que como representação de ações (ALENCAR, 2014).

A partir de 2015, com a pesquisa do linguista aplicado negro Gilson Cordeiro (2015) acerca da capoeira como jogo de linguagem, é possível observar pistas do que nomearei aqui como *Pragmática Cultural em Perspectiva Preta*, ou seja, uma Pragmacult que estude a significação sob um “olhar negro-descendente” (MUNIZ, 2016). Cordeiro (2015, 2016) cunha a noção de ato de fala mandingueiro, que nos será muito útil aqui. Em suas palavras, “[...] trata-se da ação de mandinga que se dá na linguagem e, enquanto tal, tratamos essa ação como um ato de fala” (CORDEIRO, 2016, p. 47). O ato de fala mandingueiro tem a ver, portanto, com a mandinga própria da população negra, a mandinga, segundo o depoimento de um dos capoeiristas entrevistados por Cordeiro (2015),

[...] é uma coisa que vem de dentro, é como se fosse teu estilo, tu *ginga*, tu tá *gingando*, [...] 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, [...] é como se ele[capoeirista] pudesse se esquivar de alguma coisa, de algum problema, ele vai usara [sic] 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)

Podemos inferir, então, que a noção negro-diaspórica de mandinga está ligada ao ato de negros/as gíngarem na roda da capoeira, ligada a esta malemolência que é entendida também como um saber, como uma epistemologia de saber se esquivar e saber quando golpear na roda ou nos jogos de linguagem em que interagimos. Se para Cordeiro (2016), mandinga foi entendida mais “[...] como regra deste jogo capoeira a partir de exemplos de atos de fala [...]” (CORDEIRO, 2016, p.42), para a linguista negra Kassandra Muniz (2021, p. 281), mandinga é “a própria linguagem corporificada nas reexistências da população negra. A engenhosidade como usamos a linguagem de forma estratégica (Muniz, 2009) para sobreviver enquanto população constantemente aniquilada.”

Esta compreensão de linguagem como mandinga é fundamental para a maneira como conceberei os atos de fala mandingueiros neste artigo, pois por esse olhar mandinga não seria entendida como uma “regra” da gramática cultural de jogos de linguagem como a capoeira, por exemplo; na verdade esta perspectiva potencializa o conceito de ato de fala mandingueiro de modo que ele seja compreendido, em perspectiva negra, como sendo os usos linguageiros por parte de negras, negros e negres, “a partir do lugar da encruzilhada” (MUNIZ, 2021, p. 281), isto é, da corpo-geopolítica (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2019) criada a partir de *um lugar de enunciação epistêmico preto*. Sobre o que vem a ser encruzilhada, Muniz (2021) nos diz,

Mulheres negras não têm direito a estar em “não lugares”. Somos impelidas o tempo todo a agir por pura questão de sobrevivência. Ser mulher negra e periférica para mim é pensar, agir e viver a partir desse lugar de encruzilhada. Lugar de encruzilhada que, ao invés de fechar os caminhos, abre. O lugar de encruzilhada não nos limita, amplia. O lugar da encruzilhada, ao invés de constatar nossas identidades, as performartiza [sic], as humaniza. Então, para mim, pensar a partir desse lugar da encruzilhada significa pensar como a população negra vem ao longo do tempo engendrando formas de sobreviver e a linguagem tem um lugar fundamental nisso (MUNIZ, 2021, p. 280).

Falar a partir das e nas encruzilhadas é também, parafraseando Simas e Rufino (2018), invocar e corporificar as potências dos orixás (divindades iorubanas)<sup>3</sup>, é ter Exu, por exemplo, como *locus* de enunciação epistemológica. Para Rufino (2018, p. 75), as “encruzilhadas são campos de possibilidades, tempo/espaco de potência, onde todas as opções se atravessam, dialogam, se entroncam e se contaminam.” Menciono Exu porque este é o orixá da comunicação, é o orixá que abre os caminhos, é o orixá que carrega o axé, e, portanto, é o princípio e potência de imprevisibilidade. Aqui reside a mandinga. Isto porque os “[...] *cruzos* operam praticando rasuras e ressignificações conceituais” (RUFINO, 2018, p.78 – grifo do autor).

Portanto, articulo aqui, através de um ebó epistemológico<sup>4</sup>, a concepção de linguagem como mandinga ao conceito de ato de fala mandingueiro, às encruzilhadas como jogos de linguagem e, por fim, à perspectiva de Exu como sendo *locus* de enunciação epistemológico preto. Nesse ínterim, uma *Pragmática Cultural em Perspectiva Preta* se engaja a estudar performances raciais que constituem as mandingas e reexistências do povo negro sinalizando para a encruzilhada entre “teoria, afeto e política” (RODRIGUES, 2019), rumo a ressignificação de usos linguísticos com a finalidade de promover “rasuras epistêmicas” (SOUZA, et al, 2020).

## 2. LINGUAGEM E RAÇA: O MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO E SUAS NEGRO-EPISTEMOLOGIAS

Linguagem aqui, parafraseando Wittgenstein (1989), é uma forma de vida negra. O que significa que me interessa, como linguista aplicado negro, “entender qual o lugar de se empreender pesquisa em Linguística tendo como forma de olhar e de se posicionar no mundo as questões negrodescendentes” (MUNIZ, 2016, p. 777). Desse modo, o termo *raça* é compreendido aqui em um sentido sociológico, discursivo e político (GUIMARÃES, 2008; GOMES, 2016). Hall (2006) sintetiza bem esse entendimento:

A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto [...] de diferenças em termos

<sup>3</sup> Segundo Lopes (2011, p.1063), o termo orixá nas religiões de matriz africanas, faz referência a “[...] cada uma das entidades sobrenaturais – forças da natureza emanadas de Olorum ou Olofim – que guiam a consciência dos seres vivos e protegem as atividades de manutenção da comunidade.”

<sup>4</sup> De acordo com a perspectiva iorubana presente entre nós por meio das religiões de matriz africana, especificamente no candomblé (culto aos orixás), o termo *ebó* faz referência à uma “oferenda ritual, [direcionada] especialmente a Exu [...] Do iorubá *ebo*, “sacrifício” (LOPES, 2011, p. 518). Em síntese, trata-se de um ritual de oferenda aos orixás. A partir da proposta de Rufino (2018), um ebó epistemológico diz respeito a transposição desse conhecimento dos ritos encantados praticados pelas(os) negras(os)-africanas(os) em diáspora enquanto cruzamentos de saberes negros que produzem efeitos de encantamentos nos/ e a partir dos *loci* de enunciação epistemológicos pretos.

de características físicas e corporais, etc.- como *marcas simbólicas*, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro (HALL, 2006, p. 63 – grifo do original).

É importante frisar que, no contexto brasileiro, esta significação da categoria raça resultou de um acúmulo tanto acadêmico (pesquisas em Antropologia, Sociologia, Ciências Sociais, Educação, História, entre outras) como das lutas dos Movimentos Negros, entre eles, o Movimento Negro Unificado, que a partir 1978 começou a gritar com mais força que “a desigualdade no Brasil não era apenas consequência das diferenças de classe, mas que a ‘raça’ determinava de forma muito evidente a posição social dos indivíduos” (REZENDE; MAGGIE, 2001, p.14).

A minha compreensão de Movimento Negro tem por base a definição da pesquisadora negra Nilma Gomes (2017, p. 23), que entende esse movimento social “como as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (GOMES, 2017, p. 23). Esta ampla definição contempla como Movimento Negro grupos políticos, acadêmicos, culturais religiosos e artísticos que tenham, de maneira explícita, a finalidade de lutar a favor da superação do racismo e contra a discriminação racial e, nesse sentido, são sujeitos políticos que lutam pela implementação das políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais, por exemplo.

Embora eu concorde com essa definição ampla, neste artigo, tratarei do Movimento Negro como nos ensinou também o historiador negro Petrônio Domingues (2007, p. 102), enquanto um “movimento político de mobilização racial (negra)” (DOMINGUES, 2007, p.102) com caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo (GOMES, 2017). Ao longo dos anos, os Movimentos Sociais Negros não alteraram a base de luta, a constante denúncia e combate ao racismo antinegro (BONFIM, MONROY, SANTOS, 2022; NOGUERA, 2014) é a grande pauta destes movimentos que demonstram que o problema da desigualdade social no Brasil está longe de ser apenas de classe, pois a questão é racial.

Para o Movimento Negro, *a raça*, e, por conseguinte, a identidade racial, é um conceito que mobiliza situações e outras categorias como discriminação e preconceito, além do sistema de hierarquia, desigualdade e opressão que se organiza racialmente, ou seja, o racismo. Silvio Almeida (2019, p. 50) ao definir o racismo como estrutural, parte da concepção de que “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e um desarranjo institucional”.

Foi para lutar contra esse racismo estrutural e antinegro que surgiu, em 1978, o Movimento Negro Unificado. A história do seu surgimento coincidiu com o ascenso dos movimentos populares, sindical e estudantil no Brasil, que, já no fim da ditadura militar (1964-1985), começaram a se

reorganizar em prol de suas bandeiras de luta. Ao mesmo tempo, de acordo com Domingues (2007), vários grupos e entidades negras – que já vinham a décadas atuando na luta contra o racismo – retomaram suas reuniões e foram configurando um momento de rearticulação do Movimento Negro Brasileiro.

A partir de uma reunião em São Paulo, no dia 18 de junho de 1978, em que estiveram presentes vários grupos esportistas, entidades culturais, artistas negros e segmentos do comércio Afro-Brasileiro, foi fundado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), que posteriormente, inseriu a palavra *Negro* e passou a se autodenominar como Movimento Negro Unificado. Como primeira ação, os/as integrantes deste Movimento Negro promoveram, no dia 7 de julho de 1978, um ato de protesto que reuniu cerca de 2 mil pessoas nas escadarias do Teatro Municipal, em São Paulo. O protesto foi em repúdio à discriminação racial sofrida por quatro esportistas no Clube de Regatas Tietê, que foram impedidos de treinar na equipe de vôlei bem como em repúdio ao assassinato de Robson Silveira da Luz, trabalhador negro e pai de família, que foi torturado até a morte no 44º Distrito de Guainases, para onde tinha sido levado preso, acusado de roubo.

Entre seus fundadores se destacam a antropóloga negra Lélia Gonzalez e o pensador negro Abdias do Nascimento. Nesses 43 anos de existência, o MNU, que tem como Coordenadora Nacional, a pedagoga negra Iêda Leal, está organizado em várias capitais e municípios brasileiros. Suas bandeiras de luta são

campanhas de enfrentamento ao racismo, ao racismo institucional; Apoiar/realizar campanhas contra o tráfico de mulheres e homens negros; contra a exploração sexual e tráfico de crianças e jovens negros; Organizar debate sobre economia criativa e etnodesenvolvimento voltado a população negra; Cobrar nos editais de concursos públicos e processos seletivos a igualdade de direitos étnicos e religiosos respeitando a expressão da identidade do povo negro e de religião de matriz africana. Participar da organização e da Marcha contra o genocídio do povo negro.<sup>5</sup>

O MNU realiza a luta contra o racismo de diversas formas, uma delas é por meio da implementação de uma educação antirracista. Aliás, a educação é uma das principais frentes de luta deste movimento, como atesta a atual coordenadora nacional do MNU, é “[...] nossa tarefa de educadoras/es construir novos papéis sociais que nos permitam dar continuidade às lutas que buscam transformar a estrutura de poder político e simbólico deste país” (LEAL, 2020, p. 13).

---

<sup>5</sup> Ver Plano de Lutas do MNU, aprovado no 17º Congresso, realizado em Salvador/BA nos dias 15, 16 e 17 de agosto de 2014. Disponível: [https://mnu.org.br/wp-content/themes/flawless-child/docs/plano\\_de\\_lutas.pdf](https://mnu.org.br/wp-content/themes/flawless-child/docs/plano_de_lutas.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020

No Ceará, de acordo com Alex Ratts (2011) e José Hilário Sobrinho (2009), ambos pesquisadores negros cearenses, os Movimentos Negros tal qual estou tratando aqui, surgem no início dos anos 1980, precisamente em Fortaleza (inicialmente) com a criação do Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON). Sobre as ações deste Movimento Negro, José Hilário Sobrinho (2020) afirma:

No Grucon-CE sempre houve uma preocupação com a formação dos militantes. Foi esta entidade que apresentou o debate de raça e classe e introduziu a pesquisa, reflexão e a produção de conhecimento sobre a história, cultura, comunidades negras, quilombos, resistência e a presença negra na educação no Ceará. Fazíamos leituras sobre racismo, cultura negra brasileira e africana, que nos ajudou nas pesquisas sobre Negros no Ceará. Atuávamos em comunidades negras, escolas e, posteriormente, nos fixamos na Comunidade do Trilho. (FERREIRA SOBRINHO, 2020, p. 49)

Segundo a pesquisadora negra e atual coordenadora de políticas educacionais do MNU-CE, Joelma Gentil do Nascimento (2020), junto ao GRUCON várias entidades negras passaram atuar na luta antirracista no Ceará, entre elas o MNU, que surge nesse estado em 1998 como o resultado do trabalho de base que o MNU começou a fazer em várias capitais do país a fim de tornar-se um Movimento Negro a nível nacional.

Em 24 anos de luta no Ceará, o MNU, além das coordenações estadual e municipal é composto por Grupos de Trabalho (GT's). Por exemplo, os GT's de mulheres, de políticas educacionais, consciência negra e formação política, de juventude e cultura, o GT LGBTQIA+, o GT de comunicação, entre outros. Cada GT possui um/a integrante do MNU como coordenador/a. Em todas as suas ações de luta (marchas, formações, denúncias e reuniões) o MNU mostra-se como um/a capoeirista que ginga para lá e para cá. Mostra-se como um sujeito coletivo que, por meio de suas práticas de linguagem, evidencia vários atos de fala mandingueiros. Destaquei para a análise pragmática que farei na próxima seção, os atos de fala que constituem o *I Curso de Formação em Relações Étnico-Raciais e Combate ao Racismo no Brasil*, planejado, organizado e executado, em Fortaleza – Ceará, em 2019, pelo GT de Consciência Negra e Formação Política, sob a coordenação de Ana Cristina Rodrigues da Silva<sup>6</sup>.

O curso foi uma realização do MNU-Ceará em parceria com a Universidade Estadual do Ceará (Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras – MIHL) por meio do Grupo de Estudos Discurso, Identidades, Raça e Gênero – GEDIRG, coordenado pelo professor e militante do MNU Marco Bonfim, e com o Sindicato dos Servidores da Educação e Cultura do Estado e

---

<sup>6</sup> Conforme a intelectual negra Luiza Bairros (1995, p.459 – grifo meu), “negro(a), no Brasil, tem que *ter nome e sobrenome* porque se não os(as) brancos(as) arranjam um apelido ao gosto deles”. Portanto, todas as mulheres e homens negras e negros são nomeadas(os), neste artigo, por seus nomes e sobrenomes.

Municípios do Ceará (APEOC). Participaram desta formação, além de militantes do Movimento Negro cearense, professoras/es da rede pública de Fortaleza, estudantes de graduação da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da UECE, entre outros simpatizantes.

Os/as cursistas escolheram nomear a turma como TURMA PRETA SIMOA, em homenagem a Maria Simôa da Conceição, conhecida como Preta Simôa; mulher preta cearense que teve um papel fundamental na luta contra a escravidão no Ceará, principalmente na Greve dos Jangadeiros, ocorrida em 1881. De acordo com o museólogo cearense Saulo Rocha (2008), Preta Simoa auxiliou seu marido negro, José Luís Napoleão que junto a outro negro, Francisco José do Nascimento, conhecido como “Dragão do Mar” fecharam o porto de Fortaleza como atividade da Greve dos Jangadeiros que forçou, paulatinamente, a interrupção do tráfico negreiro interprovincial.

Em meu entendimento este ato de fala de nomeação manifesta um saber como mandinga, no sentido de ter sido uma postura que revela uma preocupação com as/os que vieram antes, apontando aquilo que a intelectual negra Jurema Wernek já diz e esse dito tem ecoado por meio de várias performances negras: “nossos passos vêm de longe”. Trata-se aqui do reconhecimento dos saberes oriundos da ancestralidade negra.

Por fim, para encerrar esta seção, cabe dizer que o Curso de Formação do MNU-CE foi registrado por meio de textos escritos pelos/as cursistas e pelos/as debatedores/as (acadêmicos/as negros/as), que foram publicados em um e-book sob o título *I Curso de Formação em Relações Étnico-Raciais e Combate ao Racismo do Movimento Negro Unificado do Ceará (Turma Preta Simoa): saberes construídos na luta antirracista cearense* (BONFIM; PAIVA, 2020). Portanto, os atos de fala mandingueiros analisados a seguir são parte das ações linguísticas registradas em relatos de uma das militantes negras cursistas, Ana Cristina Rodrigues da Silva.

### **3. PRAGMÁTICA CULTURAL EM PERSPECTIVA PRETA: ATOS DE FALA MANDINGUEIROS NO MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO DO CEARÁ**

Nesta seção apresentarei um modo de ver e estudar a significação sob um olhar negro-descendente (MUNIZ, 2016). Focalizarei, por meio de um ebo epistemológico (RUFINO, 2018), a maneira como atos de fala mandingueiros presentes no texto de uma militante do MNU-CE, no *I Curso de Formação em Relações Étnico-raciais e Combate ao Racismo no Brasil* têm, por meio de “uma racionalidade marcada pela vivência da raça” (GOMES, 2017), educado e reeducado a sociedade cearense na promoção de relações raciais antirracistas, especificamente no que diz respeito à relação linguagem, corpo e raça.

Para tanto aprofundarei o que vem a ser um ebó epistemológico no âmbito da Pragmática Cultural em Perspectiva Preta, isto é, práticas teóricas e metodológicas afrodiaspóricas de análise dos atos de fala em jogos de linguagem. Dialogo, nesse sentido, com a *pedagogia das encruzilhadas* ou *epistemologia das macumbas* (RUFINO, 2018; SIMAS; RUFINO, 2018), que tem em Exu o seu fundamento teórico e metodológico. Segundo Rufino (2019, p. 265), a “[...] principal força desse projeto é trazer Exu como disponibilidade, matriz/motriz política/ética/estética/epistemológica/teórica/metodológica” (RUFINO, 2019, p. 265).

A potência do orixá Exu, nessa perspectiva, é deslocada dos terreiros de candomblé e umbanda sendo mobilizada enquanto um saber praticado na diáspora africana. Nesse sentido, realizar um ebó epistemológico diz respeito ao ato de, estando nós – população negra – no *locus* da encruzilhada, da mandinga, da malemolência, efetuarmos *rasuras epistêmicas* (SOUZA, et al, 2020) no cânone colonial e eurocentrado.

A pedagogia das encruzilhadas é versada como *contragolpe*, um projeto político/epistemológico/educativo que tem como finalidade principal desobsediar os carregos do racismo/colonialismo através da transgressão do cânone ocidental. Esse projeto compreende uma série de ações táticas que chamamos de cruzos. São essas táticas, fundamentadas nas culturas de síncope [da diáspora], que operam esculhambando as normatizações (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 22 – grifo meu).

Caminheemos, portanto, por entre estas rasuras. Com a finalidade de defender a tese de que o Movimento Negro no Brasil educa e reeduca a sociedade brasileira por meio da produção e sistematização de saberes negros e emancipatórios, Gomes (2017) propõe, a partir da Sociologia das ausências e das emergências (SANTOS, 2004), uma pedagogia das ausências e das emergências.

Em linhas gerais, Gomes (2017) desenvolve sua argumentação problematizando a relação entre conhecimento e saber na intenção de provocar uma inflexão epistemológica no campo da educação. Tal deslocamento busca tensionar e destruir a “monocultura do saber” (GOMES, 2017, p. 66) que tem – ao longo dos séculos – sustentado uma hierarquia entre o que vem a ser saber e o que vem a ser conhecimento. Nesse sentido, a pedagogia das ausências e das emergências, segundo a referida intelectual negra, intenta “considerar e incorporar a constelação de saberes/conhecimentos formulados no mundo” (GOMES, 2017, p. 66).

É precisamente neste momento que ganham relevo, em sua proposta, os saberes produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro. Esses saberes são epistemologias, ou melhor, negro-epistemologias, pois “trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início de sua conformação social” (GOMES, 2017, p. 67). Pergunta a autora: “que saberes emergem

da experiência e da ação da comunidade negra e são sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro? (GOMES, 2017, p. 68).

O que se segue no decorrer de sua explanação é a apresentação de variados saberes difundidos e sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro, como: os saberes identitários, os saberes políticos e os saberes estético-corpóreos. Todos esses saberes instauram uma crescente politização da raça na sua relação com a constituição de identidades e estéticas negras. Cada vez mais “[...] pessoas negras que escrevem sobre a sua experiência de ser negro, denunciam o racismo, transmitem informações, dão dicas de beleza e cuidados com a pele e o cabelo crespo” (GOMES, 2017, p. 70).

No entanto, é preciso ressaltar que nem sempre, nós negras e negros, escrevemos. Ana Lúcia Souza (2009), ao discorrer sobre “letramentos em negro e branco” denuncia como os efeitos do processo de escravização em nosso país tiveram um papel preponderante nos modos desiguais de inserção da população negra em relação à branca no universo escolar. Esta linguista negra afirma que “havia a proibição aos negros de aprender a ler e escrever, [...] [o argumento colonial era de que] O domínio das letras poderia facilitar rebeliões, insurgências e desobediências.” (SOUZA, 2009, p. 36). De fato, “[...], escrever tem sido uma estratégia (Muniz, 2009) poderosa da população negra para subverter o projeto colonial sobre nossos corpos-mente” (MUNIZ, 2021, p. 277-278).

Retomando os saberes difundidos e sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro, parafraseio as perguntas elaboradas por Gomes (2017), transpondo-as para o campo dos Estudos Críticos da Linguagem, especificamente para o campo da Pragmática Cultural. Que saberes negro-linguísticos emergem da experiência racial e da ação antirracista do MNU-CE? De que maneira o MNU-CE vem sistematizando estes saberes? Nossas respostas aparecerão na análise que farei a seguir de atos de fala mandingueiros no jogo de linguagem Curso de Formação do MNU-CE. Como já disse, anteriormente, tal análise pragmática será efetuada a partir de um *ebó epistemológico* que busca enegrecer a Pragmática Cultural. Compõe esse giro epistemológico, a visão performativa de linguagem como mandinga e reexistência, o conceito de ato de fala mandingueiro, as encruzilhadas como jogos de linguagem e a proposição acerca dos saberes produzidos e sistematizados pelo Movimento Negro.

Vale lembrar que os trechos discursivos em análise integram a obra *I Curso de Formação em Relações Étnico-Raciais e Combate ao Racismo no Brasil*, composta por ensaios autobiográficos que buscaram fazer um relato de experiência, da trajetória das/os cursistas negras/os durante a formação. Selecionei, para efeito de análise, fragmentos discursivos do relato da militante negra Ana Cristina Rodrigues da Silva, em seu texto: “o racismo e seus desafios em dois estados brasileiros: vivências de uma mulher negra e militante” (SILVA, 2020).

Utilizei como critério de seleção os momentos do texto em que a referida militante negra põe em evidência a relação linguagem, corpo e raça. Desse modo, concebi os excertos que materializam saberes negro-linguísticos (saberes que na imbricação linguagem e raça politizam a identidade negra) como atos de fala mandingueiros situados no jogo de linguagem Curso de Formação do MNU-CE.

De acordo com Gomes (2017), a corporeidade negra, no contexto do racismo brasileiro, pode estar ligada tanto a existência quanto a não-existência de sujeitos negros/as, pois o corpo e cabelo negro podem ser lidos sob a lente do mito da democracia racial (ALMEIDA, 2019) ou dos saberes estético-corpóreos produzidos pelo Movimento Negro. Vejamos o excerto abaixo:

### **Excerto 1**

*Sou gaúcha, nasci na cidade de Pelotas, interior do RS, e as tranças estão na minha vida desde muito cedo [...] Mas no ambiente escolar eu percebia muita hostilidade por parte de meus colegas [...] na sua maioria, não negros, com falas irônicas debochadas e, por vezes, agressivas em relação aos nossos cabelos e a cor de nossa pele. (SILVA, 2020, p. 19)*

É possível visualizarmos os efeitos perlocucionários de atos de fala que performavam esse corpo negro feminino de maneira a não entendê-lo como um sujeito, como um corpo legível. O fato de ser “gaúcha”, isto é, de ter nascido no Rio Grande do Sul (um estado predominantemente branco, devido a intensidade da herança europeia na corporeidade de grande parte da população) não garantiu a Ana Cristina Rodrigues da Silva, diante dos “colegas não negros” (corpos brancos), um lugar de poder e de autoridade para ser. De acordo com a psicanalista negra Grada Kilomba (2019, p. 56 – grifos do original), tal “[...] hierarquia introduz uma dinâmica na qual a *negritude* significa não somente ‘inferioridade’, mas também, ‘*estar fora do lugar*’ enquanto a branquitude<sup>7</sup> significa ‘*estar no lugar*’ e, portanto, ‘superioridade’”. Por meio dos atos de fala destacados observamos como o racismo antinegro atua sobre corpos negros através de “nossos cabelos” e da “cor de nossa pele”. Passemos ao próximo fragmento:

### **Excerto 2**

---

<sup>7</sup> Branquitude é um conceito usado por várias(os) pesquisadoras(es) de áreas como a Sociologia, Psicologia Social e Educação (BENTO, 2022; CARDOSO, 2020; SCHUCMAN, 2020; entre outras/os) ligados(as) aos *Estudos Críticos sobre a Branquitude (Critical Whiteness Studies)*. Um campo de pesquisa que racializa o(a) branco(a) nas relações raciais, isto é, se preocupa em analisar a constituição da identidade racial branca e os seus efeitos. O termo branquitude (ou para alguns branquidade) diz respeito a um constructo ideológico útil para compreender as formas de poder incrustadas nas relações sociais entre pessoas lidas socialmente como brancas sobre pessoas negras em sociedades estruturadas pelo racismo antinegro. Portanto, ser branco(a) no Brasil é *ser socialmente lido(a)* como este corpo que é simultaneamente favorecido(a) por essa estrutura de poder racializada (por meio das vantagens/privilégios materiais e simbólicas oriundas do colonialismo e do imperialismo) e (re)produtor(a) ativo(a) (mesmo sem querer) dela.

*Minhas vivências pessoais e profissionais, enquanto mulher negra de pele preta, sempre deixaram em evidência o quanto eu precisaria me esforçar para conseguir alcançar meus objetivos [...] me vi em alguns momentos de minha vida, em total rejeição comigo mesma, tentando mudar meu cabelo com produtos para alisá-lo, e entrar em um padrão de beleza completamente distante do meu [...] (SILVA, 2020, p. 19)*

Partindo de sua experiência racial, Ana Cristina Rodrigues da Silva, nomeia-se “enquanto mulher preta” que, por conta de não ter seu cabelo dentro do “padrão de beleza” dominante (leia-se branco), passou a mudar seu cabelo “com produtos para alisá-lo”. Os atos de fala acima tratam de algo muito doloroso para a mulher preta – o uso de química para que seu cabelo se aproxime do cabelo de mulheres brancas – um processo denominado por Gomes (2017, p.77) de “ditadura da estética eurocentrada e branca”. Novamente, o que está em jogo aqui é uma questão de identidade política do que é ser (ou não ser) mulher preta em uma sociedade racista (hooks, 2005; GOMES, 2002).

### **Excerto 3**

*Meu reencontro pessoal, se deu através das leituras sobre raça, racismo, identidade negra e branquitude crítica, por meio da família, de pessoas e movimentos sociais que fui conhecendo ao longo de minha vida, por exemplo, o Movimento Negro Unificado do Ceará (MNU). (SILVA, 2020, p. 19)*

### **Excerto 4**

*No MNU fui participando e me organizando junto a essas pessoas, o que provocou mais ainda um sentimento de total aceitação, orgulho e conhecimento de quem eu sempre fui, uma mulher negra. (SILVA, 2020, p. 19)*

Notem que, ao contrário dos excertos anteriores, os fragmentos 3 e 4 configuram-se como atos de fala mandingueiros na medida em que materializam as reexistências negras (SOUZA, 2011) para sobreviver ao racismo cotidiano (KILOMBA, 2019). Nestes excertos, o ato de fala “Meu reencontro pessoal, se deu através das leituras sobre raça, racismo, identidade negra e branquitude crítica” produz não uma ação de auto rejeição, mas de reencontro, reencontro com a sua negritude, com a sua ancestralidade negra, pois “os saberes estético-corpóreos [negros] fazem parte de uma série de lutas e ensinamentos das mulheres negras” (GOMES, 2017, p. 76).

É possível percebermos a mandinga aqui como um saber negro-linguístico, porque foi na e pela linguagem, na escrita (que antes nos era proibida) que esta mulher negra se reeducou, descolonizando o seu eu (KILOMBA, 2019). Ana Cristina Rodrigues da Silva gingou com o conhecimento do mesmo modo que o/a capoeirista ginga na roda e, desta vez, ela golpeou

(“sentimento de total aceitação, orgulho e conhecimento de quem eu sempre fui, uma mulher negra”) com sua performance o discurso do mito da democracia racial, que outrora a desumanizava.

E essa mandinga foi sendo incorporada por Ana Cristina Rodrigues da Silva também por conta dos aprendizados que ela teve junto ao MNU-CE, por meio das ações linguísticas promovidas no interior deste Movimento Negro, seja através do GT de mulheres, seja por meio de eventos, protestos ou do próprio curso de formação, que contribuíram para que uma subjetividade negra e potente fosse (re)criada, recriando também outras significações acerca do cabelo e corpo negros, essa é a Pragmática Cultural em Perspectiva Negra.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo defendi a prática de uma Pragmática Cultural em Perspectiva Preta, ou seja, um modo de encarar a significação que parte dos saberes negro-linguísticos que emergem da experiência racial e da ação antirracista das comunidades negras brasileiras, especificamente do MNU - CE. Por meio de um ebo epistemológico conjuguei a perspectiva de linguagem como mandinga ao conceito de ato de fala mandingueiro e a eles adicionei a pedagogia das encruzilhadas, e, desse modo, enegreci a Pragmática Cultural. Tal empretecimento foi demonstrado por meio da análise pragmática efetuada acerca da forma como atos de fala mandingueiros, constituintes do jogo de linguagem Curso de Formação do MNU-CE e registrados em uma narrativa de uma mulher negra e militante do MNU-CE, performam saberes negro-linguísticos, mandingas.

### REFERÊNCIAS

ALENCAR, C. Na periferia dos estudos da linguagem. Práticas culturais discursivas do Movimento Sem Terra. In: *Revista Passagens*. Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará. v. 6.n.1, ano, 2015a.p.72-92.

ALENCAR, C. Pragmática cultural: Uma proposta de pesquisa-intervenção nos estudos críticos da linguagem. In: RODRIGUES, M; ABRIATA, Vera; MELO, Glenda; MANZANO, Luciana; CÂMARA, Naiá (orgs). *Discurso: sentidos e ação*. v. 10. São Paulo: Universidade de Franca, 2015b. p. 141-162.

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.

ALENCAR, C. *Por uma pragmática cultural: cartografias descoloniais e gramáticas culturais em jogos de linguagem do cotidiano*. Projeto de Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2013.

ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo. Pólem, 2019.

AUSTIN, J. *How to do things with words*. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.

- AUSTIN, J. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAIROS, L. Nossos feminismos revisitados. *Estudos feministas*.v.3 n.2, 1995. p.458-463.
- BENTO, C. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- BONFIM, M. *Queres saber como fazer identidades com palavras? Uma análise em Pragmática cultural da construção performativa do Sem-terra assentado no MST-CE*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 150f. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/PosLA. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.
- BONFIM, M. *Pragmática dos corpos militantes no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Ceará*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UECE, Fortaleza, 2016.
- BONFIM, M; PAIVA, F. (orgs). *I Curso de Formação Política em Relações Étnico-Raciais e Combate ao Racismo do Movimento Negro Unificado do Ceará (Turma Preta Simoa): Saberes construídos na luta antirracista cearense*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BONFIM, M; MONROY, A; SANTOS, E. *Genocídio da juventude negra no Brasil, racismo antinegro e necropoder: uma análise de discurso crítica*. In: CIRNE, A; BARROS, S; EFKEN, K. (Orgs). *Diálogos e perspectivas da análise crítica do discurso*. Campinas: Pontes, 2022.p.83-104.
- CARDOSO, L. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional (a branquitude acadêmica v.2)*. 1ed. Curitiba: Appris, 2020.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 18ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CORDEIRO, G. *Vem jogar mais eu, mano meu: cartografando a capoeira na cidade de Camocim como jogo de linguagem e resistência negra*. Tese. 252f. (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2015.
- CORDEIRO, G. Capoeira e ato de fala mandigueiro: vem jogar mais eu, mano meu. *Revista Linguagem em foco*. v. 8, n. 2, ano. Volume Temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis. Fortaleza, 2016. p.41-53.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. Vol.1. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, n.23. 2007, p.100-122.
- FERREIRA SOBRINHO, J. *Abolição no Ceará: um novo olhar*. 1ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2009.
- FERREIRA SOBRINHO, J. Reflexões de um negro cearense inquieto com o combate ao racismo no Ceará. BONFIM, M; PAIVA, F. (orgs). *I Curso de Formação Política em Relações Étnico-Raciais e Combate ao Racismo do Movimento Negro Unificado do Ceará (Turma Preta Simoa): Saberes construídos na luta antirracista cearense*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 47-87.

- FIGUEIREDO, A; GROSFUGUEL, R. Por que não Guerreiro Ramos: novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. *Ciência e Cultura (SBPC)*, v. 59, 2007. p. 36-41.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler* (em três artigos que se completam). São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2006.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GLOCK, H. *Dicionário Wittgenstein/ Hans-Johann Glock*; tradução de Helena Martins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.
- GOMES, N. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. São Paulo: USP, 2002.
- GOMES, N. Entrevista. *Revista Linguagem em foco*. v.8, n.2. Fortaleza, 2016.p.115-122.
- GOMES, N. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GUIMARÃES, A. Cor e raça: Raça, cor e outros conceitos analíticos. In PINHO, O; SANSONE, L. (Orgs). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2 ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.p.63-82.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- hooks, b. Alisando o nosso cabelo. Trad. Lia Maria dos Santos. *Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba*, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bellhooks/> Acesso em: 27 jul. 2020.
- KILOMBA, G. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.
- LEAL, I. Prefácio. BONFIM, M; PAIVA, F. (orgs). *I Curso de Formação Política em Relações Étnico-Raciais e Combate ao Racismo do Movimento Negro Unificado do Ceará (Turma Preta Simoa): Saberes construídos na luta antirracista cearense*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.p. 11-13.
- LOPES, N. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. 4. ed. - São Paulo: Selo Negro, 2011.
- MELO, G. O lugar da raça na sala de aula de inglês. *Revista da ABPN*. v. 7, n. 17, jul. – out. 2015, p.65-81.
- ROCHA, S. *Esboços de uma biografia de musealização: o caso da Jangada Libertadora*. Dissertação. 221f. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio. Rio de Janeiro. UNIRIO, 2018.
- 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, UNICAMP, 2009.
- MUNIZ, K. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. *DELTA*, n. 32, 2016.

- MUNIZ, K. Linguagem como mandinga: população negra e periférica reinventando epistemologias. In: SOUZA, Ana Lúcia (Orga). *Cultura política nas periferias: estratégias de reexistência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. p.273-288.
- NASCIMENTO, G. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- NASCIMENTO, J. Memórias organizativas do movimento negro cearense: olhares de mulheres negras militantes. In: BONFIM, M; PAIVA, Francisco. (orgs). *I Curso de Formação Política em Relações Étnico-Raciais e Combate ao Racismo do Movimento Negro Unificado do Ceará (Turma Preta Simoa): Saberes construídos na luta antirracista cearense*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p.122-138.
- NOGUERA, R. *O ensino de filosofia e a lei 10.639*. 1.ed. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.
- OLIVEIRA, M. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo. Edições Loyola, 2006.
- OTTONI, P. *Visão performativa da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa e intervenção e produção da subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2019.
- PINTO, J. Pragmática. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Vol.2. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.47-68.
- PINTO, J. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. *DELTA* v. 23 n.1. São Paulo, 2007.p.1-26.
- RAJAGOPALAN, K. *Nova Pragmática: fases e feições de um fazer*. São Paulo. Parábola Editorial, 2010.
- RATTS, A. O negro no Ceará (ou o Ceará negro). CUNHA JÚNIOR, Henrique; SILVA, Joselina; NUNES, Cícera. (Orgs). *Artefatos da Cultura Negra no Ceará*. Fortaleza: Edições, UFC, 2011.p.19-40.
- REZENDE, C; MAGGIE, Y. Raça como retórica: a construção da diferença. In: Rezende, Claudia Barcellos e Maggie, Yvonne (Orgs). *Raça como retórica: a construção da diferença*. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2001.
- RODRIGUES, V. Entre vivências e resistências: o racismo na ótica de negras(os) intelectuais. AMARO, Sarita; OLIVEIRA, Evaldo (Orgs). *Sim, o racismo existe! Reflexões, ações e iniciativas para combater o racismo e seus simulacros*. 1 ed. Curitiba: Nova Práxis Editorial, 2019. p. 229-244.
- RUFINO, L. Pedagogias das encruzilhadas. *Revista Periferia*, v.10, n.1, 2018. p. 71-88.
- RUFINO, L. Pedagogias das encruzilhadas: Exu como educação. *Revista Exitus*, v. 9, n 4, 2019. p. 262 – 289.
- SANTOS, B. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.
- SCHUCMAN, L. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. 2. edição. São Paulo: Veneta, 2020.
- SILVA, D; ALENCAR, C; FERREIRA, D. (Orgs.). *Nova Pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, A. O racismo e os seus desafios em dois estados brasileiros: vivências de uma mulher negra e militante. In: BONFIM, M; PAIVA, Francisco. (orgs). *I Curso de Formação Política em Relações Étnico-Raciais e Combate ao Racismo do Movimento Negro Unificado do Ceará (Turma Preta Simoa)*: Saberes construídos na luta antirracista cearense. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 19-21.

SIMAS, L; RUFINO, L. *A ciência encantada das macumbas*. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SOUZA, A; CARRASCOSA, D; AUGUSTO, J; FREITAS, H; RODRIGUEZ, M; FONSECA, S. *Rasuras epistêmicas das (est)éticas negras contemporâneas (Seminário Rasuras 2017)*. Salvador: Edição Organismo e Grupo Rasuras, 2020.

SOUZA, A. *Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. 206f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem/ IEL, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2009.

SOUZA, A. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

WINDLE, J; SOUZA, A; SILVA, D; ZAIDAN, J; MAIA, J, MUNIZ, K; LORENZO, S. Por um paradigma transperiférico: uma agenda para pesquisas socialmente engajadas. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. n.59, v.2, 2020. p.1563-1576.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Trad. De José Carlos Bruini. São Paulo, Nova Cultural, 1989 (Os Pensadores).

ARTIGO

**QUESTÕES RACIAIS, EM INTERSECÇÃO, COMO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO NO  
CAMPO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO E ‘TEMPOS DE CRISE’: UMA  
PROPOSTA PARA REEXISTÊNCIAS A PARTIR DA AQUILOMBAGEM  
CRÍTICA E DAS REDES PRAGMÁTICAS**

*(Critical discourse studies and 'times of crisis': a proposal for re-existences based on Critical  
Aquilombage and Pragmatic Networks perspectives)*

*(Estudios críticos del discurso y 'tiempos de crisis': una propuesta de reexistencia a partir de la  
perspectiva del Aquilombaje Crítico y de las Redes Pragmáticas)*

Gersiney Santos <sup>1</sup>  
*(Universidade de Brasília)*

Recebido em: maio de 2022  
Aceito em: setembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v23i2.43482

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade da UnB (NELiS), da Associação Latino-americana de Estudos do Discurso (ALED) e da Rede Latino-Americana de Estudos Críticos do Discurso sobre a Pobreza Extrema (REDLAD). Docente do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da UnB (CEAM/UnB) e do Laboratório de Estudos Críticos da Universidade de Brasília (LabEC/UnB). E-mail: gersiney@gmail.com.

## RESUMO

*A proposta desta reflexão é contribuir para o debate sobre os Estudos Críticos do Discurso, por meio da apresentação de possibilidades teórico-metodológicas originais de natureza anticolonial, atentas e comprometidas com a luta cidadã. Para tanto, como cenário de reflexão e de potencial aplicação epistemológica e metodológica de natureza intervencional, o conceito da Aquilombagem Crítica – AC – (SANTOS, 2019; 2021; 2022) está descrito e aplicado em intersecção com o das Redes Pragmáticas – RP – (SANTOS, 2017; 2019), a partir da análise ilustrativa do ‘discurso da crise’ (localizado no contexto da pandemia da Covid-19). No texto, portanto, estão desenvolvidos entendimentos teórico-metodológicos relacionados a discurso, bem como ao trabalho crítico discursivo (FAIRCLOUGH, 2003; 2010; RESENDE, 2019) orientado à consolidação de movimentos de reexistência (SOUZA, 2009; 2011). Desse modo, apresentamos cenários de reflexão e de potencial aplicação do empreendimento epistemológico-metodológico-ontológico AC-RP, abordados a partir da problematização do termo ‘crise’. Enfim, entendemos que o termo em questão tem sido estrategicamente utilizado por detentores de poder simbólico e material para operar o esvaziamento existencial do Povo Preto, o que definimos por inexistencição (isto é, sofisticados movimentos discursivos nos quais existências são afetadas e apagadas, em detrimento de outras – as quais, há séculos, permanecem manipulando a relação entre linguagem e sociedade para manter lugares de privilégio e prestígio sociais): por outro lado, defendemos que o uso crítico-reflexivo dos textos pode apontar para novos modos de resistência.*

**Palavras-chave:** *Aquilombagem Crítica; Redes Pragmáticas; Estudos Críticos do Discurso; reexistência; mudança social..*

## ABSTRACT

*The purpose of this reflection is to contribute to the debate on Critical Discourse Studies, through the presentation of original theoretical-methodological possibilities of anti-colonial nature, attentive and committed to the citizen struggle. Therefore, as a scenario of reflection and potential epistemological and methodological application, the concept of Critical Aquilombage – CA – (SANTOS, 2019; 2021; 2022) is described and applied in intersection with the concept of Pragmatic Networks – PR – (SANTOS, 2017; 2019); the 'discourse of crisis' (located in the context of the Covid-19 pandemic in Brazil) is used as illustration for the analysis. In the text, theoretical-methodological understandings related to discourse are developed, as well as the critical discourse analysis (FAIRCLOUGH, 2003; 2010; RESENDE, 2019) oriented to the consolidation of reexistence movements (SOUZA, 2009; 2011). In this way, a critical reflection and potential application of the epistemological-methodological-ontological enterprise CA-PR are presented, approaching them to the problematization of the term 'crisis'. Finally, it is possible to argue that the term 'crisis' has been strategically used by social representants of symbolic and material power to operate the existential emptiness of Black People, operating the non-existence process (that is, sophisticated discursive movements in which existences are affected and erased, to the detriment of few others – which ones, for centuries, have continued to manipulate language and society in order to maintain places of social privilege and prestige): on the other hand, the critical-reflective use of texts can point to new modes of resistance.*

**Keywords:** *Critical Aquilombage; Pragmatic Networks; Critical Discourse Studies; re-existence; social change..*

## RESUMEN

*El propósito de esta reflexión es contribuir al debate sobre los Estudios Críticos del Discurso, a través de la presentación de posibilidades teórico-metodológicas originales de carácter anticolonial, atentas y comprometidas con la lucha ciudadana. Por tanto, como escenario de reflexión y potencial aplicación epistemológica y metodológica de carácter intervencionista, se describe y aplica el concepto de Aquilombaje Crítico – AC – (SANTOS, 2019; 2021; 2022) en intersección con el concepto de Redes Pragmáticas – RP – (SANTOS, 2017; 2019), a partir del análisis del 'discurso de la crisis' (en el contexto de la pandemia del Covid-19 en Brasil). En el texto, se desarrollan comprensiones teórico-metodológicas relacionadas con el discurso, así como acerca del trabajo de análisis crítico del discurso (FAIRCLOUGH, 2003; 2010; RESENDE, 2019) orientado a la consolidación de movimientos de reexistencia (SOUZA, 2009; 2011). De esta*

*forma, presentamos escenarios de reflexión y potencial aplicación del emprendimiento epistemológico-metodológico-ontológico AC-RP, abordado desde la problematización del término 'crisis'. Finalmente, entendemos que el término en cuestión ha sido utilizado estratégicamente por los detentadores de poder simbólico y material para operar el vaciamiento existencial de las Personas Negras, en el proceso de la inexistenciación (es decir, sofisticados movimientos discursivos en los que se afectan y borran existencias, en contraposición a otras – que, durante siglos, han seguido manipulando la relación entre lengua y sociedad para mantener lugares de privilegio y prestigio social): por otra parte, el uso crítico-reflexivo de los textos puede señalar nuevos modos de resistencia.*

**Palabras clave:** *Aquilombaje Crítico; Redes Pragmáticas; Estudios Críticos del Discurso; reexistencia; cambio social.*

## INTRODUÇÃO

O que fazemos com nosso incômodo? Seria esta mais uma palavra solta na infinidade de outras socialmente motivadas, mas nem sempre colocada em prática? Afinal, o que podemos pensar por ‘prática’? Essas e mais perguntas norteiam a reflexão aqui desenvolvida: o momento para compartilhá-la, não poderia ser mais adequado.

Este texto mergulha no comportamento corrosivo que grupos detentores de poder (o que denominamos aqui como classe dominadora) desenvolvem para desnortear o foco de questões fundamentais para a cidadania. Assim, a partir do debate linguístico-discursivo contextualizado na pandemia da Covid-19, traçaremos um percurso reflexivo que toma como ponto de partida processos de naturalização, os quais exemplificaremos pelo uso do item lexical ‘crise’. A discussão sobre o termo e seu campo semântico nos ajudarão a observar como uma palavra aparentemente inócua carrega muito da história de nosso país, no que diz respeito a desigualdades e subalternização.

É preciso, no entanto, destacar que o foco não se limita a descrever como grupos sociais estão imersos em estratégias cada vez mais sofisticadas de dominação, mas sim, a partir da ilustração, dividir a construção de meios para o enfrentamento. Nossa contribuição destaca o entendimento discursivo como uma ferramenta a mais na exemplar luta de resistência que grupos minorizados têm feito no Brasil, há, pelo menos, cinco séculos.

Apresentamos, assim, uma seção que fala sobre o tema linguístico – discussão sobre o uso manipulado da palavra ‘crise’ – e o que definimos por salto discursivo, para, com isso, chegarmos ao debate sobre a inexistencição. Na segunda parte, voltamos a argumentação para uma proposta de entendimento de discurso alinhado com a abertura epistemológica característica da área dos Estudos Críticos do Discurso (ECD); nesse momento do texto, articulamos o debate anterior com o reforço do trabalho com o discurso com vistas à mudança social. Na última parte do texto, apresentamos duas propostas originais de ações teórica e metodológica para a aplicação das considerações discursivo-críticas defendidas: a Aquilombagem Crítica e sua conexão com as Redes Pragmáticas; o texto finda com uma sugestão de aplicação dos rótulos.

Oxalá as palavras que seguem esta introdução possam inspirar quem as ler a apostar (ainda mais) na crítica reflexiva para o combate das opressões articuladas pelos grupos dominadores no mundo social. O discurso – e seu estudo estratégico – pode ser uma força de grande valia para projetos atentos e focados na preservação da cidadania e na superação de colonialismos.

## **1. ESTRUTURANDO O PENSAMENTO: DISCUTINDO A INEXISTENCIAÇÃO**

Estruturas e práticas são termos relevantes para entendermos como se constituem as relações entre indivíduos. As trocas entre nós, seres sociais, ocorrem sempre baseadas em conjunturas e em contextos, mediadas pelo fenômeno da linguagem. Localizada, portanto, a centralidade linguística, se desejarmos observar com maior atenção os processos que definem os modos de ser e estar no mundo, coloca-se como necessário analisar a linguagem de forma não ingênua, ou seja, indo além do que a estrutura das línguas nos apresenta. Quando nos pomos atentos ao extralinguístico – no caso, em conexão com a estrutura –, acessamos uma dimensão na qual as palavras passam a figurar como muito mais do que ‘simples’ arranjos mórficos ou fonêmicos: as palavras são instrumentos de ação (intervencional e transformacional inclusive).

Com base nisso, nesta contribuição, dialogaremos sobre como a estrutura social brasileira viu-se pouco afetada, mesmo com a mudança de práticas demandada pela pandemia da Covid-19 (especialmente, pelo desequilíbrio das ações de controle do problema sanitário). A desigualdade atingiu picos e todo o processo de gerenciamento da saúde converteu-se, desde 2020 (quando da explosão dos primeiros casos em nosso país), em uma problemática que atingiu todos os setores vitais do Estado.

Nesse cenário de descontrole, as complexidades sociais, uma vez mais, passaram a ser condensadas em termos que pouco explicam causas, apontando recorrentemente para naturalizações que justificam o mencionado no parágrafo anterior. A palavra ‘crise’, por exemplo, foi um dos termos-chave desse momento; entretanto, em relação a essa escolha lexical, não se trata de ineditismo seu uso: sua força discursiva é o que argumentaremos como um instrumento estratégico para processos de inexistenciação. Sobre essa percepção, a seguir, desenvolveremos alguns de seus detalhes.

### **1.1 O discurso da crise: um trunfo para a inexistenciação**

Desde a perspectiva linguística, o campo semântico do termo ‘crise’ implica o sentido de desajuste e de desequilíbrio. Talvez, não seja necessário pertencer ao ramo da ciência da linguagem para relacionar a palavra a algo de extrema negatividade. A mídia de massa, historicamente, é um dos meios pelos quais a construção de cenários sociais, por meio de palavras e expressões escolhidas e

estruturadas com propósito, consolida-se de forma mais efetiva. Os conglomerados midiáticos de entretenimento e notícias, alinham de forma estratégica os modos como as pessoas que acompanham sua programação receberão o que acontece. É especificamente sobre estratégia o foco desta reflexão.

No Brasil, há um pouco mais de meio século<sup>2</sup>, a televisão tem sido o principal veículo de informação por boa parte da população brasileira – a despeito do avanço dos serviços baseados na Internet, e da própria rede mundial de computadores. Mesmo vista como combatida, a presença da televisão ainda é forte. Assim, quando falamos de crise, de comunicação e de estratégia, estamos, de um jeito ou de outro, tratando do lugar da linguagem na vida cotidiana, nas relações sociais; nesse sentido, podemos ir além e dar um mergulho no papel que os textos (concretização mais palpável da linguagem) desempenham para que determinadas estratégias se deem, não só no âmbito midiático, mas também em campos de influência no dia a dia dos grupos sociais, como é o caso da política.

Trazer a mídia hegemônica para o debate sobre o discurso da crise é lembrar o desastroso período da pandemia da Covid-19 no Brasil, que, por conta das decisões problemáticas do governo federal, desde fevereiro de 2020 até o momento da escrita deste texto, tem se mostrado uma verdadeira montanha russa literalmente mortal.

Desde a primeira onda de explosão dos casos (iniciada entre fevereiro e março de 2020), todos os setores da vida social viram-se atingidos por uma realidade que apontava para a revisão de práticas já tradicionais em nossa cultura, como o contato interpessoal presencial e as famigeradas aglomerações.

A maior representante da mídia hegemônica no País, a Rede Globo, assim como suas concorrentes, esteve envolta nesse cenário de incertezas, posicionando-se como ‘preocupada’ em atualizar a população brasileira, em aparente conduta contrária ao governo do presidente da república. Foram incontáveis programas exclusivos que colocavam a emissora como uma das combatentes antinegacionismo e até a formação de um consórcio de notícias sobre a doença, em contraponto à dificuldade de obter os dados do próprio Ministério da Saúde. O consórcio contava com os tradicionais Folha de S.Paulo, UOL, O Estado de S. Paulo, Extra, O Globo e G1 na divulgação de dados voltados à evolução da Covid-19 no Brasil. De acordo com a Folha de São Paulo, “o consórcio

---

<sup>2</sup> No Brasil, a televisão tem o ano de 1950, com a fundação da TV Tupi, em São Paulo, pelo empresário Assis Chateaubriand.

foi formado em junho de 2020 em resposta à decisão do governo Jair Bolsonaro de restringir o acesso a dados sobre a pandemia de Covid-19.”<sup>3</sup>

Por outro lado, curiosamente, os meios de informação tão preocupados com a falta de transparência do Ministério da Saúde, em seus noticiários não deixaram de isentar-se quanto ao sistemático anúncio de reformas econômicas em pleno período crítico – como foi o caso da flexibilização para a demissão de funcionários em acordos coletivos ou a abertura de espaços economicamente rentáveis (como estádios de futebol, por exemplo). Assim, em uma postura paradoxal, traziam os dados alarmantes de casos e mortes, mas, seus e suas comentaristas não problematizavam de maneira incisiva a postura *laissez-faire* do governo federal no que dizia respeito a intersecção economia e cidadania.

É nessa aparente falta de compasso que também se caracterizaram por diversas falas abertas (e vazadas) do presidente, do ministro da economia e de alguns ministros da saúde<sup>4</sup> (até o fechamento deste texto, quatro, no total, de 2019 a 2022) que claramente sobrepunham – se não concentravam – o peso da economia (de mercado) na superação da pandemia. Desse modo, mencionar o termo ‘crise’ tornou-se uma espécie de mantra, que assinava várias das mais polêmicas declarações oficiais e comentários da editoria de economia das grandes emissoras do País.

Em geral, a contextualização ajuda-nos a compreender de onde se fala, assim como ela pode orientar nossas ações. Mais especificamente, o contexto da Covid-19, neste texto, serve para pensarmos como as chamadas ondas de contágio serviram para o realce da colonialidade (BERNARDINO-COSTA & GROSFOGUEL, 2016; QUIJANO, 2005) – ou melhor, como preferiremos marcar, colonialismos<sup>5</sup> (CESAIRE, 1978) – que fundamenta a estrutura social brasileira. Como já discutido em outras reflexões (RESENDE & SANTOS, 2020), a pandemia mostrou o quanto nosso país é desigual e que, nele, a cidadania não é de fato um entendimento em exercício. Ora, recorremos a um exemplo patente de como a linguagem pode servir a interesses que articulam posições de poder: analisemos como a palavra ‘crise’, no contexto de intercâmbio de informações às

---

<sup>3</sup> O jornal ainda explica: “os veículos decidiram (...) formar uma parceria e trabalhar de forma colaborativa para buscar as informações necessárias nos 26 estados e no Distrito Federal.” Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/equilibriosaude/2021/01/consorcio-de-veiculos-de-imprensa-passa-a-divulgar-numero-de-vacinados-contr-a-covid-19-no-brasil.shtml>. Acessado em 15 de fevereiro de 2022.

<sup>4</sup> Desde a explosão dos casos de Covid-19 no País, devido a desencontros e discordâncias estruturais na gestão da crise na saúde, o governo Bolsonaro convocou e exonerou do Ministério da Saúde o médico ortopedista Luiz Henrique Mandetta (ministro entre janeiro de 2019 e abril de 2020), o médico oncologista Nelson Teich (ministro entre abril e maio de 2020), o general Eduardo Pazuello (ministro entre os meses de maio de 2020 e março de 2021). O médico cardiologista Marcelo Queiroga é o atual ministro da saúde – até o fechamento deste texto.

<sup>5</sup> A partir das reflexões sobre colonialidade (DUSSEL, 2005; QUIJANO, 2005), neste texto, fazendo referência ao caráter discursivo (operado pela linguagem e pelos textos no contexto das práticas sociais), optaremos pelo uso ‘colonialismo(s)’ e/ou ‘colonialismos discursivos’. Dialogando com intelectuais da decolonialidade, interessa-nos aprimorar um projeto anticolonial, a partir da realidade brasileira e de suas problemáticas (BERNARDINO-COSTA & BORGES, 2021).

peças fora de espaços decisórios ou de prestígio, acabou funcionando como uma espécie de árs para ações de manutenção de poder. Podemos, desde este momento, localizar a discussão nos Estudos Críticos do Discurso e no discurso, propriamente dito, tendo em vista que o exemplo terminológico (crise) pode ser entendido como um movimento discursivo, integrante do que defendemos por inexistenciação.

Já foi mencionado o que o item lexical ‘crise’ irradia semanticamente, contudo no nível discursivo é que ele perpassa de forma colonizadora o cotidiano social – sendo igualmente dentro de tal nível onde podemos desenvolver estratégias de ação voltadas à luta social. Para tanto, é preciso, pois, reforçar que as palavras são, intrinsecamente, gemas de intervenção potencial no mundo, posto que são semioses (VAN LEEUWEN, 2005). Desse modo, pensar como declarações recalcitrantes de que o Brasil ou o globo enfrenta alguma ‘nova crise’, em um formato de mundo social no qual somos ideologicamente condicionades<sup>6</sup> a ver como ‘normal’ ou ‘natural’ desigualdades, demanda a atenção de olhos e mentes críticos. É a conduta acional, ou melhor, o letramento discursivo que defendemos, diante das estratégias da colonialidade cônica dos alcances que possui a manipulação da linguagem.

Por meio do letramento discursivo é que podemos inclusive entender e refinar os modos como analisamos o termo ‘crise’ e seu funcionamento como excelente embotador de ações orquestradas para manter inacessíveis compreensões. Essa observação acurada possibilitada pelo letramento discursivo pode ajudar a explicar por que, de acordo com o Laboratório das Desigualdades Mundiais (*World Inequality Lab*)<sup>7</sup>, em pleno século XXI, o Brasil não descola de sua história o predicado ‘desigual’.

Assim, podemos observar o que vimos definindo como inexistenciação. A inexistenciação pode ser entendida como um processo discursivo sofisticado, operado por certos grupos sociais historicamente privilegiados (pertencentes a um recorte sociopolítico de tradição dominante euro-brasileira), focado no desenvolvimento de estratégias de colonialidade (especialmente, na neutralização de potenciais ações de transformação social e no apagamento de existências sociais lidas como perigosas), a fim de manter lugares de poder no tecido social. Como um dos tentáculos do poder dos grupos colonialistas, a inexistenciação metamorfoseia-se, ao mínimo sinal de risco, recorrendo à manipulação semiótica para difundir discursos de dominação.

A inexistenciação, no exemplo desta seção, relaciona-se ao uso indiscriminado do item lexical ‘crise’, como uma estratégia discursiva para a manutenção do colonialismo discursivo; o

---

<sup>6</sup> Levando em conta os recentes debates sobre linguagem inclusiva, posicionamo-nos a favor das lutas por direitos das pessoas não binárias e LGBTQIA+; portanto, nesta reflexão, escolhemos não determinar por padrão o masculino genérico nas flexões morfológicas.

<sup>7</sup> De acordo com a BBC News Brasil, o Brasil continua como uma das nações mais desiguais do globo. Para mais detalhes, <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59557761>. Acessado em 15 de fevereiro de 2022.

processo ocorre, por um lado, ao não se identificar exatamente como as relações que culminam em uma crise (i.e., desestruturação ou ruptura da ordem esperada) ocorrem. Esse movimento discursivo, de acordo com o debate proposto dentro da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003; 2010; RESENDE, 2008; SANTOS, 2013) e do estudo da representação social (PARDO ABRIL, 2013), como uma lógica de aparência operacionalizada pelo uso de um termo que naturaliza processos. O mesmo ocorre com o uso de ‘escravidão’ (cujo contraponto discursivo crítico é ‘escravização’) ou mesmo de ‘escravo’ ou ‘escrava’ (contraposto às versões discursivas críticas ‘escravizado’ ou ‘escravizada’); em ambos os exemplos, tem-se a noção plasmada de algo do mundo, que, mesmo demandando um conceito, encaixa-se, sem muitas exigências de significado, como rótulo linguístico.

Termos de natureza nominal como ‘crise’ e ‘escravidão’ dão o que chamaremos de salto discursivo (ou seja, passam do nível estrutural, linguístico, para o social, discursivo) quando passam a ser desenvolvidos e manipulados a partir dos propósitos discursivos que se tem. É o que ocorre quando se usa ‘crise’ para definir quaisquer problemas que saiam do ‘controle’, mas que apontam responsabilidades: observemos que pouco se elabora acerca de quais as origens do desequilíbrio (lógica de aparências) e menos ainda quem são os indivíduos e grupos que o consolidam (naturalização).

É desde esse entendimento (discursivo-crítico), que podemos retomar o exemplo do uso excessivo do termo por parte da mídia hegemônica e das comunicações oficiais. Ao mencionar ‘crise’, conecta-se uma espécie de rótulo quase etéreo que encobre ações e agências as quais, muitas vezes, estão intimamente imbricadas com os mesmos setores que se colocam como fonte de informação e de credibilidade – instituições que historicamente concentram poder. Tal embotamento de responsabilidades operado pela explicação restrita da realidade social tende a reforçar desigualdades, por, como discutido, estrategicamente, não oferecer uma visão ampla dos processos sociais.

A inexistência alimenta uma miopia discursiva, a qual, por sua vez, fomenta a inação pela mudança. Afinal, pensemos, se há falta de leitos para pacientes na rede pública de saúde, o discurso oficial atribuirá, sem grandes dificuldades, a culpa à ‘crise sanitária’ ou à ‘crise política’ ou à ‘crise econômica’: o que efetivamente importa é que de ‘crise’ em ‘crise’, as populações subalternizadas continuam sendo as mais afetadas. Estamos falando exatamente de pessoas pauperizadas, que ocupam as áreas periféricas; estamos falando de um contingente expressivo de negros e negras. Podemos interpretar esse movimento, dentro da inexistência, como esvaziamento discursivo.

É urgente pensar como o esvaziamento discursivo – estratégia cara no processo de inexistência – é de extremo risco para projetos de mudança social no sentido de atingir também termos politicamente construídos para atacar discursos ideológicos como o racismo.

Tomemos o exemplo de expressões como ‘racismo estrutural’ e ‘necropolítica’. Popularizados, no Brasil, por intelectuais como Silvio de Almeida e pelo camaronês Achille Mbembe, respectivamente, esses termos passaram a ser usados à exaustão, passando a serem utilizados como termos-trunfo para a operacionalização de lógicas de aparências – em que todo o complexo processo de racismo no qual a população é sistematicamente inserida ainda hoje termina condensado na já célebre frase ‘é culpa do racismo estrutural’. Isso se deu muito pelo fato de, em determinado momento, essas expressões haverem estado em falas de acadêmicos e acadêmicas de grande visibilidade; depois, essas falas passaram a ser apropriadas em aparições de celebridades vistas como ‘progressistas’ em programas de televisão desejosos de engajar um público mais conectado com pautas políticas (em geral, presente nas redes sociais, agregadoras de valor e, conseqüentemente, de potencial receita).

O risco é que tais termos – conceitualmente importantes, registre-se – sofram a manipulação discursiva que as expressões ‘politicamente correto’ e ‘lugar de fala’ acabaram recebendo (ou seja, sinônimo de, respectivamente, temas chatos e de interdição dialógica). Percebamos que os termos aqui trazidos como exemplo de esvaziamento discursivo estão diretamente ligados às populações subalternizadas e que essa estratégia de inexistenciação (o esvaziamento discursivo) passa, de uma forma ou de outra, por representantes da classe dominante – que, como é notório, detêm os meios de produção e reverberação de discursos.

O uso de termos e expressões como estratégia de dominação com vistas ao apagamento crítico-acional – a inexistenciação – é um exemplo de como linguagem e sociedade estão intimamente relacionadas em sentido muito mais amplo do que o de atos comunicativos. É por meio deles, aliás, que estão localizados os processos discursivos: ativados pelas práticas sociais – estas, compostas e componentes de estruturas sociais. É por essa razão que o entendimento de discurso merece especial atenção, tendo em vista os constantes embates sociais que caracterizam nossa experiência como seres discursivos.

## **2. O ENTENDIMENTO TRIÁDICO DE DISCURSO**

Tendo sido feita a reflexão conjuntural sobre como linguagem e sociedade encontram-se em nível representacional, identificacional e acional no (e do) mundo, é chegado o momento de localizarmos nosso debate epistemologicamente. As próximas duas seções tratarão da noção de discurso dentro de uma proposta crítica-transformacional que embasa o restante da reflexão aqui compartilhada.

## 2.1 Os ECD: ressignificando a ação discursiva em chave ontológica frente à inexistência

Há algum tempo, vimos tentando desenvolver o que a tradição dos estudos do discurso tem perseguido como um ponto de conexão produtivo para com o mundo social (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999): um trabalho total e absolutamente comprometido com a mudança social. Assim sendo, para levar a cabo tal objetivo, no formato de reflexão ora proposto, vimos como necessário assumir o compromisso com alguns pressupostos que respondiam ao que temos argumentado como inexistência. Destarte, a perspectiva dos Estudos Críticos do Discurso (doravante ECD) oferece um caminho fértil para quem deseja mergulhar nos meandros linguísticos e, desde aí, dar o que intitulamos por salto discursivo, a fim de elaborar estratégias de superação de subalternizações naturalizadas ou não.

É com base nisso que coincidimos com o que vem sendo desenvolvido de mais instigante a nossos intuitos no que tange aos ECD (RESENDE, 2008; PARDO, 2011; SANTOS, 2013; 2017; 2019; RESENDE & REGIS, 2017). Além disso, não nos furtamos ao desafio de contribuir para o respeitado grupo de intelectuais que compuseram os aspectos basilares dos ECD – como podemos observar nas diversas e heterogêneas publicações de pesquisas em Análise de Discurso Crítica (ADC), por exemplo –, oferecendo, para tanto, um quadro teórico-metodológico familiarizado com aspectos locais, conectados com o cenário de investigações crítico-discursivas regionais e em diálogo franco com as contribuições de outros continentes – tais como o africano, o asiático e o europeu. Aliado a isso, na perspectiva de discurso tomada neste trabalho, articulamos trabalhos de notável interesse transformacional e que são fundamentais para unirmos a dimensão linguística à discursiva.

Após tratarmos do aspecto linguístico-discursivo do entendimento de ‘tempos de crise’ como exemplo de esvaziamento discursivo, partamos para outra estratégia de inexistência, o racismo à brasileira, uma crise que parece longe de ser contornada. Utilizaremos o tema racial para ilustrar alternativas discursivas para o enfrentamento da inexistência. Referimo-nos ao contraponto acional discursivo baseado na união de três forças enraizadas na mobilização social (SANTOS, 2017): a existência, a resistência e a reexistência (SOUZA, 2009; 2011). É a partir da compreensão e da implementação estratégica de cada um desses três conceitos, articulando-os propositivamente, que se nos oferece um caminho de transformação potencial.

Na primeira seção, expomos, de forma ilustrativa, como ocorrem os processos discursivos de inexistência de modo harmonizado com o recorte sociopolítico de tradição dominante e articulador de colonialismo(s). Assim, antes de entrarmos na contribuição conceitual de discurso (na seção seguinte), parece-nos interessante definir como os contrapontos (discursivos) à inexistência podem ser definidos. Quando mencionadas as estratégias anticoloniais da existência, da resistência e

da reexistência, antes de qualquer coisa, estamos atentos a esses conceitos como processos discursivos que se interconectam como forças de potencial transformacional. Outro ponto importante está no fato de os textos desempenharem função de destaque na observação interseccional desses processos (tema a ser desenvolvido melhor na última seção). Vamos, pois, às definições.

O entendimento de existência passa pela percepção essencial de si como ser político e pertencente a determinado grupo social histórica e culturalmente situado; a partir desse processo – aqui, chamado de reflexividade –, vemos possível a noção de como, em uma luta social (por exemplo, contra o racismo), estará eventualmente posicionada sua ação. A existência, por ter a ver com a noção política de si no mundo social, tende a garantir força discursiva para o resgate da história de luta política, bem como sua autopercepção como parte essencial de um coletivo, dotado de ação transformacional, porém alerta a suas potencialidades e limitações. No processo de existência, os textos desempenham um lugar de (auto)identificação no qual a identidade consolida-se a partir do conhecimento da história de luta do grupo sob perseguição do qual se faz parte, da noção contextualizada dos processos de subalternização e das estratégias discursivas manejadas pela classe dominadora.

A resistência relaciona-se com o potencial de ação que se pode desenvolver a partir do fortalecimento ontológico-identificacional de si como constituinte de um povo de luta mais a elaboração de estratégias exequíveis, projetadas para a mobilização social (e atentas aos recursos simbólicos e materiais disponíveis para uma ação de cunho transformacional). Os textos entram nesse processo como recordatórios da necessidade de preservação da existência e como peças de ação baseada em projetos de intervenção (que utilizem a proposta de ressignificação do lugar social voltada à cidadania).

Por fim, a reexistência é um conceito apropriado de Souza (2009; 2011) e adaptado para os propósitos desta contribuição ontológico-epistemológica. O conceito aqui utilizado relaciona-se com a definição de letramentos de reexistência, que podem ser definidos como ações via letramento político de resistência ressignificada, desenvolvido em formas de advocação e sustentação, por parte de grupos sociais vulnerabilizados; nas palavras da autora, “novos papéis sociais e funções nas comunidades de pertença e naquelas em que estão em contato” (Souza, 2009, p. 32). Na atualização do conceito dentro de nossos interesses epistemológicos, a reexistência é a terceira etapa contra a inexistência, configurando-se como processo relacionado ao fortalecimento ontológico em sua aplicação em projetos estratégicos. Trata-se da renarrativização crítica da existência; isto é, ressignificação de processos de conhecimento, autoconhecimento e luta (das ações discursivas anteriores) em estratégias cotidianas de manutenção e ampliação, com vistas à construção de novos cenários sociais e de existência cidadã. No processo discursivo em questão, os textos são

operacionalizados por meio de gêneros discursivos que conectem gerações e possam trabalhar a criatividade aliada a noções de resistência mobilizada; ademais, eles servem como registros das etapas de retomada das narrativas existenciais e como registros políticos.

## **2.2 O entendimento triádico de discurso como meio de resistência transformacional**

Falando especificamente sobre o conceito de discurso, na presente reflexão, podemos entendê-lo a partir de três prismas basilares: o de manifestação linguística, o retórico-argumentativo e o de ideário.

O discurso como manifestação linguística pode ser observado a partir de dimensões gramaticais (isto é, morfológicas, fonético-fonológicas, sintáticas, semânticas etc.) elegidas para a (re)construção de subjetividades acerca da realidade no momento da interação social – dimensões estas vitais para a realização dos níveis retórico-argumentativo e de ideário.

Quando abordamos a característica retórico-argumentativa, entramos no debate proposto nas publicações de Pardo (2011), Marchese (2011) e López (2001), no que diz respeito a como a interação social mostra-se fundamentalmente afetada por estratégias criativas de convencimento e de arregimentação de forças acionais.

O terceiro lado da tríade diz respeito ao de ideário, no que remonta ao trabalho basilar da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003; 2010; MAGALHÃES, 2005; RESENDE, 2008; 2019; PARDO, 2011; VIEIRA & RESENDE, 2011; RESENDE & REGIS, 2017). Assim, discurso como ideário tem a ver com as construções simbólicas operacionalizadas por meio da linguagem as quais afetam grupos sociais organizados em (sub)grupos: nesses verdadeiros agrupamentos baseados em visões de mundo, aspectos culturais, geopolíticos e econômicos são constantemente atrelados a modos de ser e de não ser, de permissão e de interdição, bem como de manutenção e de apagamento. Para tanto, as duas dimensões anteriores (linguística e retórico-argumentativa) são estrategicamente manipuladas para o estabelecimento de cenários que sustentem tais ideários.

Essa perspectiva sobre a linguagem como instrumento de poder, caracterizamo-la como entendimento triádico do discurso (ETD). Para esta discussão, vale destacar o fato de a linguagem (verbal, não verbal e multimodal) estar ancorada de maneira estratégica em praticamente todas as atividades humanas. Isso assume um especial contorno quando nos interessa investigar a manutenção, assim como a resistência e a destruição de determinados modos de ser e existir no mundo social. Assim sendo, o entendimento triádico do discurso, posto à observação aqui, parte dos postulados dos ECD em uma perspectiva que articula gramática, filosofia da linguagem e ciências sociais (HALLIDAY, 2004; GUIMARÃES, 2004; MARCUSCHI, 2008; FUZER & CABRAL, 2014;

BAKHTIN, 1981; 2011; HALL, 2005; GHON, 2013). Trata-se, desse modo, de uma busca insistente pela transdisciplinaridade.

### **3. AQUILOMBAGEM CRÍTICA: UMA PROPOSTA DISCURSIVA PARA REEXISTÊNCIAS**

De acordo com as orientações dos trabalhos com os ECD, nesta seção, concluímos a reflexão apresentada em todo o texto com os modelos teórico e metodológico baseados nas considerações epistemológicas compartilhadas: a Aquilombagem Crítica e as Redes Pragmáticas. Para tanto, a proposta será apresentar cada um dos conceitos e discutir sobre como eles se encontram no embate contra estratégias como a do esvaziamento ontológico, dispositivo eficiente do colonialialidade e parte componente da inexistenciação.

#### **3.1 AC e RP: refletindo sobre conceitos e(m) ação**

Os projetos de mudança social baseados no discurso não devem perder de vista sua aplicabilidade no espaço dos embates discursivos. Isso tem a ver diretamente com a metodologia que se pretende utilizar para que determinado esforço epistemológico mostre-se relevante dentro das ações às quais a intervenção se propõe. A criação dos conceitos da Aquilombagem Crítica (doravante AC) e das Redes Pragmáticas (doravante RP) respeitam o há pouco mencionado.

De acordo com Santos (2019; 2021; 2022), a AC pode ser definida como um trabalho processual ontológico de conhecimento, compartilhamento em comunidade e autoconhecimento, baseado na Sabedoria Ancestral de origem africana em sua relação com a realidade de luta do Povo Preto no Brasil. O termo remete ao processo de (re)conexão com o histórico de luta e resistência de nosso Povo como estratégia de combate contra a inexistenciação – como vimos, operada pela classe dominadora.

A Aquilombagem Crítica é um rótulo aberto que se fundamenta no trabalho coletivo e mobilizado; daí o ‘aquilombagem’, como processo de ajuntamento e de trabalho conectado com mais pessoas, a fim de honrar a trajetória de resistência talhada na história oficial pela luta de pretos e pretas nos quilombos do período da escravização (de acordo com os compartilhamentos de Beatriz Nascimento<sup>8</sup>). O elemento ‘crítica’ do rótulo relaciona-se à tradição afro-brasileira simbolizada na capoeira, mais especificamente a do movimento da ginga (ROSA, 2013), movimento no qual é preciso atenção para não sermos surpreendidos por quem joga conosco. Destacar o caráter crítico é

---

<sup>8</sup> Beatriz Nascimento, no documentário *O negro da senzala ao Soul, 1977*, produzido pela TV Cultura. Disponível em: <https://youtu.be/5AVPrXwxh1A>. Acesso em: 15 fev. 2022.

também indicar que o agrupamento (proposto pelo item lexical ‘aquilombagem’) não deve acontecer de qualquer modo, mas sim de maneira propositiva e atenta aos objetivos em comum.

As perspectivas de combate à inexistência (a existência, a resistência e a reexistência) podem ser interpretadas como a sistematização da AC em *continuum*: por meio dos três processos discursivos é que entendemos como ontologicamente se caracteriza a AC.

O já mencionado no início da seção sobre metodologia pode ser retomado quando voltamos ao compreendido como Redes Pragmáticas (RP). O rótulo, desenvolvido a partir do trabalho de pesquisa de Santos (2017) junto ao Movimento Nacional da População em Situação de Rua (MNPR), destaca o desenvolvimento de ações articuladas para a construção coletiva de projetos discursivos, focados na superação de subalternidades.

De acordo com Santos (2017; 2019), as Redes Pragmáticas são uma proposta metodológica de intervenção discursiva que considera a participação de diferentes vetores políticos e sociais com a utilização de textos e suportes multimodais, tendo em vista seu papel potencial de concretizar projetos de resistência. Em sua aplicação, uma divisão em quatro vértices de ação possibilitaria de forma prática uma luta consciente de seus objetivos: o exercício da reflexividade aliado a intervenções antirretóricas com o desenvolvimento de uma visibilidade estratégica conjugada com a produção reflexiva-social. Desse modo, as RP contribuem de modo bastante articulado com a AC. Seus quatro vértices acionais (enumerados, abaixo, por mera organização), que, em linhas gerais, podem ser caracterizados como:

1. *Exercício da reflexividade* - processo que permeia os demais eixos, caracterizado pelo trabalho ontológico-experiencial e político, com vistas à prática da cidadania de modo crítico.
2. *Intervenções antirretóricas* - movimento de construção de projetos articulados pela mobilização social plural, caracterizado por ações concretas no mundo social.
3. *Visibilidade estratégica* - trabalho focado nos textos digitais, por meio da utilização estratégica de gêneros discursivos relacionados com os projetos crítico-transformacionais.
4. *Produção reflexiva-social* - inter-relação de grupos sociais não necessariamente conectados pela experiência, mas unidos pela consciência cidadã, em que o letramento social (com a construção de materiais coletivos) seria o foco.

Os quatro eixos de ação podem ser articulados aos três processos de ação discursiva contra a inexistência da AC, por proporcionarem um ambiente de desenvolvimento para projetos de cunho cidadão – os quais, como discutimos, estão atrelados à resistência e à reexistência (vértices das intervenções antirretóricas, da visibilidade estratégica e da produção reflexiva-social); ao mesmo

tempo, a existência, que tem destaque no primeiro vértice acional (o de exercício da reflexividade), deve passar os demais, estando presente na construção dos projetos de ação e intervenção.

### **3.2 AC e RP como propostas discursivas críticas contra a inexistência**

Após a apresentação dos conceitos, para encerrar nossa reflexão, apresentamos uma possibilidade de aplicação da Aquilombagem Crítica como meio de combater estratégias presentes na inexistência – como vimos o caso do esvaziamento discursivo, exemplificado no termo ‘crise’.

Antes de mais nada, rememoremos, esta reflexão, calcada nos ECD, toma como central o trabalho com os textos. Isso já foi mencionado em algumas partes da argumentação; no entanto, é preciso marcar que a AC via a metodologia das RP – esta, em diálogo com a Linguística Textual (MARCUSCHI, 2008; KOCH & ELIAS, 2010), com a Multimodalidade (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006; KRESS, 2010) e com o debate sobre os Multiletramentos (ROJO, 2012) – concebe o texto como meio de comunicação funcionalmente estruturado, concebido em diversos formatos e constituído por diferentes semioses.

Desse modo, não nos fecharemos na ideia dos textos verbais: as outras modalidades (não verbal e multimodal) são consideradas de maneira bastante especial, tendo em vista sua eficiência em termos discursivos, algumas vezes, mais alta do que em textos escritos. Ainda nesse sentido, pensamos o papel dos gêneros discursivos como potenciais viabilizadores de ações voltadas à mudança social.

Aqui, entendemos os gêneros discursivos a partir das perspectivas bakhtinianas (2003) e faircloughianas (2003), em que por meio de configurações relativamente reconhecíveis e alinhadas a funções sociais, pessoas representam(-se) (n)o mundo, indentificam(-se) (n)ele e, desse modo, agem por meio de práticas socialmente acordadas. O entendimento amplo de texto (assim como o de linguagem) e o trabalho com os gêneros discursivos são o ponto inicial para pensarmos estratégias de enfrentamento contra a inexistência. Para tanto, metodologicamente, poderíamos recorrer aos vértices das RP, para pôr em prática atividades estratégicas relacionadas à existência e à resistência.

Tomemos o exemplo que embasa esta reflexão. Para iniciar, é necessário entender o contexto do público para o qual o trabalho crítico-discursivo será orientado. Tratemos aqui a aplicação da AC no ensino básico, por exemplo, para jovens que estejam no ensino médio.

Levando em conta a necessidade de contemplar a existência, a resistência e a reexistência no trabalho, seria preciso, antes de qualquer atividade, articular uma equipe plural (representantes de docentes, pessoas funcionárias sem relação direta com sala de aula, responsáveis por discentes, estudantes, movimento social ligado à temática cidadã, por exemplo) que pudesse pensar como –

passando pelo momento da reflexividade – poderiam ser articuladas a construção de materiais textuais com estratégias de publicização e divulgação voltados, por exemplo, aos usos da palavra ‘crise’ em espaços midiáticos e oficiais. A ação poderia ser conectada a como diferentes grupos sociais em situação de subalternização receberiam as representações discursivas baseadas no termo. Essa etapa poderia ser realizada, desejavelmente, pelo grupo de estudantes, mas constituída da forma mais plural possível.

Por aí, já se consolidaria uma dinâmica baseada em rede – esta, por sua vez, baseada na diferença. O trabalho com o processo discursivo da existência passaria pelo trabalho com a informação sobre fatos históricos de luta social, desde o Brasil colonial até os dias atuais, e o cuidado para destacar quais os grupos oprimidos e como essas populações encontram-se nos ‘tempos de crise’. A partir daí, seria muito importante promover o confronto dos lugares sociais e discursivos nos quais está a equipe que elaboraria o projeto. Todes.

Para o momento – que, no contexto das RP, equivaleria ao *exercício da reflexividade* –, a seleção de textos diversos (escritos, audiovisuais, visuais apenas etc.), antigos e contemporâneos, deveria também ser levada em conta na construção das propostas de *produção reflexiva-social* – ou seja, de articulação dos diferentes públicos que comporiam a equipe (ou as equipes) de trabalho para construção dos projetos. Então, trabalhando o conceito (e relações discursivas) de ‘crise’ e os indivíduos e grupos diretamente implicados (inclusive com a identificação da classe dominadora, no caso, representantes e suas empresas) poderiam ser identificados, ao passo que, durante o processo (ou após), a construção de perfis em nível de redes sociais poderia ser levada a cabo – com gêneros discursivos tais como entrevistas ou pequenos programas, feitos em *smartphones* – o que comporia um modo de se chegar à *visibilidade estratégica*.

Os entendimentos sobre crise – e como o esvaziamento discursivo a ela articulado oportuniza a inexistência – deveriam ser organizados em produtos que poderiam ser trabalhados por outros grupos em mobilização de luta por direitos (tendo em vista a presença da representação do movimento social escolhido para compor a equipe). A construção desses materiais poderia ser mais uma oportunidade para aprender sobre o alcance dos gêneros discursivos quando aplicados em contextos produtivos; assim, cartilhas em PDF poderiam ser construídas, disponibilizadas e discutidas em espaços e eventos gratuitos para o público – envolvendo todos participantes do processo. Um trabalho com o estilo da linguagem também estaria incluído nessa etapa, a fim de atrair um público diverso e não ficar restrito à escola, à universidade ou aos espaços de deliberação política. Chegaríamos, assim, a uma *intervenção antirretórica*.

As três últimas sugestões estariam conectadas com, além da existência, com o processo discursivo da resistência. A reexistência é o que chamamos de etapa buscada; assim sendo, em nível

de abstração, existência e reexistência ocupariam a linha mais abstrata. A primeira, tendo em vista os processos de embotamento operados pelas instituições detentoras do poder simbólico e econômico, no processo, alcançaria na reexistência seu apogeu. Esta, por sua vez, demandaria a constante atenção para os processos de exercício de reflexividade – dado o fato de a inexistência ser caracterizada pelo encapsulamento de outros modos de socialmente existir que possam representar ameaça a sua dominação.

Como visto, a AC tem os três processos interlaçados, no qual um nutre (e é nutrido pelo) outro. As RP entram no jogo discursivo como propostas exequíveis de ação que englobam experiência social e a conexão entre a diferença, visando a construção de materiais de natureza difusora. Obviamente, as considerações desta seção são apenas indicações bastante superficiais – que intencionalmente prescinde de detalhes mais fechados –: a ideia é que, longe de oferecer receitas, a metodologia das RP tenha sua definição baseada no diálogo e na negociação entre as diferentes partes que devem compor as equipes dos projetos: isso é único e particular do momento de encontro e troca.

Por fim, para se ter um controle bem definido das ações, a sugestão é que o(s) projeto(s) sejam desenvolvidos, no mínimo, em um semestre ou, no máximo, em dois anos.

## **CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**

Com esta reflexão, a proposta foi discutir temas centrais de forma articulada com a linguagem, mas a partir de uma dinâmica discursiva original. O presente texto coloca-se, pois, como disponível para, entre outras possibilidades, um exercício de construção teórico-metodológica focada na realidade brasileira – conectada com a América Latina (GONZALEZ, 1988).

Desse modo, foi interessante para esse movimento – também discursivo – irmos ao encontro de como o aparentemente óbvio deve, na luta contra a colonialidade, estar na ordem do dia, em termos analíticos. Assim sendo, este texto pretende falar diretamente à pessoa analista de discurso criticamente incomodada com o que está posto. É também um convite para quem deseja observar como nada é gratuito em termos de linguagem e texto: o discurso (e seu estudo crítico) oferecem meios de percebermos como se estruturam estratégias de dominação que recorrem à estrutura da língua para neutralizar existências sociais. Foi o caso de nosso debate sobre a inexistência, ilustrado pelas considerações críticas acerca do termo ‘crise’ (e variações frásticas).

O debate aqui proposto nos conduziu à reflexão acerca do lugar do discurso na construção identitária de luta por mudança social relacionada a grupos em situação de subalternidade. Como se localizam tais grupos em um campo baseado em lógicas de aparência, as quais pouco ou nada

explicam as origens do que está linguisticamente encapsulado em termos estrategicamente naturalizados (pelo que discutimos como classe dominadora).

Ademais, o conhecimento sobre discurso ajuda-nos a observar os modos como determinados projetos de poder mantêm sua dominação, de grupos para grupos. A linguagem e os textos, nesse cenário, são ferramentas eficazes para que não se problematizem as desigualdades e suas origens. É o que se percebe ao compreendermos de forma mais ampliada (crítica) como a linguagem funciona em níveis estrutural e de convencimento com o objetivo de consolidar visões de mundo.

As visões de mundo constituintes do ideário de existência das classes dominadoras influenciam propositadamente as massas, com representações que esmorecem sua propensão natural à luta por mudança. É assim, para que se mantenham no topo da pirâmide social, enquanto a cidadania é posta como conceito pouco importante. A percepção discursiva dos fatos do mundo possibilita uma possibilidade de agirmos com foco, rumo à mudança social – força-motriz dos ECD.

Para tanto, foi apresentada a Aquilombagem Crítica, esforço epistemológico inspirado pela experiência de luta política do Povo Preto. A partir do resgate do histórico negado e sistematicamente sabotado pela classe dominadora, apresentamos como estratégia de enfrentamento contra a inexistência os processos discursivos críticos da existência, da resistência e da reexistência. Para articulá-los em nível de aplicação concreta (tendo em vista seu acentuado grau ontológico), recorreremos às potencialidades oferecidas pelas Redes Pragmáticas, em seus vértices acionais – aplicáveis em quaisquer projetos discursivo-críticos que tenham como diretriz a experiência e o trabalho coletivo, plural e dialogado.

Desse modo, percebemos o lugar central da linguagem e a necessidade de se ter uma postura discursiva crítica diante dos acontecimentos do mundo social. Nesse sentido, a atenção especial a como estão dispostos os textos – e como podemos nos valer deles para a resistência se fazer ativa – aponta para a construção de estratégias possíveis e férteis. O que buscamos é seguir na luta pelo direito de existir, de retomar a nossa história e, efetivamente, cada vez mais fortes, reexistir.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BERNARDINO-COSTA, J.; BORGES, A. Um projeto decolonial antirracista: ações afirmativas na Pós-Graduação da Universidade de Brasília<sup>1</sup>. *Educação & Sociedade* [online], v. 42, 2021.

BERNARDINO-COSTA, J; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.

- CESAIRE, A. *Discurso sobre o colonialismo*. Livraria Sá da Costa Editora: Lisboa, 1978.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinbourg: Edinbourg University, 1999.
- DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 55-70.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London: Routledge, 2010.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado das Letras, 2014.
- GOHN, M. G. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo* [Edição digital]. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- GONZALEZ, L. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.
- GUIMARÃES, E. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 2004.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd ed. revised by C. M. I. M. Matthiessen. London: Arnold, 2004.
- KOCH, I.V; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.
- KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.
- LÓPEZ, A. Ser ou não ser Triqui: entre o narrativo e o político. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MAGALHÃES, I. Introdução: a Análise de Discurso Crítica. *D.E.L.T.A.*, 21 (especial), p. 1-11. 2005.
- MARCHESE, M. C. *El texto como unidad de análisis socio-discursiva: una propuesta a partir del Método sincrónico-diacrónico de análisis lingüístico de textos*. Buenos Aires: Editorial Tersites, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- PARDO ABRIL, N. *Cómo hacer análisis crítico del discurso: una perspectiva latinoamericana*. Santiago de Chile: Frasis, 2013.
- PARDO, M. L. *Teoría y metodología de la investigación lingüística: método sincrónico-diacrónico de análisis lingüístico de textos*. Buenos Aires: Tersites, 2011.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

- RESENDE, V. M. (org.). *Decolonizar os Estudos Críticos do Discurso*. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- RESENDE, V. M. *Análise de Discurso Crítica e Etnografia: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, sua crise e o protagonismo juvenil*. Tese de Doutorado
- RESENDE, V. M. *Análise de Discurso Crítica e Etnografia: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, sua crise e o protagonismo juvenil*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- RESENDE, V. M.; REGIS, J. F. S. (org.). *Outras perspectivas em Análise de Discurso Crítica*. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- RESENDE, V. M.; SANTOS, G. *A relação entre mídia e população em situação de rua na representação da pandemia no Brasil, um projeto*. Rosário: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2020.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROSA, A. *Pedagogia, autonomia e mocambagem*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.
- SANTOS, G. Linguagem e decolonialidade: discursos e(m) resistência na trilha da aquilombagem crítica. In: RESENDE, V. M. (org.). *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas: Pontes, 2019. p. 95-117.
- SANTOS, G. P. *O jornal Aurora da Rua e o protagonismo na situação de rua: um estudo discursivo crítico*. Dissertação de mestrado (Linguística). Universidade de Brasília, 2013.
- SANTOS, G.; SANTOS, D. S. Epistemologias de reexistência: Um diálogo teórico-metodológico entre Interseccionalidade e Aquilombagem Crítica. *Revista Brasileira de Educação* [online], v. 27, 2022.
- SANTOS, G.; SANTOS, D. S.; SILVA, M. P. Linguagem, corpo e espírito da Natureza: uma proposta de (re)conexão a partir da Aquilombagem Crítica. *Crítica. Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 22, n. 1, p. 67-71, 2021.
- SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- VAN LEEUWEN, T. *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge, 2005.
- VIEIRA, V.; RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para) a crítica: O Texto como Material de Pesquisa*. Brasília: Pontes, 2011.

ARTIGO

**DOSSIÊ QUESTÕES RACIAIS, EM INTERSECÇÃO, COMO AGENTES DE  
TRANSFORMAÇÃO NO CAMPO DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**LETRAMENTOS NEGROS: O CORPO COMO SABER**

*Black literacies: the body as knowing*

*Alfabetizaciones negras: el cuerpo como saber*

Henrique Freitas <sup>1</sup>  
(UFBA)

Recebido em: junho de 2022  
Aceito em: setembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v23i2.43499

---

<sup>1</sup> José Henrique de Freitas Santos é Professor Associado do ILUFBA. Doutor em Letras por esta mesma instituição fez pós-doutorado em estudos literários na Obafemi Awolowo University (Ile-Ife, Nigéria). Coordena o grupo de pesquisa YORUBANTU, bem como os cursos de línguas africanas do NUPEL/UFBA, junto com outros docentes. Publicou *O arco e a arkhé: ensaios sobre literatura e cultura* (Ogums Toques, 2016) e organizou com Simone Assumpção a obra *Redes de aprendizagem entre a escola e a universidade* (EDUFBA, 2019). [henriquefreitas@ufba.br](mailto:henriquefreitas@ufba.br).

## RESUMO

*Neste trabalho aborda-se os letramentos negros no Brasil, como usos sociais críticos da leitura e da escrita em contextos de agências de letramentos afro-brasileiros (casas de candomblé, movimento hip hop, agremiações do samba, jongo, congado, comunidades quilombolas, periferias, dentre outros), considerando ainda a genealogia dos letramentos africanos, o seu caráter antirracista e seus traços multissemióticos e multimodais a partir das cores, imagens, gestos, grafismos, sons que os constituem. Desde um processo metodológico que compreende a revisão bibliográfica de textos que tratam das epistemologias africanas e negro-brasileiras, bem como da análise de variados exemplos, demonstra-se como os letramentos negros apontam para a vida social produtiva do corpo afro-brasileiro, dialogando ainda com a noção dos letramentos de reexistência de Ana Lúcia Silva Souza, com os valores civilizatórios discutidos por Azoilda Trindade, bem como com os conceitos de ancestralidade trazido por Eduardo Oliveira, pensamento nagô de Muniz Sodré, de epistemologia Bantu-kongo de Bunseki Fu-Kiau e Literatura-terreiro de Henrique Freitas.*

**Palavras-chave:** *Letramentos negros. Corpo negro. Ancestralidade. Letramentos africanos. Literatura negra.*

## ABSTRACT

*This work proposes to think about black literacies in Brazil, as critical social uses of reading and writing in contexts of Afro-Brazilian literacy agencies (candomblé houses, hip hop movement, samba, jongo, congado, quilombola communities, peripheries, among others), also considering the genealogy of African literacies, their anti-racist character and their multisemiotic and multimodal traits from the colors, images, gestures, graphics, sounds that constitute them. From a methodological process that comprises the bibliographic review of texts that deal with African and Black-Brazilian epistemologies, as well as the analysis of various examples, it is demonstrated how black literacies point to the productive social life of the Afro-Brazilian body, still dialoguing with Ana Lúcia Silva Souza's notion of re-existence literacies, with the civilizational values discussed by Azoilda Trindade, as well as with the concepts of ancestry brought by Eduardo Oliveira, Nagô thought by Muniz Sodré, Bantu-kongo epistemology by Bunseki Fu-Kiau and Literature-terreiro by Henrique Freitas.*

**Keywords:** *Black literacies. Black Body. Ancestry. African literacies. Black literature.*

## RESUMEN

*Este trabajo propone pensar las alfabetizaciones negras en Brasil, como usos sociales críticos de la lectura y la escritura en contextos de agencias de alfabetización afrobrasileñas (casas de candomblé, movimiento hip hop, samba, jongo, congado, comunidades quilombolas, periferias, entre otras), considerando también la genealogía de las alfabetizaciones africanas, su carácter antirracista y sus rasgos multissemióticos y multimodales a partir de los colores, imágenes, gestos, gráficos, sonidos que las constituyen. A partir de un proceso metodológico que comprende la revisión bibliográfica de textos que tratan de las epistemologías africana y negro-brasileña, así como el análisis de varios ejemplos, se demuestra cómo las alfabetizaciones negras apuntan a la vida social productiva del cuerpo afrobrasileño, todavía dialogando con la noción de alfabetizaciones de reexistencia de Ana Lúcia Silva Souza, con los valores civilizatorios discutidos por Azoilda Trindade, así como con los conceptos de ancestría traídos por Eduardo Oliveira, el pensamiento Nagô de Muniz Sodré, la epistemología bantú-kongo de Bunseki Fu-Kiau y Literatura-terreiro de Henrique Freitas.*

**Palabras clave:** *Letras negras. Cuerpo negro. Ascendencia. Alfabetizaciones africanas. Literatura negra.*

## 1. O CORPO COMO PRINCÍPIO: PENSO, LOGO GINGO.

Na prática, a teoria é outra.  
(Pichação)

A capoeira usa a espacialidade-corpo dos sete movimentos possíveis (para a direita, para a esquerda, para frente, para trás, para cima, para baixo e para o interior de si) para apontar um saber

africano, bem como negro-brasileiro que não é racionalidade cartesiana, não se perfaz de forma solitária e não se situa apenas na cabeça como signo do pensamento.

A capoeira exige pensar desde e com o corpo inteiro (OLIVEIRA, 2007) figurando como um dos vetores do que Muniz Sodré define como *pensar nagô* (SODRÉ, 2017), e está presente nos letramentos negros de que trataremos aqui neste artigo, como produto do desvio, da mandinga, do corpo relacional que evoca uma inteireza ubuntuíscas que não está contida em si, mas no conhecimento interminável produzido no jogo com o outro. Isso se dá na complexidade da disputa instaurada em uma sociedade perversa que se estrutura em torno do cativo no Brasil-Colônia e, posteriormente, do racismo e da necropolítica, como gatilhos oficiais do Estado desde a formação da nação brasileira no séc. XIX. Isso está expresso na promulgação das Leis de Terras, da Vadiagem, dentre outras, bem como na criação de instituições como a polícia que tem contribuído desde a sua gênese com sua atuação para o que Abdias do Nascimento (2016) décadas atrás e coletivos ainda nos dias de hoje como as *Mães de Maio* e o *Reaja ou será morto* denunciam como genocídio da população negra. Não é à toa que a capoeira é uma importante agência dos letramentos negros, mas não só ela, pois eles ligam-se genealógicamente de forma ética e estética a toda uma produção gnosiológica africana aquilombada durante séculos de escravização e reatividade negra.

Apesar da obviedade de que os povos que para cá foram sequestrados no período colonial trouxeram línguas, saberes nas mais diversas áreas e disseminaram seus letramentos calcados na oralitura e na multimodalidade, impactando de forma determinante a língua portuguesa no Brasil, a educação informal e a própria construção da nação, a abordagem acadêmica dos campos científicos sobre o legado desses povos, sobretudo no âmbito da linguística e das letras, ainda se reduz muitas vezes a um retrato passivo e subalterno centrado na exclusividade da imagem da expropriação da força laboral e da demarcação, no máximo, de influências africanas tênues aqui e ali, diluindo ou apagando a centralidade desses processos ou ainda enfocando uma celebração identitária que sequer desloca estereótipos.

*Penso, logo gingo.* Por isso, agora é o momento de *esquivar* e, antes de trazer uma proposta de (in)definições dos letramentos negros no Brasil, discutindo seus traços, falando um pouco também de suas agências, é preciso seguir a rotação anti-horária da roda de capoeira que emula o tempo bantu para tratar de alguns letramentos africanos.

## **2. LETRAMENTOS AFRICANOS: VIVER É JOGAR, CAMARÁ!**

Sinfree Makoni e Ulrike Hanna Meinhof, em *Linguística Aplicada na África: Desconstruindo a Noção de Língua* (2006), refutam de forma contundente o conceito de “língua”

elaborado pelos linguistas e missionários cristãos, ao se referirem ao continente africano, com base na noção de “idioma nacional”, ou seja, como mímica de um projeto de Estado-nação moderno durante a época colonial europeia. A percepção e a relação com a língua, mas sobretudo os processos de letramentos dentro das mais diversas realidades em África instauram uma diferença epistemológica com a Europa.

Os povos africanos, mesmo no caso daqueles oriundos de culturas com fortes traços orais, lidam com as mais diversas formas de *escrita* nos seus letramentos cotidianos, no entanto, muitas vezes, elas não são reconhecidas e validadas como tal pelo Ocidente, justamente porque diferem da escrita alfabética objeto do fetiche grafocêntrico e já assumem em sua gênese uma disposição multimodal (KRESS; LEUWEEN, 2001) na co-ocorrência de semioses distintas que em conjunto produzem sentidos (cores, traços, movimentos, palavras, símbolos, dentre outros). Além disso, mobilizam em sua pulsão inter/transdisciplinar e performance diversos campos de saber, muitas vezes sob o formato proverbial, já que esta é uma das principais plataformas epistemológicas presentes em África.

Kimbwandende Kia Bunseki Fu-Kiau, de acordo com Tiganá Santana<sup>2</sup>, afirma que o provérbio se constitui para os africanos como um tipo especial de linguagem, além de ser uma das mais importantes fontes que melhor explicam o *muntu* (ser, homem) africano e seu pensamento. O provérbio, para os bantu-kongo, liga-se, assim, aos ancestrais e a depender da situação de sua enunciação tem, ao mesmo tempo, um estatuto legal, teórico, filosófico, social ou mesmo jurídico (SANTANA, 2019).

Os letramentos africanos conformam-se, dentre outros vetores aqui indicados, em disposições semióticas diversas, enunciando também escritas não alfabéticas como as exemplificadas a seguir que possuem uma forte conexão com a cultura brasileira e os letramentos negros, a partir da herança epistemológica que elas legam e são retrabalhadas em nossa experiência cotidiana:

- Os provérbios pictóricos adinkras dos povos akan (situados no Togo, Costa do Marfim e Gana) são textos verbo-visuais derivados de uma escrita pictórica ligados à preservação e transmissão de valores ancestrais coletivos. Os adinkras têm uma pregnância muito grande na diáspora negra e, sobretudo, no Brasil, servindo de mecanismo educacional, a partir dos letramentos multimodais que mobilizam, como consta, por exemplo, no projeto “Coleção

---

<sup>2</sup> Cf. em SANTOS, Tiganá Santana Neves. *A cosmologia africana dos bantu-kongo por Bunseki Fu-Kiau*: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil. Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade de São Paulo, 2019. Tese de Doutorado inédita. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5676289/mod\\_resource/content/1/2019\\_TiganaSantanaNevesSantos\\_VCorr.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5676289/mod_resource/content/1/2019_TiganaSantanaNevesSantos_VCorr.pdf) Acesso em: 21/02/2022 às 20:00.

Educação e Relações Raciais: apostando na participação da comunidade escolar” da Ação Educativa. Esta intervenção mobiliza exatamente a dimensão multissemiótica dos letramentos adinkras para a proposição de atividades, a partir de cards que foram confeccionados com alguns dos sentidos de cada signo dessa escrita proverbial pictórica dos povos akan selecionado para a ação. O exemplo a seguir que consta nesse projeto é do adinkra mais conhecido no Brasil, Sankofa, disseminado em nomes de projetos, instituições e em uma infinidade de tatuagens, fenômeno que também veremos que ocorreu com outros exemplos desses letramentos africanos que retornam agora no suporte plurissignificante da pele. No caso do adinkra Sankofa, que contém um pássaro com a cabeça virada para trás enquanto seu corpo projeta-se para a frente, seu significado mais conhecido é “aprender com o passado para transformar o presente e avançar no futuro”, como indica o texto no card do projeto da Ação Educativa, exposto a seguir:



**Figura 1 – Sankofa**

**Fonte:** Internet

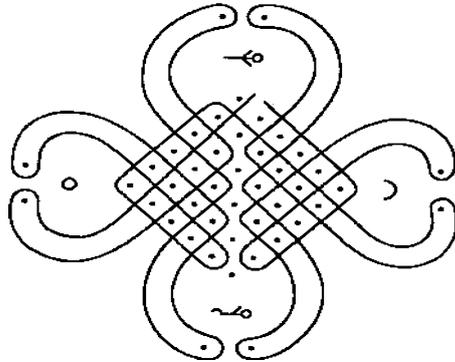
**Disponível em:** <https://relacoesraciais.acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2020/12/adinkra15.png>

**Acesso em:** 21 de fevereiro de 2022

- As escritas visuais geométricas sona foram realizadas originalmente de forma regular na areia pelos povos Còkwe em África até a primeira metade do século passado (como ocorreu com os povos cabinda que apontaremos na sequência, só os sentidos de algumas dessas escritas permaneceram com mais vigor na atualidade). Hoje, entretanto, elas são estudadas no Brasil a partir dos princípios de letramento matemático ligados mais especificamente ao campo da Etnomatemática que se baseiam em pesquisas as quais são referência sobre essa discussão, como as promovidas por décadas por Paulus Gerdes<sup>3</sup>, as quais nos permitem entrever como

<sup>3</sup> GERDES, Paulus. Geometria Sona de Angola: matemática duma tradição africana. Morrisville, NC: Lulu Enterprises, 2008.

os “escritos” sona fazem convergir saberes literários, matemáticos, biológicos, históricos, dentre outros, todos alinhavados também pela ética de uma coletividade e ancestralidade:



**Figura 2 – Caminho para Deus**

**Fonte:** Internet

**Disponível em:** <https://www.matematicaefacil.com.br/2016/08/matematica-continente-africano-sona-desenhos-matematicos-areia.html>

**Acesso em:** 21 de fevereiro de 2022

A figura 2 é a escrita sona intitulada *Caminho para Deus*. A imagem que está na parte superior da escrita sona é Deus, à sua esquerda situa-se o Sol, à sua direita está a Lua e embaixo localiza-se o Ser Humano. Além dos princípios geométricos matemáticos nele presentes desde a confecção na areia com a marcação específica na terra usando as duas mãos, essa escrita sona traz também uma narrativa presentificada nela: mostra Deus presenteando o sol, a lua e o homem cada um deles com um galo. Enquanto o sol e a lua não comem seus respectivos galos quando cada um deles vai ao encontro de Deus, Deus presenteia o sol dizendo para ele regressar à sua casa divina no céu todos os dias, reaparecendo assim todas as manhãs e dizendo também à lua que ela deveria regressar a cada 28 dias, perfazendo assim o ciclo lunar, o homem, no entanto, teve um destino diferente: como sentiu muita fome, antes de chegar à casa de Deus comeu o galo e, ao ser indagado pelo ser supremo sobre o fato de ele não ter ouvido o galo cantar naquele dia, o homem admitiu o que fez e Deus então disse que, ao contrário do sol e da lua que preservaram o galo e foram presenteados por ele com o próprio galo e a infinitude, o homem também morreria tal qual aconteceu com o bicho, usufruindo, assim, de um só ciclo vital, passando desde aquele momento a estar suscetível à morte, mas Deus disse que quando ele morresse também regressaria à sua casa divina no céu.

Além de ser estudada no Brasil na Etnomatemática, assim como aconteceu com os adinkras, mas nesse caso com um alcance um pouco menor, as escritas sona também se disseminam hoje no suporte da pele, sob a forma de tatuagens. Assim, as escritas sona vão da efemeridade do suporte da

areia que confere outros sentidos como o da própria fugacidade da vida para a perenidade da pele e dos registros visuais no formato de desenhos em livros.

- O Odu Ifá é a escrita binária iorubá dentro de um sistema hexadecimal que, para além de seu uso religioso e divinatório no culto à divindade Òrúnmilá, intelectuais nigerianos como Sophie Oluwole e Olu Longe, autor da obra *Ifá divination and computer Science* (1983), apontam ser a matriz epistêmica literal usada para se criar a ciência da computação. O corpus dos odu Ifá é constituído de 16 signos principais intitulados *Oju Odu*. O odu é um signo representado por duas fileiras de quatro posições que no caso dos odus principais são geminadas daí, quando se combinam, 16 X 16, culminam no total de 256 odus. Em torno de cada um desses odu gravitam saberes literários, fitoterápicos, medicinais, filosóficos, históricos, dentre outros, que são mobilizados por aqueles que imergem nessas práticas de letramento comunitário e vai incorporando durante toda a vida um repertório e instrumentos que permitem ler cada vez mais e melhor, de forma plurissignificante esses signos. O conjunto multimodal dos Odu Ifá e todo o seu corpus disperso na oralitura das tradições culturais, religiosas e de produção de saberes africanos e afrodiáspóricos é considerado por autores como Wande Abimbola (1973) como o principal compêndio da oralitura do povo iorubá.

I I	II II	II II	I I
I I	II II	I I	II II
I I	II II	I I	II II
I I	II II	II II	I I
Eji-Ogbe	Oyeku Meji	Iwori Meji	Odi Meji
I I	II II	I I	II II
I I	II II	II II	II II
II II	I I	II II	II II
II II	I I	II II	I I
Irusun Meji	Owourin Meji	Obara Meji	Okauran Meji
I I	II II	II II	II II
I I	I I	I I	II II
I I	I I	II II	I I
II II	I I	II II	II II
Ogunda Meji	Osa Meji	Ika Meji	Oturupon Meji
I I	I I	I I	II II
II II	I I	II II	I I
I I	II II	I I	II II
I I	I I	II II	I I
Otura Meji	Irete Meji	Ose Meji	Ofun Meji

**Figura 3 – 16 Odus principais**

Fonte: Internet

Disponível em: <https://ayekekumari.com/ifayele-blog/the-16-mother-odus-as-universal-ifa/>

Acesso em: 21 de fevereiro de 2022

Vale salientar que esse sistema de letramento está presente integralmente no culto a Òrúnmilá e aparece em parte nas religiões afro-brasileiras. Os iniciados no culto a Òrúnmilá, como é

o meu caso, ganham também um nome dentro desse sistema de letramento africano multimodal e a leitura dos signos grafados deve ser feita sempre da direita para a esquerda:

I	II
II	I
II	II
I	I

**Figura 4 – Ofundi**

Exemplo do nome que me foi dado no sistema dos Odu Ifá

Fonte: autor

- Há muitos outros exemplos, mas gostaria, por fim, nesta seção sobre os letramentos africanos, de abordar os provérbios escultóricos em tampas de panela de barro feitos pelos povos cabinda no século passado, estudados há anos pelo escritor e pesquisador angolano Abreu Paxe e pelo professor brasileiro César Vitorino que inventariou e analisou nesse acervo dos cabinda ditos proverbiais que nos são muito familiares no Brasil: “Cada um é como Deus o fez”; “Quem te avisa, teu amigo é”, “Quem cala, consente”, “Mais vale pouco do que nada” (VITORINO, 2020).



**Figura 5 – Exposição Permanente “Matéria da Fala; Tampas de Panela com Provérbios” do Museu Nacional de Etnologia (Lisboa)**

Fonte: Internet

Disponível em: [https://mnetnologia.wordpress.com/exposicao\\_permanente/5-exposicao-permanente-materia-da-fala-tampas-de-panela-com-proverbios/](https://mnetnologia.wordpress.com/exposicao_permanente/5-exposicao-permanente-materia-da-fala-tampas-de-panela-com-proverbios/)

Acesso em: 21 de fevereiro de 2022

Felix Ayoh’Omidire (2005) adverte também acerca da relevância dos provérbios como expressão literária que ocupa um papel central nos campos de conhecimento e sociais iorubanos,

cumprindo a função de uma espécie de repositório epistemológico ao qual os iorubás sempre recorrem. A divindade oracular Òrúnmilá, que já foi citada aqui, é, inclusive, reverenciada em um provérbio como aquele que através da consulta divinatória a Ifá sabe todas as coisas, logo é o senhor também de todo o saber contido nos provérbios: “Òrúnmilá afèdefèyò, Èlààsode”, isto é, “Òrúnmilá, dono do provérbio, aquele que guarda o Universo” (SANTOS, 2007). Talvez justamente pela ausência dessa compreensão aqui no Brasil, Mãe Stella de Oxóssi, sacerdotisa do Ilê Axé Opô Afonjá, falecida há pouco tempo, não apenas publicou sob o formato impresso dois mini-livros de provérbios, *Òwe* (2007) e *Abrindo a Arca* (2014), mas, sobretudo, entendendo que o espaço do terreiro é onde se compreende a complexidade dessa forma literária e desse vetor de produção do conhecimento, ela também escreveu alguns textos na condição de articulista do Jornal *A tarde*, compilados depois em livro, em que oferece-nos um lastro teórico para compreender melhor o provérbio:

No Candomblé, a vivência mítica das divindades é cantada e contada através do que é chamado de Corpo das Tradições Orais, do qual os provérbios, ówe na língua yorubá, fazem parte

As características dos ditados populares fazem deles excelentes instrumentos de trabalho educacional. São características como: Brevidade – frases curtas que facilitam o registro e memorização da verdade embutida neles; Agudeza – fazem uma crítica da vida, usando uma dose de ironia, que facilita a reflexão sobre o tema criticado; Fontes de Prazer – os provérbios produzem prazer, não só pela agudeza, mas também por possibilitar o registro e fixação de uma sábia mensagem, tendo a energia mental economizada (SANTOS, 2012).

O quadro apresentado deve nos levar a desconfiar que uma boa parte do repertório e operadores teóricos para a realização de uma abordagem devida aos letramentos africanos precisa compreender a movência multissemiótica e multimodal de sua natureza. Essa, inclusive, é um dos principais legados que será retrabalhado na constituição do que estamos nos propondo a discutir como letramentos negros.

### 3. LETRAMENTOS NEGROS: NEGATIVA E (IN)DEFINIÇÕES

Problema com escola eu tenho mil, mil fita  
Inacreditável, mas seu filho me imita  
No meio de vocês ele é o mais esperto  
Ginga e fala gíria; gíria não, dialeto.  
(RACIONAIS MCs, *Negrodrama*)

A negativa é uma posição de transição na capoeira, marcada pelo estudo do adversário para o início de um movimento de ataque ou defesa, por isso ela possibilita a partir de si muitos outros

movimentos, sendo utilizada também para esquivar-se de ataques: sua plástica física traduz-se na flexão sobre uma perna com a outra dobrada para trás com o glúteo apoiado no calcanhar.

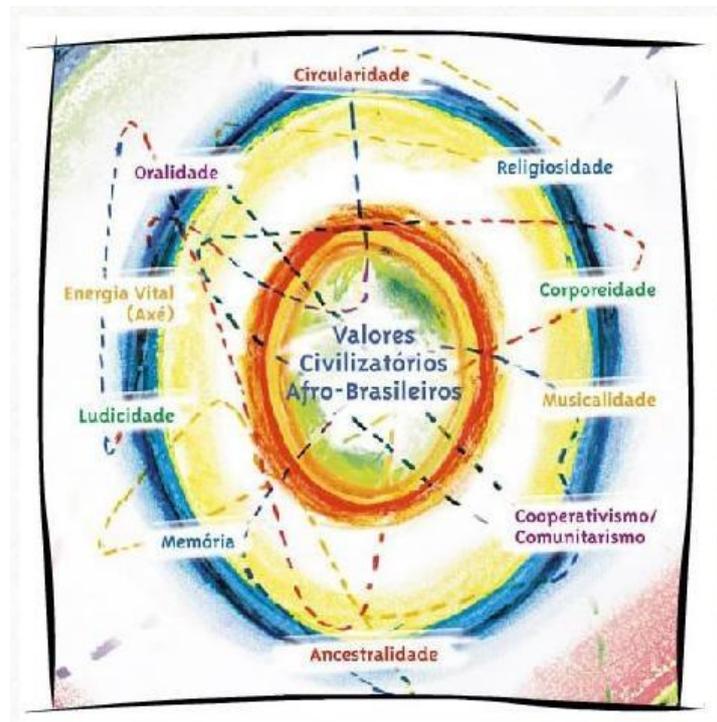
As (in)definições que serão trazidas aqui do que venho trabalhando há mais de uma década como letramentos negros se posicionam como na negativa da capoeira, pois se incontornavelmente os usos sociais da leitura e da escrita no contexto das agências de letramentos negros multimodais e multissemióticos se dão do ponto de partida do antirracismo, portanto esquiva-se dele e o ataca com toda a força, alicerçado também nos valores civilizatórios afro-brasileiros, no jogo relacional com a alteridade, conecta-se com a herança das experiências dos letramentos africanos, com a estética da literatura negra, com a experiência coletiva do ubuntu, pois jamais pode ser individual, assim como é preciso do outro para constituir a roda e ser no jogo, bem como com a ancestralidade como potência epistemológica que nos permite acessar o saber com o corpo.

Os letramentos negros dispensam a acepção do termo “críticos”, pois não há a possibilidade de que não o sejam, a partir da perspectiva que temos trabalhado desde quando começamos a utilizar este conceito. Eles também se desenvolvem e se fortalecem na relação com o outro nas agências negras em que se forjam sendo impossível pensá-los a partir de uma dimensão individual: o indivíduo no sentido ocidental não existe para algumas culturas africanas, como discutem José Castiano (2015) e Mogobe Ramose (2002) ao apresentarem o fundamento filosófico e ético do ubuntu em seus respectivos trabalhos: eu só posso ser na relação com o outro que constituo e me constitui na capoeira do jogo social que implica nossos corpos. Nesse sentido “eu sou porque você é, nós somos porque vocês são”, mas isso significa também que não existe sucesso nem falha em última instância que seja particular, pois todos são igualmente responsáveis por ambos os processos. É o que intelectuais indígenas como Ailton Krenak também vêm discutindo a partir e sobre as culturas indígenas e Kopenawa em *A Queda do céu* também já apontava.

Os letramentos negros conectam-se com a pulsão exuística, no sentido de que movem-se na encruzilhada e priorizam o dinamismo do movimento, dos *letramentos de reexistência* (2009) de Ana Lúcia Silva Souza, bem como com os *letramentos biopolíticos* ao apontar para a vida em meio à disposição necropolítica de extermínio dos corpos negros que cartografias como o Mapa da violência tem flagrado um aumento exponencial no últimos anos.

Os letramentos negros fundamentam-se ainda no que Azoilda Trindade forjou junto ao projeto *A Cor da Cultura* como “valores civilizatórios afro-brasileiros”, a partir de uma circularidade inspirada no cosmograma bakongo que traduz o tempo-espaço espiralar e a roda bantu onde os saberes são produzidos:

**Figura 6 – Valores civilizatórios afro-brasileiros** – autora: Azoilda Trindade



Fonte: Internet

Disponível em: <http://bibliotecadacapoeira.blogspot.com/2011/06/valores-civilizatorios-afrobrasileiros.html>

Acesso em: 21 de fevereiro de 2022

- *Ancestralidade, memória e oralidade* — a *ancestralidade* relaciona-se de imediato com outro valor que é a *memória* e esta não diz respeito apenas a um retorno ao passado, mas à possibilidade de reelaboração das experiências vividas a partir do presente (o princípio da ancestralidade vincula o homem a uma rede que o ultrapassa, já que mesmo os mortos se ligam à sua existência, a partir do respeito e do culto a essa memória que vai se tecendo em reverência aos *mais velhos* — símbolos do saber). A oralidade figura como potência de transmissão dos saberes e de atribuição de vida às coisas pela palavra, pela narrativa.
- *Circularidade* — é expressa nas *rodas de conversa* que funcionam diferencialmente como *modus operandi* nos espaços sociais, porque se organizam a partir de um saber que se assume racializado, por meio de uma movência circular que remonta à cosmogonia africana, à pedagogia dos *griots*, às rodas de capoeira, às batalhas de *break dance* (disputas de dança que são realizados círculos nos quais, em pares, os performers vão se desafiando) e mesmo aos xirês (rodas de candomblé), todos como agência de elementos negros, apresentando-se, sobretudo, não só como método singular para a leitura/escrita, mas também já como texto. Elas priorizam uma dinâmica *lúdica*, de coparticipação e envolvimento de todos os presentes no círculo. Essa circularidade vincula-se também a outro valor

civilizatório, que é o *cooperativismo* (o espírito coletivo, de atuação colaborativa em comunidade), evocativa do princípio do Ubuntuísmo<sup>4</sup>. Estar em círculo é uma provocação para colaborar, pois promover apenas a disposição espacial em roda não ativa os princípios que discutimos aqui.

- *Corporeidade* — para Eduardo Oliveira (2007), a educação, os letramentos negros e a literatura negra devem ser realizadas desde o corpo, pois o corpo registra a memória de formas diversas, proporcionando aprendizagens mais complexas que a fixação de informações, daí o canto, a dança, a escrita, a fala possuem uma relevância na perspectiva tratada aqui. Esse valor atrela-se ainda a outros dois, que são a *ludicidade*, isto é, a consideração dos jogos no processo educativo e mesmo de produção literária, e a *musicalidade*, através dos rit(m)os que formam e narram o corpo negro positivamente através dos sons e gêneros musicais.
- *Religiosidade e energia vital* – mais que religião, a *religiosidade* aqui está conectada com outro valor civilizatório, que é o *axé*, ou seja, a *energia vital*: vontade de viver e aprender sem barreiras. A religiosidade diz respeito à forma como nos integramos ao Outro.

A compreensão dos valores civilizatórios afro-brasileiros nos auxilia na tarefa de entendermos melhor como operam os letramentos negros e o que se constitui como a sua força motriz: em síntese, sem corpo, sem ética de corresponsabilidade coletiva, sem ancestralidade e sem uma forte noção estética multimodal esses letramentos e a própria literatura negra não se realizam.

## **A RODA NÃO TEM FIM, NEM COMEÇO**

As escolas e grupos de samba, os blocos-afro, as casas de candomblé, os grupos de capoeira, o movimento hip-hop, os coletivos negros, o jongo, o congado, as organizações comunitárias quilombolas, dentre outras, são potentes agências de letramentos negros que vêm produzindo uma resistência e reexistência histórica, a partir da formação contínua que têm mobilizado, a partir de usos sociais muito específicos da leitura e da escrita. Como explicar que territórios como o *Cacique de Ramos* no Rio de Janeiro tenha formado tantos músicos, sambistas, compositores de primeira grandeza que integram o panteão nacional do gênero? Como entender a articulação didático-pedagógica dos blocos afro-baianos para forjar uma cena de amplitude extrema que mudou os exercícios de ver a cidade e os corpos negros? Como o hip hop como uma das maiores agências de letramentos negros no país ao lado do samba tem formado dia após dia nas últimas décadas gerações

---

<sup>4</sup> De acordo com o filósofo José P. Castiano (2015), ao analisar a filosofia da sagacidade de Alberto Viegas, o Ubuntu é uma Filosofia que tem seu ponto de partida na ética: “eu sou porque você é e nós somos porque vocês são” – o caráter coletivo de seu princípio deve originar um discurso de natureza filosófica que abranja outras áreas da filosofia: a epistemologia, neste caso, deve fazer mesmo a ciência com base em valores comunitários.

da juventude negra, projetando expoentes muitas vezes pouco escolarizados em relação à educação formal, mas exímios autorxs de livros e letristas formidáveis? Que tecnologias sociais e de letramentos o jongo, o congado, as redes quilombolas, as casas de candomblé têm fomentado não só para sobreviver, mas formar suas respectivas comunidades suprimindo muitas vezes o espaço que seria ocupado pela educação formal?

A potência dos letramentos negros atravessam esses territórios, mas também ligam-se à presença polimorfa das línguas africanas no território sagrado afro-brasileiro (yorùbá, kimbundu, kikongo, fon, dentre outras), bem como na capoeira e em outros lugares, além desses idiomas africanizarem de tal forma o português brasileiro (CASTRO, 2001) que o pretuguês teorizado décadas atrás por Lélia Gonzalez, foi tomado de forma irreversível como língua literária oficial pelos rappers, mas antes, lá atrás já por Lima Barreto, Carolina de Jesus e agora por escritoras também notáveis como Conceição Evaristo.

Os letramentos negros nessa tessitura escreviente teorizada pela própria Evaristo, convoca o corpo a saber por inteiro na reversão da máxima cartesiana *cogito, ergo sum* (penso, logo sou – existo), agora na roda bantu girando em sentido anti-horário, no jogo da capoeira angola, sem começo nem fim: *penso, logo gingo*.

## REFERÊNCIAS:

ABIMBOLA, Wande. **Sixteen Great Poems of Ifa**. UNESCO, 1973.

AYOH'OMIDIRE, Felix. **Yorubaianidade mundializada**: o reinado da oralitura em textos yorubá-nigerianos e afro-baianos contemporâneos. Tese inédita defendida no PPGL/UFBA em 2005.

CASTIANO, José P. **Filosofia Africana**: da sagacidade à intersubjetivação. Maputo: Editora Educar, 2015.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia**: um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/ Topbooks Editora, 2001

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREITAS, Henrique. **O Arco e a Arkhé**: ensaios sobre literatura e cultura. Salvador: Ogums Toques Negros, 2016.

LEEUWEN, Theodoor Jacob Van; KRESS, Gunther. **Multimodal Discourse**: The Modes and Media of Contemporary Communication Bloomsbury Publishing PLC, 2001.

LONGE, Olu. **Ifa Divination and Computer Science**. Inaugural Lecture, University of Ibadan, Nigeria, 1983.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 191-213.

MARTINS, Leda Maria. Performances do Tempo Espiral. In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia. **Performance, Exílio, Fronteiras**: errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MUDIMBE, Yves V. **A invenção da África** – Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento. Mangualde: Ed. Pedago, 2013.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Filosofia da ancestralidade**: corpo de mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Ed. Gráfica Popular, 2007.

ÒSÓSI, Mãe Stella de. **Abrindo a Arca**. Sociedade Cruz Santa do Opô Afonjá, 2014.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Blue Note**: entrevista imaginada. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

RAMOSE, Mogobe B. **A ética do ubuntu**. Tradução para uso didático: RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). The African Philosophy Reader. New York: Routledge, 2002.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. **Opinião**. Iyalorixá do Ilê Axé Opô. Afonjá. Um presente de A Tarde para a História. Salvador, 2012.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. **Òwe**. África: provérbios, Brasil. Salvador: Sociedade Cruz Santa do Opô Afonjá, 2007.

SANTOS, Tiganá Santana Neves. **A cosmologia africana dos bantu-kongo por Bunseki Fu-Kiau: tradução negra**, reflexões e diálogos a partir do Brasil. Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade de São Paulo, 2019. Tese de Doutorado inédita.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SOUZA, A.L.S. **Letramentos de Reexistência**: culturas e identidades no movimento hiphop. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

TRINDADE, Azoinda Loretta da. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil**. <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afro-brasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf> . Acessado em 21/02/2022 às 19:00.

VITORINO, César Costa. **Provérbios africanos em tampas de painéis de barro e o olhar linguístico**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

## RESENHA

Hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Editora Elefante, 2021. 295 páginas. ISBN 978-65-872235-41-7.

Resenhado por Amanda Ribeiro e Ednéia Gonçalves<sup>1</sup>  
*UFOP / ONG Ação Educativa*

Recebido em: junho de 2022  
Aceito em: setembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v23i2.45170

O livro *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* da intelectual bell hooks foi publicado no Brasil em novembro de 2021 pela editora Elefante. Pouco depois a autora faleceu nos Estados Unidos deixando um incrível legado.

*Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* é um conjunto de ensinamentos que contribui para olhar o presente, refletir sobre passado e enfrentar o futuro, como nos ensina o adinkra Sankofa.

No centro das ideias apresentadas na obra reside a possibilidade de transformação das salas de aula em comunidades de resistência às opressões onde, por meio do exercício do mutualismo todos praticam o acolhimento e pertencimento essenciais para a sustentação da capacidade de cultivar esperança, afeto e reconhecimento de um sentido comum na experiência de formação acadêmica.

Nos 16 ensinamentos bell hooks constrói um articulado processo de quebra de paradigmas direcionado à descolonização das mentes e comportamentos impostos por um sistema de regras determinadas por padrões sociais. O contexto é estadunidense, mas as percepções da autora se aplicam a todos os lugares onde há desigualdades de gênero, raça, classe social, e outras.

---

<sup>1</sup> Amanda Ribeiro é Professora no Estado de São Paulo, Mestre em estudos da linguagem e Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto.

Ednéia Gonçalves é educadora e socióloga, atua como formadora de gestores e professores nas áreas de EJA (educação de jovens e adultos) e Educação e relações étnico-raciais. É coordenadora executiva adjunta da ONG Ação Educativa.

Ao longo dos Ensinamentos bell hooks entrelaça experiências de vida, sala de aula, formação e de permanente confronto com um ambiente acadêmico corporativo tradicional, racista e refratário ao importante legado dos direitos civis para o avanço da teoria crítica de raça.

Expressando sua experiência de sala de aula juntamente dos saberes que adquiriu fora dela, bell hooks (2021) nos ajuda a construir um mapa mental com intuito de expandir mentes e avançar além dos espaços formais de educação em busca de conhecimentos que fortaleçam as comunidades.

Tendo a memória de sua experiência escolar como importante elemento para a crítica da educação derivada do pensamento estadunidense ao que se refere às questões raciais, no *ensinamento 1 – o desejo de aprender*, a autora descreve o impacto da exposição de crianças negras aos valores do patriarcado racista, capitalista e imperialista preponderantes na escola e na grande mídia durante sua formação escolar e ao longo processo de construção de uma contra narrativa de confronto a esse pensamento e seus efeitos.

No *ensinamento 8 – superando a vergonha*, ela alerta para uma dimensão devastadora dessa experiência: os sentimentos e percepções potencialmente destrutivas da continuidade do sucesso acadêmico de estudantes com potenciais evidentes em suas comunidades de origem durante a formação básica, que no entanto são invisibilizados ou humilhados no ensino superior, experiência vivida por hooks na transição entre a escola segregada onde suas qualidades eram exaltadas e o ensino superior onde sua capacidade de sucesso era questionada. “*No ambiente segregado do qual vim, fui reconhecida como uma boa escritora. Imagine então minha sensação de perplexidade quando, em ambientes brancos, professores e professoras me perguntavam:*

alguém ajudou você a escrever esse artigo: Contrariando a noção de que nós, pessoas negras, estamos sempre com nosso detector de racismo ativado (como detectores de metal), comecei a faculdade plenamente convicta de que meus professores acreditavam em minha capacidade de aprender. (hooks, *Ensinamento 8*, 2021, p. 163).

Como reação a esse quadro, a autora reverencia o princípio da educação como prática da liberdade em Paulo Freire. Em comum nos ensinamentos residem exemplos e situações de produção epistêmica nos espaços formais (sala de aula, cursos.) e não formais de educação (espaços de diálogo, conversas cotidianas). Detalhadas com riqueza de caminhos as “*herstory*<sup>2</sup>” - em tradução livre: história dela, ou própria história - de hooks (2021) demonstram os aprendizados de uma intelectual dissidente com vivências espetaculares e movimentações em escala mundial que articulam imaginação e ação.

---

<sup>2</sup> O termo *herstory*, criado pela teórica feminista e poeta Robin Morgan, diz respeito à proposta de descrever a história sob perspectiva das mulheres. (hooks, 2021, p. 37).

Ao ler as orientações que vão seguindo um raciocínio entre um capítulo e outro há um convite à todes para crerem que a contribuição que podemos trazer para a *práxis* da pedagogia da esperança é a criação de contextos para verdade e para justiça, principalmente como educadores em sala de aula.

Outros ensinamentos como o 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14 e 15 carregam reflexões ancestrais que remetem, por exemplo, a uma cultura africana chamada SAWABONA SHIKOBA que significa “EU SOU BOM”, partindo da dignidade da pessoa humana como forma relacional de interdependência necessária – “*todos esses movimentos incríveis por justiça social tiveram êxito quando evocaram uma ética de amor arraigada no acolhimento do espírito*” (hooks, 2021, p. 273), mesmo princípios que fundamentam a pedagogia da esperança construída em comunidade.

Em *Conversa sobre raça e racismo*, ensinamento 3, bell hooks reflete sobre a extensão do desafio enfrentado por estudantes e professores antirracistas que, como ela, se dedicaram a confrontar o pensamento supremacista branco preponderante na sociedade contemporânea plantando reação diante de sua repercussão no ambiente acadêmico.

Dialogando com estas experiências a autora revisita nessa obra os valores antirracistas que estruturaram sua trajetória pessoal e profissional e a pedagogia engajada que construiu em sua longa carreira como intelectual. No centro das ideias apresentadas em *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* reside a possibilidade de transformação das salas de aula em comunidades de resistência às opressões onde, por meio do exercício do mutualismo, se pratica o acolhimento e pertencimento, aspectos essenciais para a sustentação da possibilidade de cultivar esperança, afeto e reconhecimento de um sentido comum na experiência de formação acadêmica, na e para a vida.

No ensinamento seis “*A consciência sobre os modos como o pensamento supremacista branco permeia nossa cultura, apesar das conquistas na área dos direitos civis, tem ajudado educadores diligentes de todas as raças a reconhecer a importância de se esforçar para desaprender o racismo. Esse é o trabalho que nos prepara para a educação como prática da liberdade.*”. (Ensinamento 6 - padrões – p. 127).

bell hooks apresenta o espaço escolar como ambiente privilegiado de aprendizado e exercício do pensamento crítico por meio da resistência à subordinação. O processo de construção deste ambiente onde estudantes exercitam a criticidade e se tornam capazes de compreender, dialogar e reagir às proposições de professores moldados pelo pensamento racista branco depende da transformação radical dos fundamentos tradicionais que assentam os sistemas de ensino e as práticas educacionais.

Essa sala de aula se configura também como espaço de conexão entre a educação escolar e um território que extrapola a formação acadêmica para encontrar na humanização e no amor à

esperança. Nesse esperar, a autora assenta os fundamentos para sustentação das comunidades educativas e de reexistência.

A pedagogia descrita nos 16 ensinamentos do livro *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, experimentada por hooks ao longo de décadas de atuação como palestrante, pesquisadora e professora, indica o rompimento com a cultura da dominação e o exercício educação como prática da liberdade

A realidade educacional brasileira segue tradicionalista, moralista e racista nos trazendo grandes desafios. Nas salas de aulas da educação de base de escolas públicas temos um recorde de alunos desinteressados pelos conteúdos disponibilizados por um sistema que privilegia narrativas e dita conteúdos tradicionais que têm pouco ou nada a ver com a realidade que os estudantes realmente vivem. Paulo Freire, bem como outros autores e autoras do Brasil teoricamente criaram caminhos para pensarmos possibilidades - não estas que estão implementadas e repetidas tradicionalmente - que se infiltram nos espaços de educação com intuito de abordar conteúdos e vivências que tenham relação com cada contexto que os alunos vivem e partir dos saberes produzidos em ambientes não escolares.

O objetivo do livro é resgatar a autonomia dos professores em sala de aula em busca de uma educação democrática que tem como cerne resgatar o espírito de comunidade para mantermos vivos o desejo de lecionar e o desejo de aprender. Para tanto, é necessário que estejamos atentas e atentos ao poder de nosso imaginário de criar um futuro melhor sem perder a conexão com o passado utilizando nossa imaginação como profecia de nossas realidades, vivendo-as antes que aconteçam e incorporando nossos sonhos em ações concretas, porque nosso lugar no mundo está em constante movimentação, mas precisamos aprender a estar presentes no agora e criando novas possibilidades de caminhos.

*Ensinando Comunidade uma pedagogia da esperança* é um livro indicado e recomendado para todos que trabalham diretamente com o desafio de educar pessoas. Ensinar aos estudantes que o presente é algo significativo e despertar a vontade de compreenderem o aprendizado como uma arte e não como mera projeção do futuro se torna necessário. Incluir amor no ensino também faz parte desse apanhado de ensinamentos que a autora nos traz, porque o amor na sala de aula abre a mente de docentes e estudantes para pedagogia da esperança, o amor sempre será transformador.

## REFERÊNCIAS

- hooks, bell. **Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.
- TIMOTEO, Manuel Sebastião. **Sawabona shikoba** - “eu sou bom”. *RJLB*, Ano 2, nº 1, 2016. Disponível em: [https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2016/1/2016\\_01\\_1563\\_1592.pdf](https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2016/1/2016_01_1563_1592.pdf)

## RESENHA

LEEUWEN, Theo van. *Multimodality and Identity*. New York: Routledge, 2022. 190 p. ISBN: 9780815349044 (hbk). ISBN: 9780815349051 (pbk). ISBN: 9781003186625 (ebk).

Resenhado por Ofélia Maria Imaculada<sup>1</sup>  
e João Balbino Silva  
*Universidade de Brasília – UNB*

Recebido em: agosto de 2022  
Aceito em: novembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v23i2.44706

A obra *Multimodality and Identity*, escrita por Theo van Leeuwen, lançada também na versão Kindle, disponível em língua inglesa, cumpre o propósito de estudar identidade do ponto de vista da semiótica social, destacando e explorando o papel crucial desempenhado pelos modos e mídias multimodais na construção do estilo, entendido aqui como um recurso para expressar identidade. Trata-se de uma obra necessária e urgente, por apresentar caminhos para interpretar a complexidade multimodal das formas de comunicação a que estamos abundantemente expostos, e que moldam e homogeneizam nossas possibilidades interacionais-comunicativas e, ao mesmo tempo, delineiam nossos gostos e desejos, orientando nossos estilos e, por conseguinte, nossas identidades. A obra insere-se no campo da semiótica social e traz os últimos avanços dos estudos sobre multimodalidade, que tiveram início com o livro *Reading Images* (KRESS; LEEUWEN, 2020), escrito em parceria com Gunther Kress, referência na área, estabelecendo, desde sua publicação, uma proposta científica consolidada para as pesquisas voltadas para as formas de comunicação não verbal. Leeuwen situa *Multimodality and Identity* em relação a essa obra inaugural e explica que, enquanto

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília e professora de Língua Portuguesa do CAP-COLUNI - UFV. E-mail: ofelia@ufv.br.  
Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília e mestre em Arte Contemporânea pela mesma instituição. E-mail: joaoquarto@hotmail.com.

o livro anterior propunha uma gramática do visual a partir dos conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), descrevendo as relações dos elementos da imagem em termos de estrutura sintática da gramática da língua e apresentando um sistema de escolhas binárias, a obra em questão preocupa-se com uma análise distintiva do que o autor chama de parâmetros (cor, forma, textura, movimento e timbre), que oferecem um conjunto de recursos coocorrentes de forma articulada nos textos e artefatos semióticos e apresentam um continuum de opções, possibilitando um foco no estilo.

Nos três primeiros capítulos — “Social Semiotics of Identity”, “Functionality and Identity” e “Analyzing Style” —, Leeuwen estabelece o aporte teórico e analítico para a análise do estilo. No primeiro capítulo, ele constrói a base para as demais discussões, trazendo diferentes conceitos de identidade e respectivos contextos culturais, sociais e históricos com ênfase particular nas identidades ocidentais capitalistas contemporâneas de estilo de vida, que constituem o tópico central desse livro. Para isso, o autor traça um histórico da constituição do conceito de identidade e descreve quatro tipos e o modo como se manifestam semioticamente em estilos específicos: a *identidade social* é definida em termos das relações estabelecidas entre as pessoas, baseadas em uma ordem social pré-existente, e manifesta-se por meio de formas relativamente estáveis e semioticamente ricas de modificação do corpo, vestuário, arrumação e artefatos de decoração e de habitação; a *identidade individual* emerge na Renascença e desloca o entendimento de identidade do estritamente social para o individual, enfatizando a singularidade e a interioridade, bem como características de personalidade e caráter, e manifesta-se por maneiras autênticas e individuais de vestir, falar, escrever e performar músicas; a *identidade de papel social* surge nas décadas de 1960 e 1970 e novamente entende a identidade como social, mas agora — múltipla e mutável em função dos diversos papéis funcionais que desempenhamos na vida social — manifesta-se por formas específicas de vestimenta, arrumação e adereços que caracterizam os espaços institucionalizados em que os papéis são exercidos; por fim, a *identidade de estilo de vida* que também é múltipla e mutável, define-se a partir dos diferentes papéis desempenhados em atividades de lazer ou em padrões de consumo e manifesta-se por formas de vestuário, decoração, acessórios, modificações no corpo que comunicam atitudes e visões de mundo.

No segundo capítulo, o autor discute a distinção entre *design* funcional e *design* de identidade, destacando que ambos coexistem na constituição dos textos artefatos e performances multimodais. O *design* funcional está relacionado ao que um objeto, texto, performance faz, e o *design* identitário está relacionado ao que eles significam em termos de identidade. A funcionalidade de um objeto, como um par de óculos, por exemplo, é fazer ver melhor e ser confortável e fácil de usar, enquanto o aspecto do estilo de identidade relaciona-se com sua aparência e com a aparência, valores

e *status* social que conferem a quem os usa. Os óculos apresentam um *design* funcional semelhante a duas lentes e aro, que se materializa em diferentes estilos. O *design* de identidade trabalha com o estilo das formas, com suas características concretas e observáveis, como forma, cor e textura. Essas qualidades concretas têm um potencial semiótico. As lentes e os aros podem ser redondos, ovais, retangulares, podem ser de cores diversas, podem ser feitos de diferentes materiais. A escolha de um estilo é importante, porque é uma forma de expressão da identidade, uma vez que você pode parecer mais moderna, mais estudiosa, mais séria a depender dos óculos que usa. A ênfase no estilo, segundo o autor, marca uma mudança de foco da funcionalidade para o aspecto semiótico dos objetos, não apenas no mundo do *design*, do vestuário e da arquitetura, mas também em muitas outras práticas contemporâneas, incluindo a produção de textos e a interação social.

O argumento central do autor é que o *design* funcional tende à homogeneização; e o *design* de identidade, à diferenciação. Essa formulação levanta a questão de como eles coexistem na constituição dos textos, artefatos e *performances* semióticas. O autor destaca o princípio de padronização próprio do *design* funcional contemporâneo, e discute a questão do crescimento da “genericidade” ou o surgimento e a intensificação do uso dos chamados *templates*, isto é, modelos de textos construídos no âmbito das tecnologias digitais de produção de texto, como o Word e o Power Point, que constantemente atualizam um grande número de modelos com um formato fixo e previsível de organização funcional que deve ser preenchido pelo usuário, impulsionando, por um lado, a homogeneização do *design* funcional e, por outro, permitindo a diversidade do *design* de identidade com a possibilidade de mudança de imagens, cores e fontes que fazem o *design* do texto parecer bom e agradável, comunicando os valores da pessoa ou grupo que produziu o texto. Leeuwen alerta, de forma bastante pertinente, sobre a construção de estruturas de texto voltadas para o formato em detrimento do conteúdo, usando um mesmo modelo para organizar todos os tipos de conteúdo, como é o caso do PowerPoint, em que os valores da gestão organizacional são introduzidos em outros campos, como a educação, não por meio verbal, mas por meio dos modelos de representação multimodal como parte da tecnologização do discurso (FAIRCLOUGH, 2003). Temos, então, uma comunicação pautada nos princípios de objetividade e síntese de conteúdo com base na construção de cada *slide*, como uma unidade independente, e do predomínio do uso da estrutura título e tópicos, que é predefinida.

A diferenciação, associada ao *design* identitário, remete à distinção, ao gosto e à estética. Esses aspectos, associados ao estilo, embora negligenciados nas teorias da linguagem e da semiótica, têm integrado as formas de comunicação contemporâneas, como os anúncios, cuja estética tem gradualmente permeado outras áreas da comunicação social, levando a uma integração do *design* funcional com o *design* identitário. Isso, segundo o autor, coloca o estilo no centro dos interesses da

semiótica social, culminando nas discussões no terceiro capítulo, em que o semioticista desenvolve meios de analisar como ele funciona nas práticas semióticas contemporâneas. As identidades de estilo de vida diferem dos estilos das identidades mais tradicionais, porque são menos estáveis, e expressam-se por meio de sistemas de sentidos que oferecem potenciais de significado que podem ser entendidos e usados de diferentes formas e em diferentes contextos. O estilo envolve sempre um componente de criatividade que opera tanto no processo de criação quanto no processo de interpretação ou uso dos textos e artefatos semióticos. As pessoas e grupos encontram formas próprias de significar os recursos semióticos ou significantes que são, predominantemente, fornecidos pela poderosa indústria global e conglomerados midiáticos hegemônicos. Considerando esse aspecto de criatividade e subjetividade do estilo, Leeuwen apresenta três princípios bastante plausíveis e coerentes para orientar a análise e interpretação: potencial de significado experiencial, proveniência e contextualização. Nesse ponto, o livro apresenta um guia para aqueles que desejam realizar uma análise da distinção estilística do visual.

Para abordar o potencial de significado experiencial, o autor remonta à teoria da metáfora de Lakoff e Johnson (1980 *apud* LEEUWEN, 2022), que considera a metáfora como um mecanismo fundamental de criatividade semiótica, cujo entendimento está baseado em nossas experiências físicas concretas com nossos corpos, com o espaço e com a interação no mundo e com o mundo. A principal preocupação aqui é com as experiências sensoriais, como cor, forma, textura e som e com os processos criativos e sua ancoragem no contexto. A teoria da abundância de Gibson (1979 *apud* LEEUWEN, 2022) e o modo como ela tem sido pensada na semiótica nos trabalhos de Kress também ajuda o autor a pensar os potenciais de significados a partir da experiência, entendendo que os significantes materiais carregam um conjunto de significados possíveis, dentre os quais produtores e intérpretes selecionam segundo suas necessidades comunicativas. Segundo Leeuwen, essa abordagem descreve adequadamente as formas de produção de sentido, que sustentam o *design* de estilo de vida e destacam a importância da materialidade nessa construção de sentido. Inspirado na análise de Barthes (1977 *apud* LEEUWEN, 2022) sobre o papel da conotação e do mito na cultura popular, o autor destaca a importância da proveniência, isto é, a transferência/importação de um significante de um contexto (um grupo, uma época, uma cultura) para outro contexto, com propósito de significar ideias e valores associados ao contexto de origem em um novo contexto. Essa análise privilegia, portanto, o reconhecimento da origem do significante e requer um engajamento com a história e a cultura. A iconografia de Panofsky (1970 *apud* LEEUWEN, 2022) é referência para o autor desenvolver o princípio da contextualização, ou seja, é preciso conhecer o máximo das circunstâncias em que as imagens contemporâneas e outros artefatos semióticos foram criados, o que implica pesquisa etnográfica e análise da proveniência. É interessante observar a centralidade da

materialidade no processo analítico. Leeuwen deixa claro a importância de considerar os princípios descritos para a construção de argumentos plausíveis e sólidos que sustentem a interpretação dos significados nos estudos dos semióticos.

Nos capítulos 4 a 8, o autor passa a ilustrar essa análise distintiva, abordando forma, cor, textura, movimento e timbre, com foco nos aspectos distintivos de cada um desses fatores e nos potenciais de significado que podem ser atribuídos a esses recursos semióticos, quando atualizados em um contexto e interpretados à luz dos princípios analíticos descritos anteriormente. No quarto capítulo, dedicado à forma, o autor observa as formas para além de sua funcionalidade e ocupa-se com seu significado, frisando que as formas retilíneas ou circulares, por exemplo, são fontes de sentido desde a Idade Média. Há aqui um destaque para a tipografia e uma discussão sobre como as formas das letras podem estar tanto a serviço da funcionalidade e legibilidade, quanto podem expressar identidades. Os aspectos distintivos, comuns na tipografia e em outras práticas do design gráfico, são: curvatura, angulosidade, regularidade, repetição, peso, tamanho, conectividade, inclinação, expansão densidade e orientação. Percebe-se que muitos dos significados potenciais desses recursos vêm de nossas experiências com o mundo natural, material e com o espaço. No quinto capítulo, o foco é a cor que, em termos funcionais, serve para criar códigos de cores com significados em domínios específicos e para criar coerência. Em termos de identificação, os esquemas de cores nas sociedades ocidentais ditas “modernas” sempre foram um recurso identificador de gênero, hierarquia social, classe, etnicidade e religião, e têm sido, nas sociedades ocidentais contemporâneas, recurso importante para expressar gosto e estilo pessoal, especialmente com a maior acessibilidade no uso da cor devido aos computadores e celulares. A preferência por determinadas cores é vista como expressiva de valores de marcas e de estilos de vida, que são fluidos, estão em constante mudança e devem ser interpretados considerando suas referências históricas e culturais e suas características materiais, como valor, saturação, matiz, pureza, luminosidade, brilho, entre outras.

No sexto capítulo, o foco é a análise do aspecto material dos textos e artefatos semióticos, cujos sentidos potenciais, segundo Leeuwen, derivam de nossa experiência corporificada com a materialidade dos objetos, por meio do tato e do paladar. A percepção da textura é sempre uma interação entre ações particulares e qualidades materiais particulares, configurando uma semiótica da ação em que as qualidades materiais dos objetos podem ser entendidas como construção de significado. Além do aspecto experiencial, é preciso considerar também a proveniência e os aspectos distintivos da textura, como rigidez, viscosidade, liquidez, temperatura, relevo, densidade, rugosidade, regularidade, entre outros. O autor enfatiza a função do plástico que constitui um modo e não um meio devido à sua capacidade de assumir a forma de qualquer outro material. O plástico é uma linguagem, um sistema para significar qualidades materiais. Citando trabalhos desenvolvidos

com Caldas-Coulthard (2004), o autor analisa, comparativamente, dois bonecos na mesma faixa de preço (*Sindy* e *Action Man*) para demonstrar como o plástico e o *design* cinético dos brinquedos reproduzem as diferenças dos papéis sociais de gênero intimamente relacionados aos padrões culturais de nossa sociedade. No sétimo capítulo, Leeuwen volta-se para a importância do movimento e da mobilidade como recurso semiótico na constituição de objetos do dia-a-dia e de performances artísticas, vídeos e animações. Segundo o autor, o *design* de identidade busca analisar o estilo do movimento e, por isso, a gradação de características distintivas que necessariamente estão presentes nele, tais como direção, direcionamento, expansividade, velocidade, força, angulosidade, fluidez e regularidade. Por fim, no oitavo capítulo, descreve o timbre e trabalha na semiótica do som, para delinear uma teoria semiótica social da sinestesia, buscando, segundo esclarece Leeuwen (2022) em entrevista, aplicar princípios de orquestração da música a modos não musicais para explicar como forma, cor, textura, movimento e timbre se articulam na constituição dos textos, artefatos e performances multimodais. Ao final da leitura, percebemos que o autor resgata os parâmetros descrito ao longo do livro e fica a sensação de que estava, durante toda a obra, construindo notas que compõem uma sinfonia, revelando que, além de semioticista, também é músico e busca nesta linguagem formas de compreender a articulação dos diferentes modos semióticos.

As análises apresentam um tratamento coerente e envolvente dos parâmetros analisados, enriquecidas por exemplificações, que comprovam a grande abrangência da obra, dada a diversidade de naturezas dos objetos semióticos analisados, como textos, músicas, vídeos, esculturas, pinturas, gestos, vestuários, artefatos de uso diário, dentre muitos outros. Isso alarga o escopo de potenciais leitores/as do texto, posto que articula conhecimento de diferentes áreas, fazendo dela material rico para linguistas, educadores, artistas, *designers*, arquitetos, historiadores e todos aqueles interessados na análise das formas de interação-comunicação contemporâneas. Embora essa obra represente um avanço para a análise das formas de expressão semiótica da identidade, é importante salientar que o autor fala a partir de referências socioculturais ocidentais e capitalistas, tendo em vista o modo como o conceito de identidade é descrito com base no desenvolvimento e avanço das sociedades ocidentais com menção, por exemplo, ao Renascimento. Vislumbramos, então, uma articulação frutífera desse aparato analítico com os estudos discursivos críticos interessados na construção de subjetividades por meio de interações multimodais, isso porque permitiria um olhar situado com relação à questão da identidade, tendo em vista que o discurso e, por conseguinte, a linguagem, bem como os parâmetros apresentados na obra, são formas de ação/interação e, portanto, constitutivos de estilos (FAIRCLOUGH, 2003). Isso permitiria um estudo das formas de identificação globalmente compartilhadas e difundidas pela poderosa indústria global, assim como daquelas construídas a partir de dinâmicas localmente situadas que demandam um olhar sócio-histórico-

cultural para processos de exclusão e silenciamento de formas de ser, como sinalizam os estudos decoloniais (LUGONE, 2014; MALDONADO-TORRES, 2018). Entendemos, portanto, ser interessante expandir o pensamento sobre identidade, problematizando as abordagens mais essencialistas e abarcando perspectivas mais dinâmicas, situadas e processuais com base em uma análise semiótica discursiva.

## REFERÊNCIAS

- CALDAS-COULTHARD, C. R.; LEEUWEN, T. J. van. Discurso Crítico e gênero no mundo infantil brinquedos e a representação de atores sociais. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. esp, 11-33, 2004. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277047929\\_Discurso\\_critico\\_e\\_genero\\_no\\_mundo\\_infantil\\_brinquedos\\_e\\_a\\_representacao\\_de\\_atores\\_sociais](https://www.researchgate.net/publication/277047929_Discurso_critico_e_genero_no_mundo_infantil_brinquedos_e_a_representacao_de_atores_sociais). Acesso em: 16 ago. 2022.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge, 2003.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.
- KRESS, G.; LEEUWEN, T. J. van. *Reading Images*. 3. ed. London: Routledge, 2020.
- LUGONES, M. Rumo a um feminismo decolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqznb/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.) *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 30-88.
- NUNES, F. F.; LEEUWEN, T. J. van; LEITÃO, A. B.; FERRAZ, J. de A.; PINTO, L. N. Multimodalidade e identidade: entrevista com Theo van Leeuwen. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 23, n. 1, p. 1740182, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/43041>. Acesso em: 16 ago. 2022.

### RESENHA

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2009. 138 p. (Coleção Pesquisa qualitativa/coordenada por Uwe Flick) ISBN 978-85-363-2138-7

Resenhado por: Michelle Campêlo Costa (SEEDF/UnB)<sup>1</sup>  
Kleber Aparecido da Silva (UnB)<sup>2</sup>

Recebido em: junho de 2022  
Aceito em: setembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v23i2.43715

**Palavras-chave:** Pesquisa Qualitativa; Etnografia; Observação Participante.

É cada vez mais usual no ambiente acadêmico falar acerca da pesquisa qualitativa, uma vez que, nos últimos anos houve um período de crescimento e consolidação desta proposta de pesquisa em diferentes contextos. Questões e problemas relacionados a pesquisa qualitativa vêm tomando lugar nas falas de pesquisadores, professores, estudantes e profissionais de distintas áreas. Com o intuito de trazer esclarecimentos e colocar esse tema em foco, a Coleção Pesquisa qualitativa coordenada por Uwe Flick, criou alguns livros que abordam as principais questões que surgem ao se

<sup>1</sup> Michelle Campêlo Costa é docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Cursa mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciada em Letras Português/Inglês e em Pedagogia. Especialista em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais - Mediadores de Leitura pela UnB; em Gestão e Orientação Educacional pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (FTED) e em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco do Rio de Janeiro (UCB). Suas experiências profissionais abrangem docência no Ensino Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio, Coordenação Pedagógica no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Gestora escolar e Vice-diretora na SEEDF, além de, Professora-Formadora na Subsecretaria de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE/SEEDF). É membro do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL CNPq/UnB). Email: [michellecampelo@edu.se.df.gov.br](mailto:michellecampelo@edu.se.df.gov.br) / [michellecampelo.professora@gmail.com](mailto:michellecampelo.professora@gmail.com)

<sup>2</sup> Kleber Aparecido da Silva é pós-doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP; em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP; em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em Estudos Linguísticos pela UNESP (São José do Rio Preto). Professor Associado 1 do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador visitante na Pennsylvania State University (PSU) em 2019/2020. É coordenador geral do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL). E-mail: [kleberunicamp@yahoo.com.br](mailto:kleberunicamp@yahoo.com.br)

fazer pesquisa qualitativa, em que cada livro traz métodos, abordagens, análises ou materiais essenciais ao estudo do mundo social em termos qualitativos.

Dentre os livros desta coleção está *Etnografia e Observação Participante*, de Michael Angrosino, obra a ser brevemente apresentada, a fim de que, compreendamos os caminhos da etnografia entendida tanto como método quanto como produto; e a observação participante compreendida tanto como um estilo a ser adotado por pesquisadores quanto como contexto.

Michael Angrosino é professor no Departamento de Antropologia da *University of South Florida* e autor de alguns livros, dentre eles *Etnografia e Observação Participante* com a primeira edição publicada em 2009 e *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa (Spanish Edition)*, publicado em 2012.

Angrosino discorre acerca da pesquisa de campo, os tipos de temas a serem estudados pelos métodos etnográficos, a escolha do campo, coleta e análise de dados etnográficos, observação etnográfica, estratégias de apresentação dos dados. O autor enfatiza as questões de ética na pesquisa e lança um olhar na etnografia para o século XXI, em um livro com leitura fácil, reflexiva e envolvente que leva o leitor a imaginar cada passo da pesquisa, pensar em uma escolha razoável para o campo o selecionando com mais cautela, bem como a fazer uma reflexão/revisão pessoal com foco nas etapas da pesquisa.

Em *Etnografia e Observação Participante* não serão encontradas receitas prontas e acabas de como realizar uma pesquisa etnográfica com qualidade, eficiência e eficácia, mas, há uma espécie de chamamento a reflexões sobre o fazer pesquisa de campo e ao longo do livro, Michael Angrosino convida a realizar leituras onde conceitos e teorias são apresentados para serem desenvolvidos e refinados no processo da pesquisa qualitativa etnográfica.

Para Uwe Flick, coordenador da Coleção Pesquisa Qualitativa na qual este livro está inserido, a pesquisa qualitativa parte da ideia de que os métodos e as teorias precisam ser adequados ao que é estudado e dessa forma, corroborando com Flick, Angrosino ao abordar acerca das relações de campo, direcionamento, membros, coletas de dados, escrita sobre o campo, pesquisa, experiências de campo e relatos feitos a partir dele, dentre outros temas exemplifica cada temática com as práticas de seus projetos de pesquisa etnográfica: *Trinidad e Desospitalização*.

Ao leitor são apresentadas explicações e exposições de momentos exitosos vivenciados por Angrosino em pesquisas de campo na ilha Trinidad, próxima à Venezuela, com etnografia realizada num cenário típico da antropologia cultural mais tradicional, numa comunidade relativamente coesa e de forte autoimagem, fora dos Estados Unidos. Os participantes são descendentes de indianos deslocados para muitos locais do Império Britânico em um sistema de “contrato” ocorrido ao término da escravidão, no Projeto Trinidad. O livro revela também a pesquisa de campo na Flórida,

Estados Unidos da América, no Projeto de Desospitalização em um estudo conduzido em uma comunidade de pessoas em situação de graves doenças mentais crônicas e retardo mental, “desospitalizadas” a partir da década de 70 e reinseridas em suas comunidades.

No livro há nove capítulos em que vários temas são desenvolvidos. O capítulo 1: Etnografia e Observação participante traz a relevo as definições de etnografia e observação participante, compara e contrasta os usos do termo “etnografia” tanto como método quanto como produto, propõe a observação participante tanto como um estilo que pode ser adotado por pesquisadores etnográficos quanto como um contexto no qual uma variedade de técnicas de coleta de dados pode ser adaptada.

Outro ponto forte é a conceituação de etnografia como a descrição de um povo, uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidade ou sociedades; e como a arte e a ciência de descrever um grupo humano, suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças.

O livro revela uma breve história da pesquisa etnográfica do fim do século XIX ao início do século XX, na qual os antropólogos iniciaram a utilização do método etnográfico para os estudos de grupos humanos; aborda sobre a observação participante como um modo de pesquisar que coloca o pesquisador no meio da comunidade estudada. Na sequência, as teorias da cultura e pesquisa etnográfica são abordadas: funcionalismo, interacionismo simbólico, feminismo, marxismo, etnometodologia, teoria crítica, estudos culturais, pós-modernismo.

À medida que o texto é percorrido torna-se perceptível que essa variedade de orientações teóricas dão um amparo às pesquisas e que elas não são excludentes, mas, levam o leitor a refletir: qual ou quais teoria(s) pode(m) ser escolhida(s) para a sua pesquisa? E o por quê dessa(s) escolha(s)?

Para o autor os etnógrafos podem assumir uma diversidade de posições e portanto, as observações cuidadosas de comportamentos vividos, entrevistas detalhadas com gente da comunidade em estudo, a atenção minuciosa aos processos de pesquisa como modos de acesso ao campo, de se estabelecer afinidades com pessoas do meio pesquisado e se tornar um membro ativo daquele grupo, são alguns aspectos importantes que ligam as muitas e variadas abordagens.

Michael Angrosino também discorre acerca da etnografia como método e como produto de pesquisa, na qual ela busca definir padrões previsíveis de comportamento de grupo sendo baseada em trabalho de campo, personalizada, multifatorial, de longo prazo, indutiva, dialógica e holística; como produto é uma narrativa sobre a comunidade em estudo evocando as experiências vividas daquela comunidade.

Em relação a observação participante vista aqui como estilo e contexto, a obra explica que é um estilo adotado por cada pesquisador em campo de pesquisa e que, depois de aceito pela comunidade em estudo, pode ser capaz de usar variadas técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seus modos de vida.

O capítulo 2 propõe estudos sobre os principais tipos de problemas de pesquisa que requerem os métodos etnográficos: definir um problema de pesquisa, avaliar resultados imprevistos, identificar participantes em um contexto social, registrar processos sociais e contextualizar a pesquisa quantitativa; bem como, conhecimentos acerca dos tipos de contextos em que esses métodos podem ser empregados de forma salutar, onde quer que haja pessoas interagindo em cenários naturalmente coletivos.

Para esses estudos, o autor usa como ilustração, de maneira clara, assertiva e apropriada, suas duas etnografias expostas no início desse texto: Trinidad e Desospitalização para exemplificar os pontos principais da discussão. Ainda nesse capítulo, ao leitor é explicado que a pesquisa etnográfica iniciou em comunidades pequenas e culturalmente isoladas, mas, expandiu para abranger comunidades em sociedades mais amplas e hoje, essa pesquisa abrange estudos de comunidades de interesse, comunidades virtuais e comunidades geograficamente isoladas.

O capítulo 3 mostra ser necessário saber os fatores que devem ser levados em consideração pelo pesquisador que planeja uma pesquisa etnográfica, além de reconhecer os modos pelos quais são estabelecidas e mantidas relações pelo pesquisador no campo de pesquisa para se tornar um observador participante. Assim, é preciso ponderar, verificar para escolher um campo de pesquisa, sendo necessário realizar uma revisão pessoal para então, fazer uma escolha razoável.

Não são apresentadas receitas mas, sugestões e passos a serem percorridos que tornarão o caminho do pesquisador mais exitoso. Ao iniciar com um inventário pessoal, com a escolha de um lugar em que a questão acadêmica proposta tenha maior probabilidade de ser vista de maneira clara, em um campo que não tenha sido exaustivamente estudado, com poucos obstáculos de acesso, onde o pesquisador não seja um fardo e com a decisão de estabelecer vínculos, certamente a caminhada será mais leve, uma vez que essas são tomadas de decisões simples, mas, necessárias.

Permanecendo nos percursos da Etnografia e Observação Participante, no capítulo 4 há algumas das principais técnicas de coleta de dados usadas por pesquisadores etnográficos que trabalham com observação participante, posicionamento adotado por Angrosino em projetos de pesquisa de campo etnográficas, pois, segundo ele, a observação participante não é uma técnica de coletar dados, mas, o papel adotado pelo etnógrafo a fim de facilitar a coleta de dados.

O autor pontua que a boa etnografia é o resultado da triangulação - o uso de múltiplas técnicas de coleta de dados para reforçar conclusões. Essas técnicas de coleta de dados etnográficos

requerem-se três habilidades principais, que são uma mistura bem equilibrada, a saber: 1) observação, 2) entrevistas e 3) análise de materiais de arquivo. A observação é o ato de perceber as atividades e inter-relações das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador e exige o registro objetivo e uma busca de padrões. As técnicas de observação podem ser discretas e de cunho participante.

Angrosino ainda aborda o ato de entrevistar como um processo de dirigir uma conversação a fim de coletar informação e os vários tipos de entrevista usados por etnógrafos: aberta em profundidade, semiestruturada, tipos especiais (entrevistas genealógicas e de análise de rede, histórias orais e histórias de vida).

E por fim, a pesquisa em arquivo é definida como a análise de materiais que foram guardados para pesquisa, serviço e outros propósitos, tanto oficiais como não oficiais, com fontes primárias e ou secundárias de dados de arquivos. Estes momentos abordados acima são basilares para o bom andamento da pesquisa, sendo necessária especial atenção por parte do pesquisador, pois, comprometimentos na coleta de dados podem mudar completamente os rumos da pesquisa.

Com foco na observação etnográfica, o capítulo 5 requer maior entendimento a respeito dos conceitos e procedimentos associados com a técnica de observação, bem como sugere melhor compreensão de uma das três principais operações etnográficas: a observação. A fundamentação da pesquisa etnográfica ocorre por meio da observação regular de situações e de indivíduos com intuito de responder questões teóricas referentes à organização social ou à natureza do comportamento.

A obra evidencia que a observação etnográfica é realizada no campo, em cenários de vida real, tendo menor ou maior envolvimento com aquilo que se está observando. Na sequência é colocado em relevo a tipologia clássica dos papéis do pesquisador: observador invisível, observador como participante, pesquisador participante como observador e participante totalmente envolvido que no jargão antropológico foi chamada de “tornar-se nativo”.

Ao falar em observação participante remete-se às interações pautadas nos princípios éticos, em comunicações com o mínimo possível de distorções de entendimentos e numa dinâmica acessível de observações baseadas na escolha de um local acessível, na inserção do pesquisador na comunidade estudada e em tomar notas registrando o que é essencial a fim de que o pesquisador consiga analisar e recuperar tudo que foi coletado.

Encontram-se no capítulo 6, modos de análises e interpretações de dados etnográficos para uma boa busca de padrões, e formas como estes podem ser explicados e utilizados como base para pesquisas futuras. Nesse momento, o pesquisador encontra-se frente a inúmeros dados em forma de narrativas e numéricos que precisam ser analisados e interpretados e para isso, o autor afirma que há duas formas de analisar os dados: análise descritiva e análise teórica. Quanto aos padrões,

Angrosino alerta que um verdadeiro padrão é aquele que é partilhado pelos membros de um grupo, seu comportamento real, e/ou que se acredita desejável, legítimo, ou correto pelo grupo, seu comportamento ideal.

Independente da forma de análise dos dados etnográficos escolhida pelo pesquisador, será necessário um movimento de ir e vir numa constante verificação da validade dos dados.

Quanto às estratégias de apresentação de dados etnográficos, no capítulo 7 há o intuito de que o leitor venha a “conhecer algumas maneiras pelas quais os etnógrafos podem transmitir seus resultados ao público; ver que agora as monografias científicas padrão são complementadas por etnografia alternativa” (ANGROSINO, 2009. p. 101) e experienciar dados etnográficos apresentados de formas para além da escrita, como: filmes documentários, filmes ficcionais, textos e imagens postados na *internet*, exposições visuais em museus e outras.

Sabe-se que os etnógrafos participam da vida das pessoas que eles estudam, mostram experiências vividas por pessoas reais e isso traz ao trabalho um alto grau de subjetividade. O grande número de dados coletados na pesquisa etnográfica produz muitos fatos e estes, não falam por si só necessitando de análises para que seu sentido fique claro, por isso, a análise de dados é uma parte da pesquisa que precisa ser bem apresentada.

Por meio de detalhamento minucioso, o autor fala da forma de apresentação tradicional dos dados etnográficos, o texto acadêmico: livro/monografia, artigo para revista científica, comunicação lida em encontros profissionais, destacando seus elementos-chave. Após, traz outros tipos de escrita etnográfica/“narrativas” etnográficas: narrativas realistas, narrativas confessionais, autoetnografia ou “narrativa do selfie”, descrições poéticas, etnodrama e ficção. Essas várias e distintas formas de redações etnográficas têm o poder de atingir e mobilizar outros públicos, além do acadêmico, mostrando experiências que poderiam passar despercebidas numa monografia científica padrão.

Para finalizar o capítulo 7, Angrosino explana que além da palavra escrita como estratégia de apresentação dos dados, podem ser usados os filmes documentários, filmes ficcionais, textos e imagens postados na *Internet*, exposições visuais em museus e outras. Porém, ele aconselha que ainda é uma boa ideia primeiro o pesquisador aprender, de fato, a tradicional redação científica, para depois se permitir e realizar vãos mais criativos para além da palavra escrita.

Quanto às questões de ética na pesquisa, o capítulo 8 encarrega-se dessa temática. Ele objetiva que o leitor compreenda a ética na realização do trabalho de campo, saiba quais são os critérios de ética na pesquisa vigentes atualmente para todos os cientistas sociais e conheça as questões especiais relacionadas à observação participante.

Na pesquisa etnográfica com observação participante, necessariamente ocorrerá interação direta entre os participantes de pesquisa, parceiros ou colaboradores no processo de pesquisa e o

pesquisador. Entende-se que as interações ocorrem em contextos inesperados, uma vez que são pessoas reais vivendo situações cotidianas reais, podendo ocorrer qualquer tipo repentino de prejuízo aos participantes. Diante disso, os pesquisadores contemporâneos preocupam-se com as questões éticas, não sendo aceitável discutir dados nesse contexto etnográfico sem que se aborde a dimensão ética na pesquisa.

De acordo com o autor, os princípios éticos que orientam as relações interpessoais devem ser parte integrante da pesquisa para todos os que fazem observação participante/pesquisa de campo. As definições de pesquisa ética são regidas por normas fiscalizadas por comitês de ética na pesquisa e por valores pessoais. Angrosino ainda enfatiza que, as normas federais visam obter o consentimento informado de todos os sujeitos humanos envolvidos na pesquisa, protegendo a privacidade e o sigilo de suas informações.

E por fim, o último capítulo deste livro, o de número 9, coloca em evidência uma trajetória de mudanças na realização do trabalho de campo, levando a percepção de como isso é uma consequência das transformações tanto no mundo “real” quanto no mundo “virtual” da tecnologia, das comunicações e do transporte modernos.

É fulcral a reflexão que ao longo dos anos ocorreram mudanças de contextos de uso das técnicas de pesquisa com o advento da tecnologia, da globalização, dos mundos virtuais se tornarem partes do cotidiano real. Estes movimentos encurtaram distâncias e novas formas de contato, aproximação, interações surgiram. As mudanças mencionadas não devem ser vistas como empecilhos, mas, como algo a mais durante os processos de pesquisa.

Apesar de todo esse mundo tecnológico à disposição do pesquisador, ainda assim, é possível usar os métodos tradicionais de observação etnográfica, entrevista e pesquisa em arquivo tradicionais, triangulação explicada em capítulos anteriores, nas comunidades virtuais *on-line*, atentando-se para o fato de que é importante uma maior atenção à questão de diretrizes éticas aplicadas aos estudos das comunidades tradicionais para as virtuais.

Nota-se que as técnicas de pesquisa etnográfica que foram criadas e idealizadas para uso em sociedades pequenas, tradicionais e homogêneas ainda são úteis, porém o pesquisador precisa ficar atento às mudanças no contexto de pesquisa.

Por meio dessa leitura instigante, acolhedora, instrutiva e reflexiva surge a oportunidade de analisar os vários caminhos trazidos por Angrosino, a fim de fortalecer a pesquisa etnográfica participante. Dessa forma, ao encerrar este momento de proposição de detalhamentos do arcabouço teórico, registra-se aqui um convite aos pesquisadores para adentrarem as páginas deste livro tão bem concebido e mergulhar, com olhares atentos e sentimentos aguçados, no mundo da Pesquisa Etnográfica e Observação Participante.

## REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante* [recurso eletrônico] / Michael Angrosino; Tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2009. 138 p.

## RESENHA

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019. 124 p. ISBN 978-85-9530-300-3.

Resenhado por Maria Eduarda Ribeiro Braga<sup>1</sup>  
Gersiney Santos<sup>2</sup>  
*Universidade de Brasília*

Recebido em: julho de 2022  
Aceito em: setembro de 2022  
DOI: 10.26512/les.v23i2.37377

O livro “Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo”, publicado em 2019 pela editora Letramento, contendo 124 páginas, é de autoria Gabriel Nascimento, professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). O autor baiano é doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), tendo sido *visiting scholar* (pesquisador visitante) na *University of Pennsylvania*. Ele possui formação em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Tem publicadas obras de literatura e dezenas de artigos voltados a periódicos especializados.

O livro “Racismo Linguístico” é iniciado com as considerações de Lynn Mario T. Menezes de Souza, professor titular da Universidade de São Paulo (USP). O preâmbulo acrescenta reflexões

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras- Língua Portuguesa e Respectiva Literatura no 4º semestre pela Universidade de Brasília (UnB). Possui certificação de proficiência em inglês, o First Certificate in English (FCE), ofertado e elaborado pela *Cambridge English Language Assessment*. Atualmente, trabalha como editora e revisora voluntária na Editora Aurora. Pesquisa sobre as confluências de Dostoiévski e a teoria da tanatografia como bolsista da Iniciação Científica, sob orientação Prof. Dr. Augusto Rodrigues da Silva Júnior. E-mail: [dudaribeirobraga@gmail.com](mailto:dudaribeirobraga@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Membro-coordenador do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade da UnB (NELiS); membro da Associação Latino-americana de Estudos do Discurso (ALED) e da Rede Latino-Americana de Estudos Críticos do Discurso sobre a Pobreza Extrema (REDLAD). Docente do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da UnB (CEAM/UnB), do Laboratório de Estudos Críticos da Universidade de Brasília (LabEC/UnB). E-mail: [gersiney@gmail.com](mailto:gersiney@gmail.com).

de relevância para a introdução do tema, centralizando o fenômeno do racismo em sua interface com a linguagem, escopo da publicação, a ser desenvolvido por Nascimento no decorrer do livro.

Em nível pré-textual, chama a atenção a estrutura do sumário, que apresenta uma distribuição temática fluida – recuperada na forma de organização da apresentação e do desenvolvimento argumentativo. O sumário apresenta os seis capítulos e a ideia do que cada um desenvolverá. Para tanto, o autor os organiza seguindo uma ordem de raciocínio, indo do mais amplo ao mais específico, dentro do debate proposto. No que tange aos capítulos, existem subdivisões temáticas, em um nítido exercício reflexivo para a consolidação e encadeamento dos argumentos. Tal configuração denota o esforço do autor para a consolidação de um compromisso textual-reflexivo com quem o lê, especialmente por promover um ambiente no qual a pessoa leitora avance gradualmente em direção ao entendimento da questão proposta. Trata-se de um formato discursivo estratégico: de maneira a prevenir futuros problemas na compreensão do que será defendido.

Dentro do Capítulo 1 — “Essa raça que nos dizem” —, existem oito subdivisões, em um esboço geral das ideias que serão desenvolvidas e aprofundadas ao longo do livro. Em síntese, nele, são abordadas discussões sobre o papel da linguagem como objeto de dominação, definindo o epistemicídio e o “linguicídio” como as principais ferramentas usadas pelos colonizadores para estabelecer sua soberania; o autor trata o processo de “racialização do mundo” como consequência desse movimento de dominação, delineando a partir de uma ótica branca. Para tanto, Nascimento baseia-se nos pensamentos de nomes como Achille Mbembe, salientando a origem do “signo negro” como algo artificial, criado pelo discurso da branquitude. O autor tece críticas frontais às políticas linguísticas promotoras do epistemicídio – bem como ao estruturalismo e ao pós-estruturalismo como campos de estudo que praticamente ignoram, em suas teorizações, o mencionado processo de colonização, centrada na visão eurocêntrica de mundo. Cabe citar também outro ponto interessante trazido: a natureza não neutra das línguas. Unindo-se ao que explicam Koch e Travaglia (2015 *apud* ROCHA; SILVA, 2017), o autor ilustra como toda pessoa produtora de texto (aqui, buscamos a noção do texto como materialização de uma língua, sendo ele escrito ou não) possui intenções ao construí-lo. Em outras palavras, de acordo com o professor baiano, não existe texto neutro nem muito menos inocente. Com essa ótica, Nascimento conclui o raciocínio destacando o fato de a língua possuir cor, mas também possibilidades de resistência à racialização.

No Capítulo 2 — “Frantz Fanon, Achille Mbembe e Lélia Gonzalez: intelectuais negros que abordam a relação entre linguagem e racismo” — subdividido em seis partes, nele, é discutida a inter-relação da racialização com a linguagem: mais especificamente, o racismo como produto e produtor da linguagem. É ressaltada a contribuição das três figuras intelectuais do título para a

imersão no que explica o autor sobre a dinâmica racismo-língua. Como exemplo, o autor recorre a Fanon para explorar as noções de branqueamento que ocorrem via linguagem; com Lélia Gonzalez, a concepção do pretuguês; e, por fim, as percepções de raça como signo, conforme as ideias de Achille Mbembe. Nascimento traz, durante sua crítica, a presença de alguns trechos da obra romântica “Navio Negreiro”, do poeta Castro Alves. Conforme articula o autor, dialogando com as autorias trazidas em no texto, não existe passividade a quem é atribuída a raça: tal maneira de identificar interfere na essência da pessoa racializada. A reflexão do doutor em Letras defende que, por meio do processo de racialização imposto sob corpos não brancos (no caso, aos corpos negros), o sujeito é dessubjetivado e, reiteradas vezes, reduzido a um animal, sendo mero objeto em dinâmicas de tortura, as quais Castro Alves compara a um “sonho dantesco”, um espetáculo de horrores (conforme o ilustrado na sexta estrofe da parte IV do célebre poema).<sup>3</sup>

No capítulo de número três — “Por um conceito (nosso) de racialização, racialidade e raça” —, Nascimento faz considerações, em três partes, a respeito da tríade apresentada no título do momento em questão de seu livro, embasando-se nas teorias de Mikhail Bakhtin, Frantz Fanon e Achille Mbembe. De acordo com o que defende o autor, em linhas gerais, racialização é uma enunciação que permite a segmentação dos seres humanos em raças dentro de uma hierarquia. Remontando a discussões anteriores, Bakhtin é referido por Nascimento de forma a consolidar sua argumentação quanto às relações entre poder e linguagem. A partir dos argumentos de Fanon, o escritor brasileiro coloca em evidência não somente o processo de embranquecimento forçado ao negro via linguagem, mas também o modo como a colonização dessensibiliza pessoas brancas e favorece o surgimento do que ele chama de “Hitlers”. A colonialidade, contrariamente ao que impõe a grupos não brancos, impede que a branquitude seja vista como raça, afastando-a de qualquer responsabilização pelos efeitos da racialização.

Em oito subdivisões, o Capítulo 4 — “O decolonial (preto) fala ao pós-moderno” — apresenta o que pode ser observado como o ápice da obra, tanto por suas análises mais diretas e minuciosas quanto pela complexidade resultante de tais processos analíticos. Grosso modo, Nascimento aborda as falhas nas teorias marxistas e pós-modernas, dando ênfase à necessidade de estudá-las e interpretá-las com atualizações históricas. Nas exemplificações argumentativas, a práxis é citada como justificativa para o eurocentrismo presente naqueles campos teóricos; no capítulo, o autor se posiciona de maneira ainda mais engajada, contudo deixando de lado a corrente didaticidade (esta, algumas vezes necessária devido à complexidade das conexões descritas por ele,

---

<sup>3</sup> E ri-se a orquestra irônica, estridente. / E da ronda fantástica a serpente / Faz doudas espirais... / Qual um sonho dantesco as sombras voam!... / Gritos, ais, maldições, preces ressoam! / E ri-se Satanás!... (“Navio Negreiro”, de Castro Alves, disponível no Portal [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)).

e, antes, mais presente em sua argumentação). O pensamento do autor, no quarto capítulo, mostra-se mais fragmentado, voltando a estabelecer conexões mais explicativas quando ocorre o posicionamento sobre a práxis – ressignificando-a, ao localizá-la a partir da luta das próprias pessoas negras. Apesar da alteração no compasso argumentativo mencionada, não há prejuízo ao desenvolvimento dos pontos fulcrais da obra: pelo contrário, ao fragmentar seu pensamento, Nascimento transmite poeticidade à obra (estilo que pode despertar, entre outras coisas, emoções investigativas na pessoa leitora, que poderá sentir-se instigada a mergulhar nas entrelinhas das teorias elencadas).

Nos dois últimos capítulos, o autor baiano prepara mais alguns momentos passíveis de serem identificados como provocativos. Na quinta parte da obra — “Alguns trechos da história brasileira por uma lente raciolinguística” —, são traçados paralelos entre os estudos de Nelson Flores e Jonathan Rosa com a história brasileira, de forma a ilustrar políticas que institucionalizaram, sustentaram e ainda sustentam o racismo na sociedade. Em suas três subdivisões, Nascimento dá ênfase à manutenção do privilégio branco por meio do ensino da língua inglesa, realizando um panorama histórico para a construção de sua tese. Finalmente, no sexto capítulo — “O que fazer? Por uma outra perspectiva raciolinguística” –, Nascimento cria um resumo-análise dos temas anteriormente debatidos, dentro de três divisões, aparentemente, de forma a encerrar e consolidar sua ótica acerca dos fenômenos que envolvem o racismo linguístico. Ele destaca que a concepção do racismo é uma questão de responsabilidade das pessoas brancas, porém que, ao ser exposta, torna-se também ela uma forma de resistência. Para tanto, Nascimento embasa seu discurso na concepção da possibilidade de mudança do *status quo* ao agir através da linguagem. Ainda, segundo ele, surgiria disso, a necessidade de “racializar a branquitude”, como forma de adverti-la quanto às suas falsas noções de universalismo. Em seus últimos parágrafos, Nascimento aponta, uma vez mais, a inter-relação entre ideologias totalitárias e o racismo, conferindo à obra uma relação harmoniosa entre historicidade e contemporaneidade.

Em síntese, a obra “Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo”, ao mesclar uma argumentação técnica com um desenvolvimento crítico bastante próximo da linguagem ensaística, o Dr. Gabriel Nascimento afasta-se da escrita acadêmica hermética ou convencional, conferindo, assim, em geral, didaticidade à defesa de sua tese principal. Isto posto, delineamos com facilidade o público-alvo da obra: estudantes, docentes, pessoas em cargos de gestão, bem como quaisquer pessoas interessadas em refletir melhor sobre os processos que configuram a desigualdade racial no Brasil, e, mais especificamente, o papel fundamental da linguagem em tais cenários discursivos.

## REFERÊNCIAS

ROCHA, M. S.; SILVA, M. M. P. A linguística textual e a construção do texto: um estudo sobre os fatores de textualidade. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana*, v. 18, n. 2, p. 26-44, maio-agosto 2017. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1866>. Acesso em: 10 set. 2020.