



COLEÇÃO RETRATOS E ESPELHOS
VOLUME III

REPRESENTAÇÕES, LINGUAGENS E POLÍTICAS PÚBLICAS

afro-brasileiros e
povos indígenas no Brasil

Paula Cristina da Silva Barreto
Cloves Luiz Pereira Oliveira
Rebeca Sobral Freire
Organizadores



COLEÇÃO RETRATOS E ESPELHOS
VOLUME III

REPRESENTAÇÕES, LINGUAGENS E POLÍTICAS PÚBLICAS

afro-brasileiros e
povos indígenas no Brasil

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



Programa de Pesquisa e Formação sobre
Relações Raciais, Cultura e Identidade Negra na Bahia

COLEÇÃO RETRATOS E ESPELHOS
VOLUME III

REPRESENTAÇÕES, LINGUAGENS E POLÍTICAS PÚBLICAS

afro-brasileiros e
povos indígenas no Brasil

Paula Cristina da Silva Barreto
Cloves Luiz Pereira Oliveira
Rebeca Sobral Freire
ORGANIZADORES

Salvador
EDUFBA
2019

2019, autores.
Direitos dessa edição cedidos à Edufba.
Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua portuguesa de 1990,
em vigor no Brasil desde 2009.

CAPA, PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Vânia Vidal

NORMALIZAÇÃO

Tikinet e Isabel A. S. Matos

REVISÃO

Tikinet

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

Representações, linguagens e políticas públicas : afro-brasileiros e povos indígenas no Brasil / Paulo Barreto, Cloves Oliveira, Rebeca Sobral, organizadores. - Salvador : EDUFBA, 2019. 190 p. (Retratos e espelhos, 3).

Programa Consórcios em Educação Superior Brasil – Estados Unidos
ISBN 978-85-232-1920-8

1. Representações sociais - Brasil - Estados Unidos. 2. Relações raciais - Brasil. 3. Relações raciais - Estados Unidos. 4. Linguagem e cultura. 5. Negros. 6. Índios. 7. Política pública. I. Barreto, Paulo. II. Oliveira, Cloves Luiz Pereira. III. Freire, Rebeca Sobral.

CDD - 305.8

Elaborada por Evandro Ramos dos Santos CRB-5/1205

Editora afiliada à



Editora da Universidade Federal da Bahia

Rua Barão de Jeremoabo s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164

www.edufba.ufba.br /edufba@ufba.br

SUMÁRIO

Prefácio 07

Cloves Luiz Pereira Oliveira

Apresentação 11

as questões culturais e os estudos sobre
as relações raciais e étnicas

Paula Cristina da Silva Barreto

PARTE I - REPRESENTAÇÕES E PERFORMANCES

**A representação do negro e das relações raciais
nos meios de comunicação** 23

um estudo comparativo em revistas de segmentos
do Grupo Abril, no Brasil e em suas respectivas
versões norte-americanas

Lunalva de Oliveira Mendes Silva

A festa como ponto de partida 39

uma reflexão sobre a festa “nêgo fugido”
em Acupe/BA e suas considerações múltiplas

Maria José Villares Barral Villas Boas

“Ah, é uma mulher?!” 57

relatos da (breve) história de vida
de uma jovem *B-Girl*, Priscila Nayala

Rebeca Sobral Freire

Márcia Santana Tavares

PARTE II - LINGUAGENS

**Ressignificação de vocábulos
acerca do sujeito negro** 81

Cíntia Ribeiro da Rocha

**Línguas especiais
de comunidades quilombolas** 101

Thiago dos Reis Nascimento

***Brazilian portuguese linguistic
issues and language planning*** 115

Vinicius Silva Santana

PARTE III - POLÍTICAS PÚBLICAS

Cultura negra no ensino de inglês 131

avaliação de uma proposta curricular desenhada
para alunos cotistas da UFBA

Adelmo de Souza Xavier

Desafios para a gestão da diferença 153

considerações preliminares
sobre a política indigenista no Brasil

Jéssica Torres Costa e Silva

Carlos Rafael da Silva

**Medidas de persistência acadêmica
em estudantes nativos e internacionais
em universidades americanas** 173

Jersica Assis Lozado

Sobre as autoras e os autores 187

PREFÁCIO

Eu tive o privilégio de ter feito a primeira leitura sistemática do livro *Representações, linguagens e políticas públicas: afro-brasileiros e povos indígenas no Brasil*, organizado por mim e pelas professoras Paula Cristina da Silva Barreto, Cloves Luiz Pereira Oliveira e Rebeca Sobral Freire, que reúne nove artigos de 12 jovens pesquisadoras(es) brasileiras(os) do campo dos estudos sobre relações raciais e étnicas, racismo e antirracismo, que viveram a experiência de realizar um semestre letivo do curso de graduação nos Estados Unidos, como participantes brasileiros dos projetos “Raça, Desenvolvimento e Desigualdade social” (2002-2007) e “Acesso e Igualdade na Educação Superior no Brasil e nos Estados Unidos” (2008-2012).

Estes dois projetos foram selecionados pelo Programa Consórcios em Educação Superior Brasil – Estados Unidos, como resultado do acordo de cooperação entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do governo brasileiro, e o Fund for the Improvement of Post Secondary Education (FIPSE), do Departamento de Educação dos Estados Unidos, e desenvolvidos em parceria por Universidade de São Paulo (São Paulo, SP), Universidade Federal da Bahia (Salvador, BA), Howard University (Washington D.C.) e Vanderbilt University (Nashville, TN). Tratava-se de um projeto ambicioso, que previa a mobilidade estudantil e docente, com o propósito de apoiar a formação de pesquisadoras(es) transnacionais para pesquisa comparada sobre relações étnicas e raciais, desenvolvimento e desigualdades.

O “Programa de Estudo no Exterior” (“Study Abroad Program”) é um termo usado para projetos de cooperação normalmente desenvolvidos por uma instituição de ensino superior que permitem aos estudantes viverem num país estrangeiro para realizar atividades acadêmicas, com planos de estudo, pesquisa e extensão supervisionados por professoras(es) locais. Na maioria dos casos, duas universidades desenvolvem acordos de cooperação envolvendo estudantes que fazem intercâmbio, visando aprofundar o conhecimento sobre temas específicos e desfrutar dos recursos disponíveis na universidade, bem como ganhar familiaridade com outras culturas. Usualmente, esse tipo de programa confere créditos para os cursos realizados na instituição anfitriã e(ou) possibilidades de estágios de pesquisa ou treinamento. Com efeito, por ter como principal atributo permitir a mobilidade estudantil, para viver e estudar em outras terras, os programas de intercâmbios oferecem oportunidades para as(os) estudantes ampliarem os seus horizontes, vivendo experiências novas em outros países. Essa viagem frequentemente inunda os sentidos dessas(es) estudantes, despertando-lhes percepções e lhes ativando a disposição para aprender. Além de conhecer um estilo diferente de universidade, a participação em um programa de intercâmbio internacional oferece novas perspectivas de conhecimento da nação anfitriã, assim como da sua própria sociedade.

No Brasil, ordinariamente, as oportunidades de mobilidade discente para o exterior têm sido um privilégio de poucos indivíduos, geralmente oriundos das classes média e alta, que têm condição de autofinanciar suas matrículas nas instituições de ensino, passagens aéreas e estadias. Frequentemente, apenas agências governamentais federais oferecem suporte institucional e financeiro para que estudantes – geralmente de pós-graduação – participem de estágios de estudos em instituições de ensino e pesquisa no exterior. Muito já se falou sobre as possibilidades que estudantes com essas características têm de aperfeiçoar seu domínio de uma segunda língua estrangeira, de vivenciar outros processos de ensino-aprendizagem. Sem dúvida, trata-se de uma oportunidade de autodescoberta, que propicia a criação de novas perspectivas de carreira acadêmica e profissional.

Nunca é demais lembrar que renomados cientistas sociais deram novos impulsos às suas carreiras e pesquisas depois de realizarem viagens de estudos para outros países, como Alexis de Tocqueville, Max Weber e Gilberto Freyre aos Estados Unidos; Donald Pierson e Roger Bastide ao Brasil; W. E. B. Du Bois e Sérgio Buarque de Holanda à Alemanha.

Dessa forma, podemos afirmar que as(os) leitoras(es) terão em suas mãos artigos que registram os trabalhos seminais de uma geração de jovens pesquisadoras(es) transnacionais que participaram desse projeto. Os artigos deste livro compreendem um largo espectro de temas sobre relações raciais e etnicidade no Brasil, Estados Unidos, República de Camarões e Colômbia, refletindo sobre temas contemporâneos, que se articulam em torno de três eixos temáticos: representação e identidade, linguagem e políticas públicas. Mais precisamente, a primeira parte compreende os textos sobre “Representações e performances”; a segunda sobre “Linguagens”; e a última parte sobre “Políticas públicas”

Os artigos desta coletânea demonstram a disposição das(os) autoras (es) para aplicar com rigor os métodos e técnicas de pesquisa das Ciências Sociais, produzindo um acervo de evidências que comprovam que os padrões de desigualdades e de representações raciais que colocam os afrodescendentes em posição de desvantagem em relação aos brancos, continuam muito presentes e encontram velhos e novos canais de expressão, que vão dos conteúdos dos livros didáticos até aqueles veiculados nas revistas impressas do Grupo Abril. Eles mostram, também, que a ideologia da branquitude ainda anda de mãos dadas com o mito da democracia racial brasileira. Sem dúvida alguma, a leitura desses trabalhos nos permite ampliar as reflexões sobre as relações entre gênero e raça, exclusão socioeconômica, políticas públicas de educação e cultura, e políticas públicas para os povos indígenas no Brasil.

São artigos que aguçam o senso crítico em relação ao conteúdo das principais revistas comerciais brasileiras; despertam o desejo de visitar a cidade de Acupe para participar da “Festa do Nêgo Fugido”; e alertam que o ensino de línguas pode ser um instrumento de dominação, ou de emancipação, podendo gerar exclusão, segregação, e(ou) revitalização da identidade

étnica. Merece destaque o artigo de Rebeca Sobral Freire e Márcia Tavares, por extrair do estudo da história de vida de uma *b-girl* (uma garota que dança *break*) elementos que nos permitem identificar as intersecções entre as dinâmicas de gênero, raça, classe, geração e sexualidade, na trajetória de vida de uma jovem negra moradora da periferia da cidade de Salvador, Bahia.

Enfim, convido todas(os) a fazerem a leitura dos artigos que integram este volume e a vislumbrar o surgimento de uma nova agenda de pesquisa. Essa é menos ortodoxa na escolha de temas de pesquisa, na medida que estuda os desafios de ser uma jovem mulher negra na cidade de Salvador, a cultura *hip-hop* entre os jovens das periferias das grandes cidades brasileiras, as transformações do significado do sujeito em torno dos lexemas que suscitam a cor negra ao longo da história brasileira, e os impactos que as políticas públicas na área de educação acarretam na produção e reprodução das desigualdades.

Concluimos que os programas de mobilidade estudantil e docente são fundamentais para a formação de pesquisadoras(es), sobretudo daquelas(es) com aptidão para a especialização em pesquisa comparada e em estudos transnacionais. As experiências de viver e estudar fora do país de origem ampliam a percepção das(os) estudantes para investigar o novo mundo que se desvela para elas(es), mas também favorece o estranhamento do que lhes parece familiar: festas, performances, palavras, linguagem, lugares, coisas e pessoas. A viagem de imersão em outra cultura permite às(aos) participantes realizar um exercício de alteridade e, dessa forma, colocar em prática a recomendação de estranhar o familiar, e de se familiarizar com o estranho.

Salvador, 21 de dezembro de 2018

Cloves Luiz Pereira Oliveira

APRESENTAÇÃO

as questões culturais e os estudos sobre
as relações raciais e étnicas

Paula Cristina da Silva Barreto

O conjunto de textos que integra este volume dá visibilidade a jovens pesquisadoras(es) que estão construindo as suas trajetórias acadêmicas e intelectuais no campo dos estudos sobre relações raciais e étnicas, racismo e antirracismo. O que há de comum entre eles é o fato de que fizeram graduação sanduíche nos Estados Unidos, como participantes brasileiros dos projetos “Raça, desenvolvimento e desigualdade social” (2002-2007) e “Acesso e igualdade na educação superior no Brasil e nos Estados Unidos” (2008-2012), resultados da parceria entre Universidade de São Paulo (São Paulo, SP), Universidade Federal da Bahia (Salvador, BA), Howard University (Washington D.C.) e Vanderbilt University (Nashville, TN). Esses dois projetos foram selecionados para o programa Consórcios em Educação Superior Brasil – Estados Unidos, resultado do acordo entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do governo brasileiro (Capes) e o Fund for the Improvement of Post Secondary Education (FIPSE), do Departamento de Educação dos Estados Unidos.¹

1 Na parte brasileira, a coordenação geral dos projetos estava situada na Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA-USP) e a coordenação local

O objetivo declarado do programa Consórcios em Educação Superior Brasil Estados Unidos era apoiar a inserção dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras no cenário internacional, mediante a modernização curricular, o reconhecimento mútuo de créditos e o intercâmbio docente/discente. As concessões previstas incluíam missões de estudos, missões de trabalho e recursos para custeio dos projetos. O programa selecionava projetos que incluíam a participação de duas ou mais universidades brasileiras e duas ou mais dos Estados Unidos, situadas em regiões diferentes dos respectivos países, de maneira a evitar a concentração regional e incentivar a associação entre universidades maiores e menores. Não havia restrição em relação à área do conhecimento e os projetos selecionados nas várias edições estavam distribuídos nos mais variados campos de estudos, incluindo ciências exatas, biológicas, humanidades, letras e artes.² Na parte brasileira, a Capes exigia que fossem enviados apenas estudantes de graduação,³ enquanto que na parte americana, a prioridade era para o envio de estudantes de pós-graduação.

Os projetos supracitados abordavam o tema da desigualdade social, com destaque para a dimensão racial e étnica, e perseguiram o objetivo de construir um currículo comum na área de estudos das relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos. As ações incluíram algumas publicações (AZZONI et al., 2005; BARRETO; LANDERS, 2010; TAYLOR; AZZONI, 2006), com destaque para os dois volumes da coleção *Retratos e Espelhos*, uma coletânea abordando temas diversos das relações raciais no Brasil e nos Esta-

estava baseada no Programa de Pesquisa e Formação em Relações Raciais, Cultura e Identidade Negra na Bahia - A Cor da Bahia, um grupo de pesquisa certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e que integra o programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (FFCH-UFBA).

- 2 Além da mobilidade estudantil, havia previsão de gastos para missões de trabalho realizadas por coordenadores dos projetos em cada universidade parceira que se reuniam em separado nas próprias universidades, e nos encontros anuais que juntavam os coordenadores de todos os projetos em andamento, realizados, alternadamente, no Brasil e nos Estados Unidos.
- 3 Depois da criação do programa Ciência sem Fronteiras (CsF), em 2011, os estudantes brasileiros participaram na mesma condição dos demais como bolsistas na modalidade Graduação Sanduíche no Exterior.

dos Unidos, com artigos redigidos por estudantes participantes do projeto. O primeiro volume teve edição em português e inglês em formato impresso (JOHNSON; VIEIRA, 2009), enquanto que o segundo foi publicado apenas em inglês com formato de eBook. (PENDERGRAPH, 2014)

As oportunidades de mobilidade estudantil criadas por esses projetos foram cruciais para a realização dos estudos e pesquisas que resultaram na produção acadêmica destas(es) jovens pesquisadoras(es). Inegavelmente, a experiência de mobilidade estudantil e docente internacional, por meio de programas de intercâmbio, *summer programs*, cursos de graduação e de pós-graduação, é muito importante para a formação de pesquisadoras(es) transnacionais. Essas oportunidades têm sido restritas no Brasil às pessoas com condição de financiar suas participações. As agências oficiais Capes e CNPq são as únicas que oferecem oportunidade de mobilidade estudantil e docente por meio de programas que oferecem suporte institucional e financeiro. Em razão disso é, que na seleção dos estudantes que participaram do intercâmbio internacional, a coordenação dos projetos buscou garantir a diversidade em termos de classe, gênero e raça/etnia.

A análise das trajetórias acadêmicas e profissionais posteriores à realização do intercâmbio demonstra que essa experiência foi crucial para garantir o acesso à pós-graduação e à carreira de docente de ensino superior: vários estudantes realizaram mestrado e doutorado, no Brasil e no exterior, e alguns já integram o quadro docente de universidades brasileiras e dos Estados Unidos.⁴

Além da mobilidade estudantil, outra atividade que merece destaque pela importância para a formação de pesquisadores transnacionais produzindo conhecimento sobre o Brasil e os Estados Unidos é a construção do currículo de um curso tratando de diversos temas, com aulas gravadas em vídeo por uma equipe de pesquisadoras(es) dos dois países.

Nos capítulos que integram este volume, a comparação internacional, em especial entre Brasil e Estados Unidos está presente, seja de maneira direta ou indireta, pois um dos capítulos trata apenas dos Estados Unidos; dois capí-

4 Por intermédio dos dois projetos aqui mencionados, um total de 43 estudantes realizaram estudos nas universidades parceiras nos Estados Unidos.

tulos, explicitamente, estabelecem comparações entre os dois países; enquanto os demais tratam do Brasil, sendo que um deles discute o ensino de inglês para estudantes brasileiros. A missão de estudos nos Estados Unidos, que implicou acesso à literatura, debates e experiências consideradas marcantes na vida de cada estudante de graduação, criou as condições para que elas(es) desenvolvessem afinidades e interesses pelos estudos de comparação internacional.

Vale lembrar que estudos recentes têm refletido sobre as experiências e o cotidiano de “pesquisadores negros transnacionais” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016; COSTA-VARGAS, 2012; HORDGE-FREEMAN; MITCHELL-WALTHOUR, 2016), em um contexto marcado, no caso brasileiro, pelo crescente número de intelectuais negras(os) que, muitas vezes, conciliam a carreira acadêmica e a militância política.

Organização do livro

Este volume está dividido em três partes. A Parte I, “Representações e performances”, tem três capítulos que tratam das representações dos negros nos meios de comunicação (Capítulo 1), da festa do “Nêgo Fugido” (Capítulo 2), e do protagonismo feminino no *hip-hop* (Capítulo 3). A Parte II, “Linguagens”, tem dois capítulos que abordam a resignificação de vocábulos acerca do sujeito negro (Capítulo 4), e dos usos da língua portuguesa (Capítulo 5). A Parte III, “Políticas públicas”, tem três capítulos que discorrem sobre o ensino de inglês para estudantes brasileiros (Capítulo 6), da política indigenista no Brasil (Capítulo 7) e da persistência acadêmica (Capítulo 8).

O primeiro capítulo deste volume é representativo de uma longa tradição de estudos sobre as formas de estigmatização dos negros, enquanto os demais documentam e valorizam analiticamente diversas expressões culturais negras e indígenas, ou tratam de políticas públicas específicas para essas populações. As referências teóricas e opções metodológicas são variadas, assim como o leque temático é amplo, mas os capítulos podem ser situados no contexto mais vasto do campo interdisciplinar dos estudos sobre as formas de objetivação e, mais

ainda, de subjetivação dos negros (e de outras categorias racializadas, como os povos indígenas), que colocam no centro da análise a dimensão cultural.

De acordo com a definição de Goffman (1982), a estigmatização implica na construção de definições depreciativas do(s) outro(s) que se baseiam, principalmente, nas marcas estigmatizantes que são mais ou menos visíveis, e na interação social resulta o exagero de características negativas dos indivíduos que fazem parte de categorias sociais estigmatizadas, enquanto as características positivas são ocultadas. A literatura recente que trata das formas de estigmatização racial (intersectadas por classe, gênero, sexualidade, região e outras) analisa as formas depreciativas e estereotipadas de representação dos negros nos Estados Unidos e no Brasil, bem como as respostas de pessoas comuns na vida cotidiana. (LAMONT; MIZRACHI, 2012) Em termos empíricos, as escolhas variam entre a literatura, o cinema, as telenovelas e as propagandas, mas, em geral, trata-se de documentar as formas de estigmatização dos negros nesses diversos veículos de comunicação. Os resultados revelam que existe um padrão duplo, segundo o qual os negros estão ausentes, invisíveis, ou estão presentes fazendo personagens estereotipados, ou seja, fixados em posições e atitudes subalternas. Por outro lado, os personagens brancos são sempre protagonistas e também são mostrados em posições sociais e atitudes variadas (herói ou vilão). (PEIXOTO, 2013; SOARES, 2012) Essa linha de investigação prossegue com a atualização dos estudos que sistematizam os conteúdos veiculados por diversos meios de comunicação e de produção cultural.

O Capítulo 1 trata da representação dos negros e das relações raciais nos meios de comunicação do Brasil e dos Estados Unidos, e apresenta os resultados de uma pesquisa comparativa sobre a aparição de afrodescendentes em revistas de segmentos do Grupo Abril, no Brasil, e de suas respectivas versões norte-americanas. No caso do Brasil, a autora afirma que a representação do negro no discurso das revistas de segmentos similares às que foram analisadas nos Estados Unidos ficou muito abaixo da proporção de afrodescendentes na população brasileira, com exceção apenas de uma revista segmentada voltada para o grupo étnico afrodescendente (*Raça Brasil*).

Como reação ao cenário (de invisibilidade) descrito anteriormente, desde fins da década de 1970, artistas negras(os) têm usado as suas obras como meios para denunciar o racismo e produzir representações positivas dos afro-descendentes (BARRETO, 2016). Nomes como Solano Trindade, Abdias do Nascimento, Ruth Guimarães, Joel Rufino dos Santos, Muniz Sodré, Geni Guimarães, Conceição Evaristo, Jônatas Conceição da Silva, Cuti, Adão Ventura, Cristiane Sobral, são exemplares das iniciativas de produção de textos que valorizam positivamente as tradições histórico-culturais de origem africana no Brasil e focalizam o cotidiano dos afro-brasileiros. A criação de séries, como os *Cadernos negros*, que é uma publicação coletiva anual que alterna poesia e conto de escritores comprometidos com a escrita literária afro-brasileira, de editoras em forma de cooperativa de autores, como as *Edições Toró* (São Paulo), e de coletivos de escritores, como a *Cooperifa* (São Paulo) e o grupo *Blackitude* (Salvador), demonstram que estão sendo buscadas formas criativas para encontrar espaço de circulação e troca da produção literária afro-brasileira. (PEIXOTO, 2013)

Essas obras ressaltam as qualidades e minimizam os defeitos dos negros, mestiços e povos indígenas, sendo parte de um processo amplo e multifacetado de contra-estigmatização. É nesse contexto que a discussão sobre cultura e, em particular, sobre as formas de inclusão e de exclusão de referências indígenas e africanas nos entendimentos sobre a cultura, no Brasil e nos Estados Unidos, se insere.

A performance e a música são temas centrais nos textos de Maria José Villas-Boas e Rebeca Sobral Freire que tratam, respectivamente, da festa do “Nêgo Fugido”, na comunidade de Acupe, Recôncavo Baiano (Capítulo 2), e das experiências das mulheres no *hip-hop* (Capítulo 3). Para Villas-Boas

o debate teórico sobre festas, no Brasil, pode ser utilizado como gatilho na análise de fenômenos sociais diversos, desde noções de arte, folclore, performances, religiosidade e rituais, até questões transversais, como construções de identidade sociocultural e lugares de identificação, negritude e escravidão.

A autora apresenta os resultados de uma investigação etnográfica sobre a festa do “Nêgo Fugido”, que acontece em Acupe, uma comunidade do Recôncavo Baiano, durante todos os domingos de julho, e que traz a encenação de alguns elementos integrantes da vida do escravo que fugia de seu senhor para divertir-se.

No Capítulo 3, Freire recorre aos fragmentos da história de vida de uma jovem *b-girl* soteropolitana para aprofundar a compreensão sobre a memória e a militância de jovens negras integrantes do *hip-hop*, que é definido como “um movimento social, político, cultural e diaspórico atua, por meio da arte, sendo o break o seu elemento corporal, também chamado dança de rua”. Para tanto, as experiências vivenciadas por essa jovem são compartilhadas por outras histórias de vida, que dialogam – dentro do movimento e na sociedade – em determinado contexto social de convenções de gênero, de corpo e de sexualidade. A partir das suas vivências é que a autora vai recorrer às teorias feministas que problematizaram determinadas reflexões acerca do ser mulher, o que é coisa de menina, corpo e sexualidade das mulheres.

No Capítulo 4, que abre a “Parte II – Linguagens”, Cíntia D. Ribeiro utiliza as referências teóricas do campo da linguística para abordar a ressignificação de vocábulos acerca do sujeito negro. A autora compara textos distintos, do Romantismo e da literatura negra, visando “depreender a significação do sujeito negro em torno dos lexemas que suscitam a cor negra assim como o espaço, semioticamente construído nesses discursos, que esse sujeito ocupou”. Para isso, utiliza um excerto da literatura negra norte-americana do livro *Sisters of the Yam: black woman and self-recovery*, da autora bell hooks, e a letra de rap “Negro drama”, do grupo Racionais Mc’s. Já o Romantismo será representado pelo conto “Simeão Crioulo”, do livro *As vítimas algozes*, de Joaquim Manuel de Macedo.

As comunidades remanescentes de quilombos no Brasil são objeto de discussão no Capítulo 5, que trata das línguas especiais existentes nelas. Estudos recentes sobre as políticas públicas para as comunidades quilombolas têm apontado o descompasso existente entre recursos orçados e recursos executados dentro do Programa Brasil Quilombola para identificar os entraves

e os facilitadores que contribuem para a efetivação dessas políticas, e têm documentado as experiências de comunidades específicas que já passaram pelos processos de reconhecimento e de titulação das terras. (AYRES, 2015) O autor lança mão da abordagem sociolinguística e do estudo comparado para investigar o status de duas línguas quilombolas brasileiras, cupópia e tabatinga. Para um grupo de sociolinguistas brasileiros, línguas como essas seguem padrões que as caracterizam como as línguas “lá’bi” na República de Camarões, África Central, e “palenquero,” na Colômbia, América do Sul, que já não podem ser consideradas como *pidgin* ou crioulo. Acredita-se que essas línguas perderam inúmeras funções; logo, tem-se uma “língua especial” que serve apenas à função única de língua secreta. Esse estudo recorre à abordagem etnográfica para investigar a possível existência de línguas especiais em comunidades quilombolas na Bahia.

As línguas e os seus usos são o tema de interesse de Vinícius Santana que, no Capítulo 6, analisa o português falado no território brasileiro e, em especial, como as concepções equivocadas da gramática normativa, a veneração da variedade europeia da língua e a ausência de um sólido planejamento para o ensino do português têm afetado os seus usos.

A “Parte III – Políticas públicas” começa com uma alusão às políticas de ação afirmativa no ensino superior, que já foram objeto de reflexão nas edições anteriores de *Retratos e Espelhos*. O Capítulo 7 trata da relação entre cultura negra e ensino de inglês no âmbito de uma proposta curricular voltada para a formação de estudantes beneficiários da reserva de vagas em uma universidade pública brasileira – a UFBA – que criou uma política de ação afirmativa em 2004. (SANTOS; QUEIROZ, 2013)

A temática indígena também está presente neste volume, abordada no Capítulo 8, que trata da política indigenista no Brasil. Vale destacar que os autores são dois estudantes indígenas, irmãos, que foram beneficiários das políticas de ação afirmativa criadas na UFBA.

O Capítulo 9 trata de medidas de persistência acadêmica, tema que permite um vínculo com o debate sobre as políticas de ação afirmativa, uma vez que estas dependem de processos permanentes de avaliação. A autora

revisita as teorias sobre a persistência acadêmica destacando que, apesar da realização de vários estudos sobre o tema, ainda não há consenso em torno de definições teóricas ou operacionais.

Em seu conjunto, os capítulos que integram este volume trazem subsídios para a discussão sobre temas variados, que permitem aos leitores a atualização em termos do debate teórico e metodológico no campo dos estudos étnicos e raciais, na sua interface com os estudos culturais, linguísticos, sobre literatura, gênero e políticas públicas. Desse modo, trarão uma contribuição para o avanço do conhecimento nesses campos e, ainda, serão relevantes na formação de uma geração de pesquisadores e intelectuais que é muito mais diversa em termos de classe, gênero e raça/etnia, e que é também transnacional e interseccional.

Referências

AYRES, G. M. J. M. *Comunidades quilombolas: reivindicação de direitos e afirmação da cidadania*. 2015. 272 f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

AZZONI, C. R. et al. How a FIPSE/CAPES mobility project has led to critical spin-offs. *In: ANNUAL US_BRAZIL HIGHER EDUCATION CONSORTIA MEETING*, 5., 2005, Washington D.C. *Proceedings* [...] Washington, D.C.: Howard University, 2005. p. 10-18.

BARRETO, P. C. S. Tensions around the definition of *Capoeira* as Black cultural expression: rebuilding the bridges between Brazil and Africa. *CIAS Discussion Paper*, Kyoto, n. 64, p. 52-63, 2016.

BARRETO, P. C. S.; LANDERS, J. Projeto acesso e igualdade na educação superior no Brasil e nos Estados Unidos – 2008 a 2012. *In: ENCONTRO BILATERAL DE ADMINISTRADORES DE PROJETOS*, 2010. *Apresentação Oral* [...] Florianópolis: Consórcio Capes-FIPSE, 2010.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFUGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.

COSTA VARGAS, J. H. Gendered antiblackness and the impossible Brazilian project: emerging critical black Brazilian studies. *Cultural Dynamics*, Newbury Park, n. 24, p. 3, 2012.

GOFFMAN, E. *Estigma*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HORDGE-FREEMAN, E.; MITCHELL-WALTHOUR, G. L. *Race and the politics of knowledge production: diaspora and black transnational scholarship in the United States and Brazil*. New York: Palgrave MacMillan, 2016.

JOHNSON, J.; VIEIRA, V. R. (ed.). *Retratos e espelhos: raça e etnicidade no Brasil e nos Estados Unidos*. São Paulo: USP; Washington, D.C.: Howard University, 2009.

LAMONT, M.; MIZRACHI, N. Ordinary people doing extraordinary things: responses to stigmatization in comparative perspective. *Ethnic and Racial Studies*, Abingdon, v. 35, n. 3, p. 366-381, Mar. 2012.

PEIXOTO, F. L. Literatura afro-brasileira. In: BARRETO, P. C. S.; BARROS, Z. (org.). *Curso de formação para o ensino de história e cultura afro-brasileiras*. Salvador: Programa A Cor da Bahia, 2013.

PENDERGRAPH, M. (ed.). *Pictures and mirrors, volume two: race and access to higher education in Brazil*. Morrisville: Lulu, 2014. eBook.

SANTOS, J. T.; QUEIROZ, D. M. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In: SANTOS, J. T. (org.). *O impacto das cotas nas universidades públicas brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO, 2013.

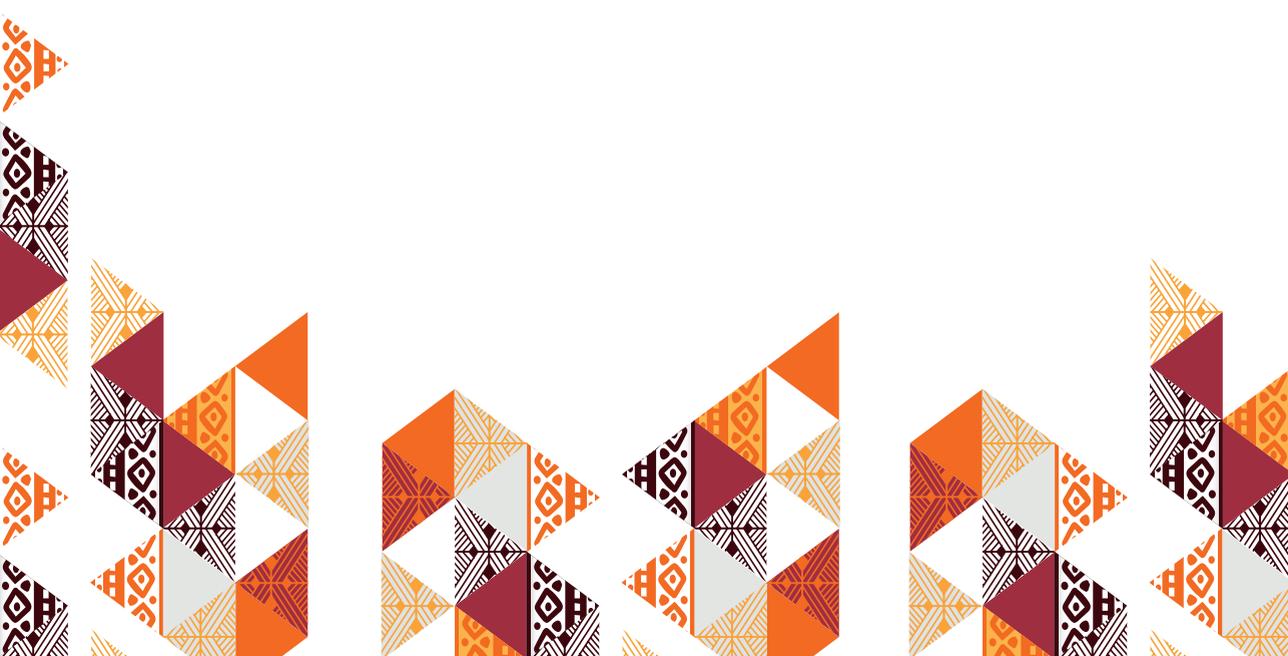
SOARES, M. A. S. Look, blackness in Brazil!: disrupting the grotesquerie of racial representation in Brazilian visual culture. *Cultural Dynamics*, Newbury Park, v. 24, n. 1, p. 75-101, 2012.

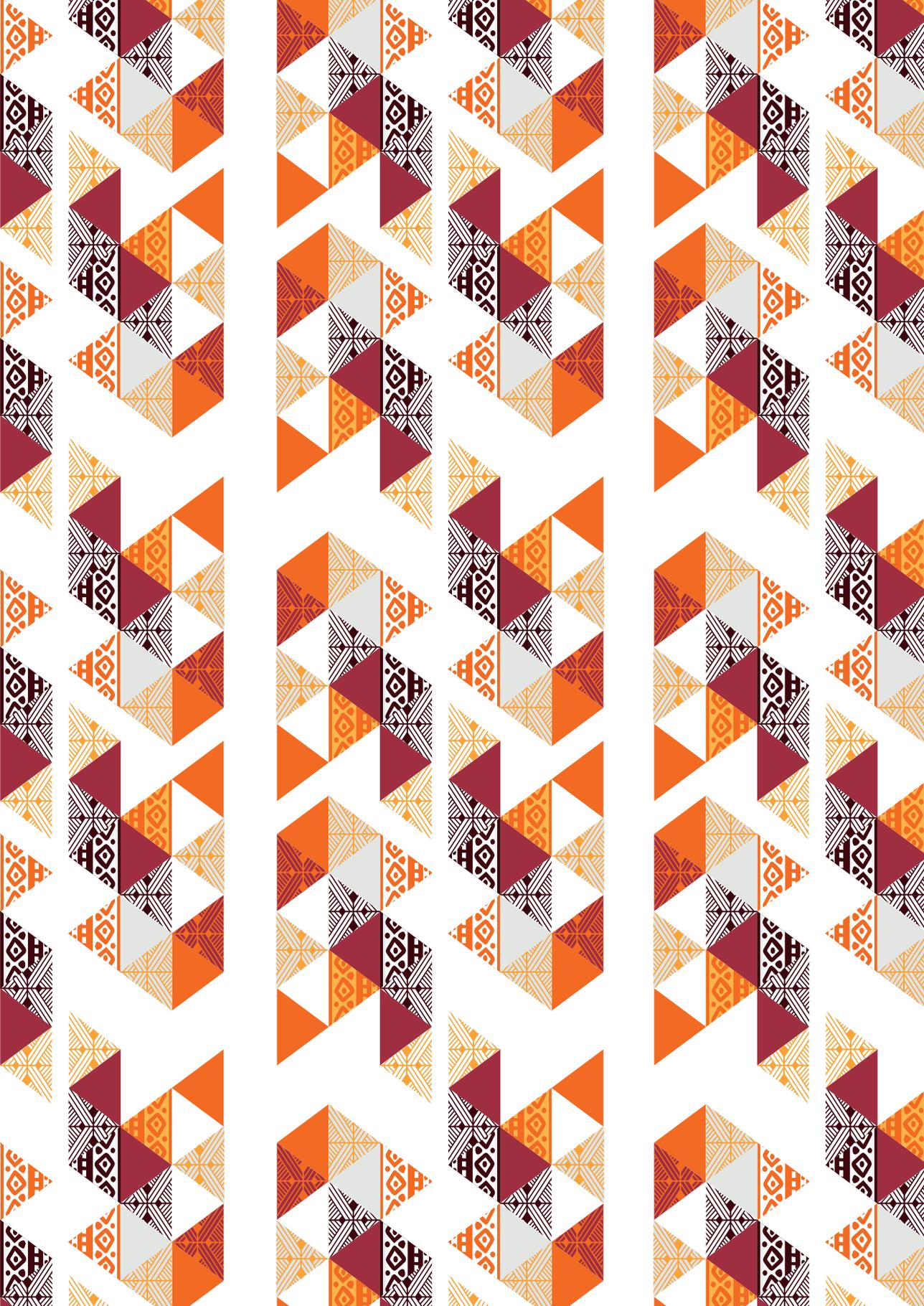
TAYLOR, O.; AZZONI, C. Ensinando com diversidade: Programa Raça, Desenvolvimento e Desigualdade Social Brasil-EUA. In: ENCONTRO BILATERAL DE ADMINISTRADORES DE PROJETOS, 6., 2006, Brasília. *Anais [...]* Brasília: Capes, 2006. p. 51-56.P



PARTE I

REPRESENTAÇÕES E PERFORMANCES





A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO E DAS RELAÇÕES RACIAIS NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

um estudo comparativo em revistas
de segmentos do Grupo Abril, no Brasil,
e em suas respectivas versões
norte-americana

Lunalva de Oliveira Mendes Silva

INTRODUÇÃO

O artigo verifica como são representadas pessoas negras, comuns ou célebres, e as relações raciais nos discursos das revistas segmentadas mais lidas no Brasil, publicadas pelo Grupo Abril. Analisa também uma publicação direcionada à etnia negra e compara as edições brasileiras estudadas em suas versões originais ou similares norte-americanas. Uma sondagem relevante, realizada em um período de marcos políticos recentes no enfrentamento da desigualdade racial, que colabora para o ganho de visibilidade da questão na agenda pública, com a entrada do tema nos meios de comunicação de massa.

Nos Estados Unidos da América, em 2008, a eleição de Barack Obama – o primeiro presidente afro-americano na maior potência do mundo – foi um dos avanços no quadro da luta dos negros pela igualdade racial na sociedade.

Segundo Thomas Brunell, professor na Universidade do Texas, “mostra que superamos uma barreira que, há dez anos, parecia intransponível?” (BUARQUE, 2008) O que se justifica, ao considerarmos o passado de segregação regulamentada por lei, há cerca de 50 anos, com a supressão e opressão dos direitos dos negros nos Estados Unidos, privilegiando brancos em detrimento de negros e determinando para cada raça seus bairros, escolas, cinemas, transportes próprios e condições de trabalho.

Aliado a isso, no cenário brasileiro, destaca-se uma conquista que parecia inconcebível há dez anos: a vitória da comunidade negra, com a aprovação do Estatuto de Igualdade Racial pelo Senado Federal, após dez anos em discussão na Câmara, e sua sanção pelo Presidente da República. (BRASIL, 2010) Uma vitória dos movimentos sociais de negros, que atuam para formular e implantar políticas públicas para a equidade social entre brancos e afrodescendentes, desde a redemocratização do país, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990.

Dessa forma, o estudo confere em que medida a produção dos discursos nas revistas segmentadas da Editora Abril e suas versões norte-americanas – exceto as de segmento étnico –, acompanham o quadro de avanços socioeconômicos e políticos da população afrodescendente.

REVISÃO DA LITERATURA

A BRANQUIDADE NORMATIVA E AS RELAÇÕES RACIAIS

Desde 1975, os estudos sobre as relações raciais alertam que o termo raça pode não se basear mais em nenhum suporte biológico para a diferenciação de grupos humanos ao longo das linhas raciais. Pelo contrário, como diziam Banton e Harwood (1975 apud SAMOVAR et al., 2009), ainda assim, a dis-

tinção racial ocorre revelando-se diariamente como um produto intencional de processos sociais e históricos criados arbitrariamente para atribuir categorias de pessoas e hierarquizá-las. Um conceito que representa e simboliza os conflitos sociopolíticos e interesses de diferentes tipos de corpos humanos, que têm funções econômicas e políticas articuladas de acordo com relações de dominação e privilégio.

Os métodos de determinação, definição e classificação de pessoas foram muitos e sofreram transformações ao longo do tempo. Inicialmente, foi estabelecida a superioridade europeia, baseada na identificação com o cristianismo. Posteriormente, um novo termo de identificação apareceu: branco, criado a partir de métodos científicos. (EZE, 1997)

Dessa forma, a branquidade, durante os séculos, foi construída como “adequada”, “normal” ou “neutra” e utilizada como o principal meio para a consolidação de poder nas relações raciais, conferindo, até os dias atuais, a reprodução e sustentação de privilégios aos considerados brancos – norma da humanidade – e estabelecendo inferioridade e marginalização aos classificados como diferentes. Além disso, a branquidade sustenta as práticas mais sutis de racismo institucionalizadas, assim como atos individuais de discriminação, dando suporte a comportamentos e atitudes racistas em organizações, na sociedade e na mídia.

Contudo, nem mesmo após a desmistificação das possíveis diferenças genéticas utilizadas para hierarquizar os considerados não brancos, as práticas sociais institucionalizadas de inferiorização e marginalização desapareceram. Em vez disso, novas estratégias de desvalorização foram adotadas para discriminação racial e foram adicionadas proposições econômicas aos critérios já utilizados para sustentar e reproduzir, no cotidiano, as hierarquias de privilégios dos séculos anteriores.

Isso é o que Wieviorka (2007) chama de “novo racismo”, quando novas estratégias de desvalorização, em geral mais sofisticadas, são utilizadas para a discriminação racial. Portanto, enquanto o fato de ser branco ou possuir aparência mais parecida com a (norte) europeia tem garantido a associação com qualidades e valores mais positivos, como: inteligência, habilidade,

educação, beleza, honradez e amabilidade. Essa mesma hipervalorização de traços europeus, particularmente nórdicos, como formas de hierarquização racial, há séculos desvaloriza principalmente indígenas e negros e confere à negritude uma aproximação com o primitivo.

Desse modo, como já observou Hall (2006), o referente biológico privilegia marcadores étnicos para conotar diferenças sociais e culturais, e quando o nível genético é imediatamente visível, como as diferenças genéticas supostamente escondidas na estrutura dos genes e “materializadas” em significantes corporais facilmente reconhecíveis, tais como a cor da pele, características físicas do cabelo, feições do rosto e tipo físico, são utilizados para hierarquização social e funcionam, também, como mecanismos de fechamento discursivo em situações cotidianas.

Dados que explicam modelos brancos serem frequentemente associados à beleza, saúde e bem-estar, sendo os representantes universais da espécie humana nos diversos meios discursivos. Isso torna possível notar que o referente biológico nunca opera isoladamente e nunca está ausente, tanto no discurso de raça quanto no de etnia, o registro biológico funciona estabelecendo uma articulação discursiva ou uma “cadeia de equivalências”, com as condições socioculturais, conforme Laclau e Mouffe. (1984 apud HALL, 2006) Assim, percebe-se que o racismo biológico e a discriminação cultural operam como dois registros de racismo que, na maioria das vezes, estão em jogo simultaneamente. Faz-se, contudo, necessário considerar as variadas possibilidades identitárias do sujeito, que são articuladas em um processo no qual membros sociais são enquadrados em diferentes espaços socioeconômicos e políticos, de acordo com características físicas.

Para isso, partimos da premissa da relação dialógica do indivíduo, no sentido de sua relação com outro ser, fundamentalmente constitutiva do sujeito, que passa a articular sua identidade em relação com aquilo que lhe falta – seu outro, seu “exterior constitutivo”. (BUTLER, 1993 apud SAMOVAR et al., 2009; LACAN, 1977; LACLAU; MOUFFE, 2001[1985])

Haja vista o postulado por Hegel (apud WOOD, 2004), de que as pessoas percebem e compreendem a sociedade com base nas perspectivas de

seus grupos sociais, perspectivas que são formadas pela localização dos grupos na cultura como um todo e também no modo como experienciam a realidade social. O que confirma que a vida em sociedade envolve relações de poder desiguais e impossibilita haver uma única perspectiva sobre a vida social. Desse modo, a cultura expressa o sentido de valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em relações e condições históricas pelas quais eles lidam com suas condições e respondem a elas, além das tradições e práticas vividas por meio das quais “entendimentos” se expressam.

A IDENTIDADE DO SUJEITO E SUA PARTICIPAÇÃO EM COMUNIDADES PRÁTICAS

De acordo com Laclau (1996), o ser humano adquire identidade interagindo com os outros. Ou seja, a vida do sujeito ganha significados incrustados nos contextos culturais com o qual se relaciona. Uma identidade diferencial não existe distinta de um contexto e, no processo de fazer a distinção, afirma-se o contexto simultaneamente.

Assim, os sistemas de significados operam a partir do sistema de representação social para produzir as formas das quais nos utilizamos para apresentar o mundo para nós mesmos e os outros e no qual nos baseamos para constituir nossas práticas sociais.

Como a linguagem, por exemplo, a mais poderosa representação de sistemas sociais, que coloca a interação com o outro no mundo social, como processo de constituição da consciência, criando significados e representações que, **na medida em que apresentam imagens, ideias e perspectivas**, passa a refletir **não apenas a realidade**, mas também a construção das **realidades em que acreditamos**.

Desse modo, o signo, que é a união da imagem e do significado, torna-se interdependente e inseparável na construção do sentido, ou seja, na representação mental de um objeto ou da realidade social em que nos situamos e com o qual se atribui significado a conceitos e, baseado nas condições de formação e construção sociocultural que nos cerceia.

O indivíduo, por isso, depende dos signos para compreender o mundo, a si mesmo, as pessoas com as quais se relaciona, viver, interagir com o meio em que está inserido e construir seu universo, utilizando-se do significante e do significado, intimamente unidos, para constituir os signos, dar sentido às coisas e fazer-se compreender.

Portanto, ao considerarmos as visões de mundo em constante interação, visando ao conflito e ao engajamento discursivo, podemos entender como os discursos ideológicos dos sujeitos interferem no processo de reflexão do indivíduo sobre a própria ação nas mais diversas esferas da vida social e em processo ininterrupto de (re)construção de identidades.

É possível, em tal contexto, inferir que o pertencimento a uma comunidade influencia o que fazemos, quem somos e a forma como interpretamos aquilo que fazemos. Além disso, como acrescenta Fairclough (1992 apud PINHEIRO, 2008), é o processo de (re)construção de identidades, por meio das sucessivas formas de participação nas comunidades de prática que determina nossa trajetória nesses grupos, fazendo da identidade um processo de vir a ser, um constante tornar-se. Porque relacionar presente, passado e futuro, a noção de identidade implica a ideia de constante movimento, e não de “destino fixo”.

É possível, sob essa perspectiva, compreender que a identidade é constituída historicamente em uma negociação do presente, com a incorporação do passado e uma perspectiva de futuro com a qual lidamos para contribuir nas mudanças das comunidades de práticas às quais nos engajamos.

CULTURA E MÍDIA

Consideramos que a mídia se propõe a ser como um simulacro do espaço societário e que seus maiores capitais são a imagem e a sua credibilidade perante a mudança em valores e as pressões de determinados segmentos sociais tem reflexo direto nos imaginários construídos no espaço midiático. Com base nessa noção, Hall (2006) e outros autores dos estudos culturais propõem ao Movimento Negro uma estratégia para fortalecer

o reconhecimento da sua população, a busca constante pela singularidade da cultura popular negra – o questionamento: “Quem sou? De onde venho?” Isso ocorre pelo fato de que o processo de reconhecimento da identidade em um grupo e da identificação do indivíduo são sempre marcados pela diferença e definidos pela inclusão e exclusão, vez que, quando eu afirmo o que sou, deixo subentendido o que não sou, ou seja, a identidade e diferença existem uma em relação à outra.

Faz-se necessário, para tanto, assegurar o enfrentamento das armadilhas presentes na disseminação dos preconceitos, dos mecanismos utilizados na reprodução dos estereótipos de geração a geração, e evitar que a estigmatização negativa de um grupo em detrimento do outro se confunda com uma realidade “natural”.

Nesse sentido, é preciso considerar que o campo da cultura é um espaço de conflitos, em que diversas possibilidades de interpelações atuam influenciando no modo de perceber o mundo, na construção do universo simbólico particular e na autopercepção, que é articulada a partir da apropriação da realidade como ponto de partida para a reflexão e construção do pensamento.

Nas palavras de Oliveira (2006), a cultura desempenha o papel de novo *ágora* de representação das tipologias sociais com o esvaziamento do espaço público da sociedade civil coincidindo com a crise da utopia do sujeito universal iluminista nas novas configurações da sociedade neoliberal globalizada. Isso implica seleção e reconstrução racial da realidade de forma hegemônica e coparticipante, pelo aparelho midiático, sem a apresentação de um discurso de contestação sistêmica, mesmo que minoritário.

A mídia funciona, no nível macro, como um gênero discursivo capaz de catalisar expressões políticas e institucionais sobre as relações inter-raciais, em geral estruturadas por uma tradição intelectual elitista que, de uma maneira ou de outra legitima a desigualdade social pela cor da pele. (SODRÉ, 1999, p. 243)

METODOLOGIA

Para o estudo sobre a representação do negro nos meios de comunicação de massa, optamos por realizar uma pesquisa exploratória nas revistas de segmento de nichos de mercado que fornecessem uma abrangente perspectiva da sociedade. Com esse propósito, no Brasil e nos Estados Unidos da América, foram selecionadas, no ano de 2010, quatro edições – uma por trimestre de revistas específicas de etnia, informação, juvenil, feminina e masculina – respectivamente: *Raça/Ebony*; *Veja/Time*; *Atrevida/Seventeen*; *Nova/Cosmopolitan*; e *Playboy Brasil/Playboy Estados Unidos*.

No entanto, para um aprofundamento da pesquisa e uma contemplação mais objetiva dos resultados, o estudo restringiu o foco a produções do Grupo Abril, comparando-as com versões similares, muitas vezes originais, das produções brasileiras, preservando os dados da análise de revistas do segmento étnico, por entender que estas revelavam a discrepância dos resultados das representações do negro em diferentes nichos.

A pesquisa foi iniciada sob a orientação do Prof. Dr. Dennis de Oliveira, quando, em março de 2010, o projeto de estudos foi contemplado por uma bolsa da pró-reitoria de graduação da Universidade de São Paulo (USP).

Em algumas reuniões, foi realizada a seleção de revistas de segmentos de extratos sociais específicos para que o resultado da análise da representação do negro na mídia e o discurso sobre o negro construído nas revistas refletissem, de forma abrangente, as tendências sociais.

As revistas selecionadas tiveram sua emissão e tiragem conferidos e, após a definição da quantidade de exemplares a serem estudados, em meados de agosto de 2010, com a internacionalização do projeto de estudos aprovado pelo programa Raça, Desenvolvimento e Desigualdade da Comissão de Cooperação Internacional (Ccint) da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Fund for the Improvement of Post Secondary Education (Fipse), a ideia

da pesquisa expandiu-se e o seu universo passou a analisar também versões estadunidenses, com relevância semelhante às edições já estudadas no Brasil. Assim, em agosto, a pesquisa passou a ser realizada nos Estados Unidos da América.

Durante a análise, os textos foram separados entre os tipos: carta do leitor/comentário, crônica, declaração, depoimento, entrevista, notícia e quadrinho. Além disso, suas respectivas mensagens foram classificadas por opinativa, informativa, interpretativa e distinguidas pelo teor das conotações: positiva, neutra, negativa e ambivalente, sendo que a última permitia uma leitura ambígua da conotação que a mensagem estava transmitindo.

Por fim, foram produzidos gráficos ilustrativos para a comparação de milímetros quadrados do espaço conferido a negros, em relação ao produto total da revista; gráfico comparativo de revistas do mesmo nicho nas edições brasileiras e americanas referentes à mesma data; gráfico representativo dos teores mais ocorrentes na análise das revistas; e apresentação das categorias de estereótipos mais ocorrentes.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Nesse sentido, o levantamento foi surpreendente, pois demonstra dados que apontam para a aparição de afrodescendentes, em geral, bem inferior a 10% do conteúdo extraído das revistas *Veja/Time*; *Nova/Cosmopolitan*; e *Playboy Brasil/Playboy Estados Unidos*, o que não correspondeu à proporção social de afrodescendentes em 2010, sequer nos Estados Unidos da América, onde esse grupo étnico representa em torno de 12% da população americana, com representação média na mídia de 40% do valor proporcional ao cenário demográfico da população norte-americana. Salvo duas exceções – a primeira de uma edição da revista *Times* de janeiro, que teve 22% de seu conteúdo voltado à aparição de negros; no entanto, grande parte ligada a uma imagem altamente negativa, pois abordava o atentado terrorista de um estudante nigeriano a um avião em Detroit. A segunda

exceção foi da revista *Ebony*, do segmento étnico, que no mesmo período garantiu por volta de 55% do conteúdo de suas edições à apresentação de afro-americanos e à temática negra.

Já no Brasil, a representação do negro no discurso das revistas de segmentos, similares às analisadas nos Estados Unidos, também não alcançou sequer 10% do conteúdo total, o que significa uma exibição de 14% do valor proporcional ao quadro demográfico de afrodescendentes no Brasil. Ou seja, o conteúdo das revistas de segmentos é 82% inferior à representação proporcional da população negra no país.

Nesse caso, tem exceção apenas a revista segmentada voltada para a população negra – revista *Raça Brasil* –, que destinou cerca de 75% do seu conteúdo à exibição e valorização dos afrodescendentes, da comunidade e da cultura negra, durante o ano de 2010.

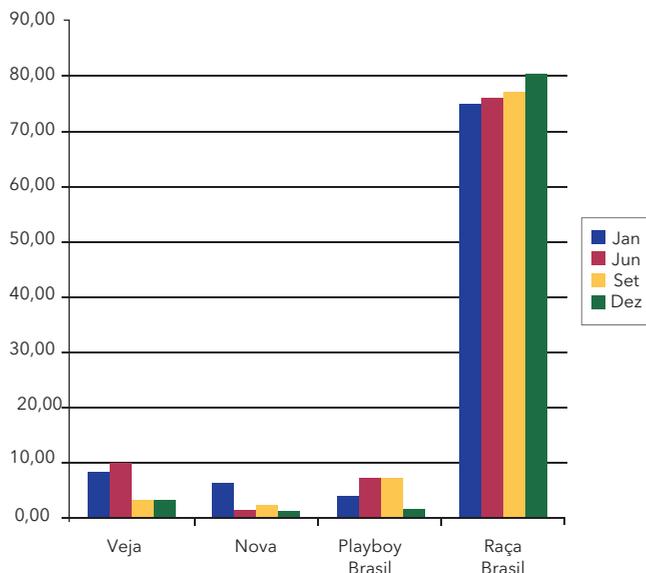
Como mostra o Gráfico 1, que traz a porcentagem da aparição de negros por revista dos trimestres de 2010, vê-se a possibilidade de comparação entre o espaço ocupado por negros na mídia em produções segmentadas para diversos públicos.

Desse modo, os dados revelam que, no caso americano, apesar de baixa a porcentagem da aparição de negros nas revistas de segmento para diversos grupos, a proporção de exibição é próxima do número de afro-americanos, enquanto que a média brasileira de exposição e representação de afrodescendentes e temáticas da cultura negra chega a ser aproximadamente cinco vezes menor do que a representação desse grupo étnico-racial, que possui 48% da sua população no Brasil, distribuídas entre as classes A, B e C. Contudo, apesar de representarem expressivamente os grupos alvo dos segmentos estudados, apenas a revista voltada especificamente para os afrodescendentes traz uma aparição, não só perto da proporção demográfica de afro-brasileiros, mas que ultrapassa cerca 20% o total de seu conteúdo para reafirmar a apresentação, exibição, discussão e possibilidades de valorização dos afrodescendentes no país. Isso não promove a equidade da exposição do negro na mídia na mesma proporção de sua representação no Brasil, o que se revela controverso, ao considerarmos que a sociedade americana, até há poucas dé-

cadras estritamente segregacionista, enquanto que o Brasil há séculos hasteia a bandeira da democracia racial, revelada como um mito, a partir da análise da disparidade existente na possibilidade de aparição de afrodescendentes em meios de comunicação que não sejam os reservados para eles.

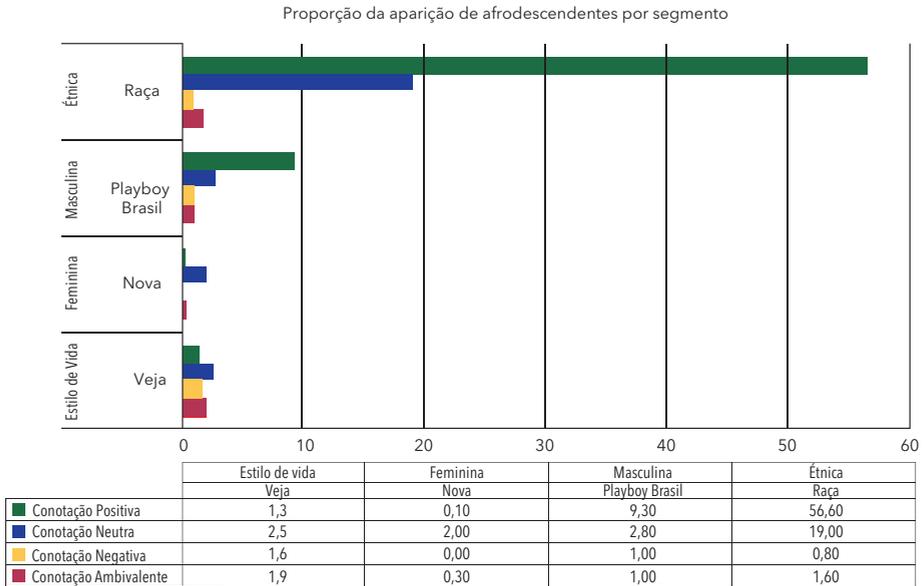
Outro ponto importante, observado a partir da análise dos dados coletados, é que, nas revistas de segmento, a maior parte da construção do discurso que envolve os afrodescendentes e a temática negra é desarticulada, com a produção de um conteúdo com conotação neutra em que os pontos para a valorização étnico-racial não são abordados, apesar da tentativa das revistas de segmento étnico de promover a visibilidade da imagem dos afrodescendentes e da comunidade negra de forma mais engajada, fomentando a luta contra a desigualdade, a discussão da questão racial, o debate pela equidade social e a valorização do povo negro.

Gráfico 1: Porcentagem da aparição de negros por revista dos trimestres do ano de 2010



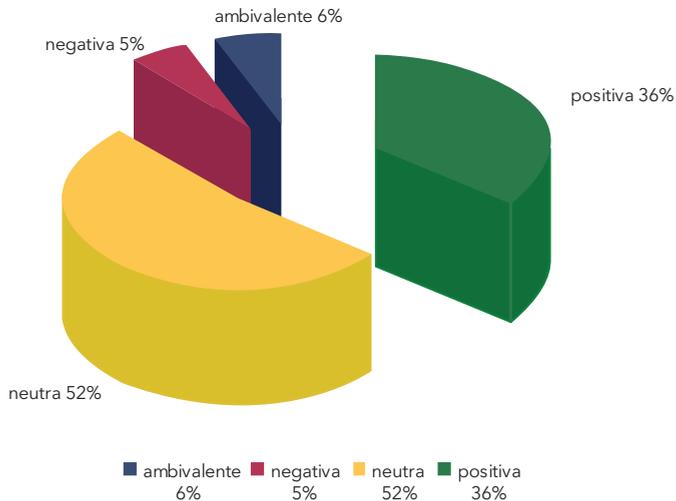
Fonte: Silva (2011).

Gráfico 2: Média da porcentagem da aparição de negros por revista de acordo com a conotação apresentada no ano de 2010



Fonte: Silva (2011).

Gráfico 3: Conotação da imagem atribuída às aparições e menções a afrodescendentes nas revista de segmento do ano de 2010



Fonte: Silva (2011).

Em outras palavras, a imagem do negro, célebre ou não, quando é apresentada de forma positiva ou neutra, está na maioria das vezes como mercadoria associada à venda, promoção ou exibição de marcas, objetos, acessórios ou produtos de beleza.

Assim, além do argumento socioeconômico utilizado para manter pequeno o espaço do negro na sociedade, é possível perceber que a construção do discurso sobre a imagem dos afrodescendentes nas revistas de segmentos, que não as étnicas, dificilmente carrega significados que transcendam a imagem do negro e incitem ao debate, seja sobre a questão racial, a desigualdade da visibilidade desse grupo étnico ou as dificuldades de acesso a condições menos marginais, tanto na mídia quanto na sociedade.

CONCLUSÃO

A partir do *clipping* das revistas foi possível confirmar que as lógicas de racismo existentes no Brasil e nos Estados Unidos persistem e são reforçadas de modos diferentes.

Na mídia brasileira, a representação de afrodescendentes possui um ínfimo espaço e sofre categorizações estereotipadas visíveis, assim como a contínua exibição e disseminação da imagem de negros em espaços reservados ou para célebres que auguram espaços permitidos, para afrodescendentes expostos em contraposições hierárquicas desfavoráveis.

Enquanto que nos Estados Unidos, além da imagem de afrodescendentes ser exposta em contraposições hierárquicas, ela foi exibida muitas vezes separadamente da imagem de pessoas brancas.

Além disso, foi perceptível que a articulação da população afrodescendente e o enfrentamento do preconceito racial são omitidos do discurso existente no conteúdo de revistas segmentadas destinadas a diversos públicos tanto na sociedade brasileira quanto na norte-americana.

No mais, o estudo permitiu constatar no material analisado que as revistas de segmentos do Grupo Abril, assim como muitos outros meios de

comunicação, possuem um número baixíssimo de aparições de afrodescendentes em suas publicações.

A análise também comprovou que a distinção racial ocorre nitidamente com base no referente biológico por meio da adoção de práticas discursivas que hierarquizam, estereotipam ou excluem os afrodescendentes no conteúdo produzido. O que só reforça a marginalização e estereotipia sociocultural e econômica sofrida pela população negra, por séculos, na sociedade.

Além disso, a pesquisa possibilitou observar que a postura revelada na produção de conteúdo das revistas do Grupo Abril é a de naturalização das questões étnico-raciais, sustentação da hierarquização das representações dos negros e a estereotipização cultural, econômica e comportamental de afrodescendentes.

Pontos esses que ferem um dos pressupostos básicos do Grupo Abril, que declara “repudiar qualquer tipo de discriminação por credo, raça, sexo, orientação sexual ou ideológica e condição socioeconômica”. (GRUPO ABRIL, 2007)

Nesse sentido, é preciso ressaltar que a democracia racial ainda é uma barreira não transposta pela sociedade e ratificada há séculos nos veículos de comunicação, principalmente, devido à manutenção de espaços restritos de acesso do negro à mídia e pela preservação de construções sociais que mantêm privilégios estabelecidos historicamente.

Portanto, é imprescindível chamar a atenção para a necessidade da adequação das práticas discursivas nas revistas de segmento da Abril com os valores e pressupostos adotados pelo grupo.

Para isso, a princípio, as linhas editoriais brasileiras devem reconhecer a existência do mito da democracia racial e a gritante necessidade de medidas afirmativas para a abertura de espaço para os afrodescendentes nos meios de comunicação.

Além disso, outro passo importante que deve ser considerado para a equiparação da representação da população afrodescendente nas revistas de segmento da sociedade brasileira é a realização de um material do Grupo Abril que complemente o conteúdo dos outros segmentos com o direcionamento

de sua pauta a assuntos que atendam a demanda existente em uma sociedade multirracial brasileira, majoritariamente afrodescendente.

Pois, enquanto as linhas editoriais das revistas de diversos segmentos continuarem a reforçar o mito da democracia racial e não implementarem ações afirmativas e reparativas na produção de conteúdo e de representações do negro no Brasil, a imagem do afrodescendente ainda será apresentada de forma insuficiente e imparcial, revelando a fragilidade que se instaura na construção da identidade do negro em sociedades que continuam a reproduzir o preconceito.

Por isso, é necessário que a sociedade brasileira reveja a retirada de pontos como a reserva de cotas para afrodescendentes em trabalhos de publicidade da versão final do Estatuto da Igualdade Racial. Tendo em vista que isso no Brasil só fortalece o quadro de desigualdade nas representações de negros na mídia.

Já no caso dos Estados Unidos, onde a elite negra compõe uma camada expressiva e altamente considerada, é pertinente o aumento da presença de afrodescendentes em espaços que não sejam só os vinculados diretamente ao consumo, à beleza, espaços categorizados ou em contraposições hierárquicas. Afinal, essas são condições indispensáveis para promover as possibilidades de articulação e do enfrentamento da discriminação e da luta diária contra o racismo nas duas sociedades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 1, 21 jul. 2010.

BUARQUE, D. Eleições nos EUA põem em xeque passado de racismo do país. *G1*, São Paulo, 10 set. 2008. Disponível em: <https://glo.bo/2DKRrGD>. Acesso em: 30 set. 2009.

- EZE, E. C. Introduction. In: EZE, E. C. *Race and the enlightenment: a reader*. Cambridge: Blackwell, 1997. p. 1-9.
- GRUPO ABRIL. *Código de Conduta do Grupo Abril*. São Paulo: Abril, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/9LSmfh>. Acesso em: 05 de junho de 2010.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.
- LACAN, J. *Écrits: a selection*. New York: WW. Norton & Co, 1977.
- LACLAU, E. *Emancipation(s)*. London: Verso, 1996.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. London: Verso, 2001[1985].
- OLIVEIRA, D. *Ambivalências raciais e midiaticização da sociedade*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – INTERCOM, 29., 2006, Brasília. Disponível em: <https://bit.ly/2RaYMSt>. Acesso em: 14 nov. 2010.
- PINHEIRO, P. A. Bakhtin e as identidades sociais: uma possível construção de conceitos. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 14, n. 40, p. 3, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2zK7Zue>. Acesso em: 1 out. 2018.
- SAMOVAR, L., A. et al. *Intercultural Communication: a reader*. 12. ed. Boston: Cengage Learning, 2009.
- SILVA, L. O. M. *A representação do negro e das relações raciais nos meios de comunicação*. 2011. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Públicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.
- SODRÉ, M. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- WIEVIORKA, M. *O racismo, uma introdução*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- WOOD, J. T. *Communication theories in action: an introduction*. 3. ed. Belmont: Cengage Learning, 2004.

A FESTA COMO PONTO DE PARTIDA¹

uma reflexão sobre a festa “nêgo fugido”
em Acupe/BA e suas considerações múltiplas

Maria José Villares Barral Villas Boas

INTRODUÇÃO

Este artigo investiga como o debate teórico sobre festas, no Brasil, pode ser utilizado como gatilho na análise de fenômenos sociais diversos, desde noções de arte, folclore, performances, religiosidade e rituais, até questões transversais, como construções de identidade sociocultural e lugares de identificação, negritude e escravidão. Ele resulta de uma investigação etnográfica, realizada para conclusão do bacharelado em Ciências Sociais com concentração em Antropologia pela Universidade Federal da Bahia sobre a festa do “Nêgo Fugido”, em Acupe, uma comunidade do Recôncavo Baiano. Os recursos metodológicos utilizados na construção do conhecimento foram

1 A primeira versão deste artigo foi submetido à banca de seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (UnB). Agradeço à minha professora Fátima Tavares pela orientação, e, especialmente, à minha irmã Ana Carolina Barral e à amiga Cláudia Moura, que muito contribuíram com observações, críticas e estímulos.

observação participante, realização de pesquisa semiestruturada, levantamento documental em jornais e registro foto etnográfico. Inicialmente o plano de análise girava em torno do conceito de festa, porém, ao adentrar o campo de pesquisa, novas dimensões do evento foram apresentadas pelos interlocutores, problematizando a referência *etic* e, ao mesmo tempo, ampliando suas potencialidades. O campo de pesquisa ofereceu usos do conceito de festa, como porta de entrada para um imenso campo de possibilidades de atribuição de sentidos, contemplando dilemas e dando acesso ao conhecimento sobre os agenciamentos das manifestações culturais.

A FESTA

apresentando alguns conceitos antropológicos

A festa, como conceito antropológico, pode ser associada à subversão da natureza, da sociedade, do homem, assim como às crises sociais. Ela pode ser compreendida como consequência de momentos cíclicos da vida e, no caso das festas populares, como ritos de passagem que dramatizam justamente as transições. (VILHENA, 1997) Aquilo que se mostra em uma festa pode ser uma celebração e/ou evocação de algo ou alguém que deve ser recordado e festejado por meio dos sujeitos. (BRANDÃO, 1989)

Maués (1995) concebe a festa como um evento de natureza ritualista expressada concomitantemente como manifestação de variados cunhos – religiosa, moral, política, econômica, jurídica, estética. A manifestação se apresenta como característica elementar para entender os desdobramentos do conceito adiante das categorias *emics*. Entre os autores analisados, (AMARAL, 1998; DURKHEIM, 2003; DUVIGNAUD, 1983; PEREZ, 2002) existem consonâncias sobre a concepção de festa como o momento de ruptura com o cotidiano, circunstância que autoriza os excessos e a liberdade ante as regras de organização da sociedade, um impulso esporádico à quebra da ordem e estrutura da vida de um grupo. As características constitutivas da festa, fins e significados, entretanto, são aspectos dissonantes entre esses mesmos autores. Responsáveis

também pela aproximação de indivíduos, as celebrações movimentam os grupos sociais diversos, estimulando um estado de efervescência. (PEREZ, 2002)

Canclini (1983) reconhece o caráter fenomênico da festa, acrescentando que esta reproduz a totalidade da vida de cada comunidade – sua organização econômica, sua estrutura cultural, as suas relações políticas e as propostas de mudanças. No entanto, a festa seria menos a fuga da ordem social do que a tentativa de impor uma ordem a poderes que sabem estar à revelia de suas vontades, procurando transcender a coerção ou a frustração de estruturas restritivas por meio da sua reorganização cerimonial. Segundo o autor, os momentos permissivos da festa são apropriados para dar vazão a outras práticas sociais. A motivação para a festa acontecer está vinculada à vida em comum, em que há:

[...] movimentos de unificação comunitária para celebrar acontecimentos ou crenças surgidos da sua experiência cotidiana com a natureza e com os outros homens (quando nascem da iniciativa popular) ou impostos (pela Igreja ou pelo poder cultural) para comandar a representação das suas condições materiais de vida. [...] São modos de elaborar simbolicamente, e às vezes de se apropriar materialmente, do que a natureza hostil e a sociedade injusta lhes nega, celebrar esse dom, recordar e reviver a maneira como o receberam no passado, buscar e antecipar sua chegada futura. (CANCLINI, 1983, p. 54-55)

No contexto brasileiro, Zaluar (1982) e Duvignaud (1983) afirmam que a festa é vista como um dom em uma sociedade de troca generalizada. Além de restabelecer laços, a celebração surge como a necessidade de ampliação dos meios de troca, a saber: a troca de prestação de serviços diversos por tratamentos diferenciados, de dança por olhares sedutores, de bens de consumo por bênçãos, de investimentos e esforço por status, promessas por sacrifícios, e milagres por ex-votos. Para Brandão (1989), o sistema de câmbio que caracteriza as festas brasileiras tem como base rituais “obrigatórios” de dar, receber, retribuir, obedecer e cumprir.

Amaral (1998) considera que existe uma ideia deturpada das festas brasileiras, como reduto da desordem generalizada, do caos completo e sem senti-

do. As manifestações seriam, por outro lado, uma estratégia de enfrentamento diante da ausência do Estado, da vulnerabilidade social e das dificuldades econômicas pelas quais passa a maioria da população do país. “Nosso sistemático festejar, longe de ser um problema, pode ser uma solução”. (AMARAL, 1998) A possibilidade de transgredir a organização da sociedade dá margem à fartura, ao desperdício e à redistribuição de recurso entre os grupos. E mais:

Em casos como estes, a festa deixa de ser a simples ‘válvula de escape’, como pensam muitos teóricos, para ser momento de auto-avaliação dos grupos sociais. Ela não é unicamente manifestação religiosa, e sim uma “parceria” entre homens, santos, orixás e outros deuses na luta por uma vida mais digna. Pode ser ritual, divertimento e ação política ao mesmo tempo. (AMARAL, 1998, p. 5)

Na abordagem desenvolvida pela autora, festejar ultrapassa as dimensões de divertimento, do ritual, da manifestação religiosa, e passa a ser uma luta por uma vida mais digna. Ampliando a observação a outros países emergentes, a autora afirma que a festa pode ter dois papéis relevantes e complementares: por um lado ela reitera, e, por outro, nega como a sociedade deve ser estruturada. A celebração brasileira seria o resultado de uma representação dual, uma substância em mútua troca entre o ideal e o real, o local e o global, a natureza e a cultura, o sagrado e o profano, a vida e a morte, o presente e o passado, o simbólico e o concreto (*supra*). Assim, é necessário problematizar a festa em um contexto plural como a sociedade brasileira, dotada de complexidade e heterogeneidade de sentidos.

A FESTA DO “NÊGO FUGIDO”

No movimento da discussão teórica apresentada, investiguei a manifestação popular do “Nêgo Fugido”, de Acupe, *a priori*, como festa realizada no Recôncavo Baiano, durante todos os domingos de julho, que traz a encenação

de alguns elementos integrantes da vida do escravo que fugia de seu senhor para divertir-se. Perceber a manifestação como um arranjo cênico foi a primeira pista para pensar que aquilo que eu chamava de festa transbordava para outras configurações reais, podendo ser, ao mesmo tempo, compreendido por uma infinidade de estruturas, por trazer dentro de si diversas modalidades de expressão, dando vazão a outras práticas, assim como pensou Canclini (1983).

Na pesquisa, a abordagem etnográfica articulou observação participante dos processos que envolvem a festa, desde a preparação até os desfechos, elaboração de diário de campo, realização de ensaio foto etnográfico, entrevistas semiestruturadas com interlocutores envolvidos *in locu* e análise documental dos registros midiáticos do evento em jornal de grande circulação da Bahia. Isso permitiu a incorporação de dimensões do contexto socioeconômico, político e histórico que produzem e reproduzem os sentidos e práticas da manifestação popular em questão, realizada em Acupe.

O batuque, a fuga, a captura, o sofrimento do escravo punido, a negociação da liberdade e a compra da alforria são cenas que se sucedem repetidas vezes em uma mesma tarde em diversos lugares do distrito, como num cortejo. Num movimento de verdadeira agitação, personagens como negros fugidos, conhecidos como “negas”, caçadores, guardas militares, o capitão do mato, o nobre e a madrinha envolvem-se em uma luta dança catártica de grande impacto visual e corpóreo.

Estar nas ruas de Acupe num domingo de festa do “Nêgo Fugido” é sentir a energia que pulsa, misturando o som dos atabaques e do agogô, o barulho da palha de bananeira da saia dos caçadores e a imagem dos rostos pintados de preto com a boca vermelho sangue, além do cheiro de fumaça de charuto, suor e carvão. As “negas” cantam e dançam, respondendo, em coro, às cantigas entoadas pelo cantador. A roda começa a ser assustadoramente cercada e logo invadida pelos caçadores que, com olhar ameaçador, giram as saias impetuosamente e apontam as espingardas para as “negas” e para os convidados mais amedrontados. A poeira levanta. Até que um deles atira. Então, os escravos, compostos, majoritariamente, por crianças e jovens

homens negros, atiram-se no chão e começam a tremer simulando sofrimento e agonia. Não há lama, pedra ou chão de areia que diminua o ímpeto da brincadeira. A pintura feita de carvão e a anilina vermelha como sangue, da boca dos escravos e caçadores, aos poucos vão colorindo os corpos, o figurino e a cidade.

De acordo com brincantes, o grupo percorre a vila de Acupe em um roteiro que busca satisfazer os moradores e amigos, os visitantes e o próprio grupo, que arrecada dinheiro entre uma dança e outra. A mendicância é uma cena que compõe o enredo da apresentação, tendo em vista que, na história, os escravos querem comprar a sua alforria. Pedir dinheiro parece estabelecer também um vínculo de reciprocidade entre os atores que brincam e a população que assiste e doa. O dinheiro arrecadado durante a festa, ainda que seja uma quantia muito pouco expressiva, serve tanto para a manutenção dos elementos da encenação, como uma parte do montante é utilizada em uma confraternização do grupo na e para a própria comunidade de Acupe. Num domingo de agosto, geralmente no Dia dos Pais (o segundo domingo do mês), o grupo oferece um almoço, o que eles chamam de Cozinhado, para todos os moradores, vizinhos, amigos e visitantes, como um ato de celebração do sucesso da apresentação anual e como agradecimento às doações.

Há correlação entre a identidade local e cultural e a função gregária e morfológica do grupo. O ato dos brincantes de percorrerem a cidade mostrando sua própria tradição, ou seja, mostrando-se a si próprios, pode ser uma forma de ligar uns aos outros na brincadeira, em que o sentimento de pertencimento à cultura e à organização social fortalece e recria vínculos no espaço físico urbano, como anunciado por Perez (2011), em seu ensaio sobre o cruzamento entre festa, religião e cidade. Toda a vila participa da festa, direta ou indiretamente, na rua ou, até mesmo, na porta de casa, num espetáculo popular que aproxima e empodera indivíduos, fortalecendo a identidade local.

Indo além, há de se reconhecer a dimensão religiosa da festa. A influência da religião de matriz africana é evidente em diversos aspectos constitutivos da manifestação. Elementos religiosos são utilizados e ressignificados

durante a encenação. Os toques dos atabaques, as manifestações corporais das “negas” e caçadores, as músicas entoadas em *iorubá*, são apenas alguns traços mais óbvios da representação. Em campo, observei que algumas “negas” fazem reverências ao chão como se fossem *iaôs*² vivenciando um ritual de homenagem ao orixá ou a um representante mais importante na hierarquia da religião. Brincantes revelaram gostar de assistir à festa de caboclo em terreiros do distrito para trazer movimentos corporais novos à dramatização, enriquecendo a composição performática de sua personagem.

Os meninos que brincam de “negas”, por exemplo, começam a se aglomerar em roda, em frente aos tocadores e aos instrumentos: rum, rumpi, lez e agogô. Nesse caso, faço referência ao *sirê*, palavra de origem iorubá que significa festa. Conforme Amaral (2000), no *candomblé*,

[...] é na festa que os orixás vêm à terra, no corpo de seus filhos, com a finalidade de dançar, de brincar, de *xirê*, termo que em ioruba significa exatamente isto. É através dos gestos, sutis ou nervosos, dos ritmos efervescentes ou cadenciados, das cantigas que “falam” das ações e atributos dos orixás, que o mito é revivido [...] como a soma das cores, brilhos, ritmos, cheiros, movimentos, gostos. (AMARAL, 2000, p. 13)

É possível afirmar que, na roda do “Nêgo Fugido”, acontece a materialização espacial do comemorar junto, à recuperação de liberdade momentânea e, por conseguinte, de sua identidade coletiva. Ali as personagens podem expressar um momento de liberdade, reinventando as relações sociais na qual a escravidão não está presente. A festa, nesse contexto, configura-se um instante de comunhão importante, tanto do ponto de vista da encenação, do resgate mítico, como simbólica das relações sociais ali estabelecidas entre os participantes.

Mas “Nêgo Fugido” de quê? Para entender a circunstancialidade histórica da festa, Ramos (1996), explica que, nos registros sobre a resistência negra no Brasil escravista, no primeiro momento, a conquista pela liberdade

2 *laô* é um termo em *iorubá* que significa filho-de-santo recém iniciado.

era dada pela fuga sem rompimento com o sistema, não radical e transitória. O escravo fugia para batucar, namorar, beber, em suma, divertir-se. Ao ser capturado, ele passava a angariar fundos para a compra de sua alforria, como se o escravo tivesse tomado consciência do seu estado de coisas e da perspectiva de mudança. Logo, pode-se pensar que a festa produz cruzamentos entre as histórias da escravidão, elaboração da tradição e reconstituição da memória.

O “ouvir contar” é elemento constituinte da manifestação, mantida pela memória dos brincantes e pela comunidade. As percepções particulares sobre a festa abrem caminhos de acesso à memória coletiva retida em cada participante, ratificando o que foi dito por Brandão (1989) sobre a festa, como evocação de algo que deve ser recordado e, nesse caso, não deve ser esquecido.

A memória é fonte de história de lugares, saberes e fazeres culturais. Marcus (1991) considera que a porta de entrada para o conhecimento das possíveis associações entre um espaço, suas manifestações e o auto-reconhecimento das identidades locais pode ser por meio da investigação das narrativas históricas dos indivíduos. A memória coletiva leva em consideração as origens, os sinais, expressões e o curso das manifestações sociais. As categorias analíticas deste trabalho podem ser filtradas por intermédio das representações sociais das pessoas que vivenciam a festa de diversas maneiras todos os anos. “A memória como agente vinculador e como processo que relaciona a história com a formação da identidade” (MARCUS, 1991, p. 206) local e, nesse caso, da festa e dos sujeitos que a experimentam. Em uma reflexão antropológica, isso possibilita a descoberta dos processos originados nas tradições, na vida em comunidade, mas também de outras tramas realizadas nas histórias individuais e coletivas.

Acupe nasce, na memória coletiva e a partir de relatos dos habitantes mais velhos, da fusão, ou desmembramento de dois engenhos: o Acupe e o São Gonçalo do Poço. A comunidade foi construída por pessoas que mantêm a atividade pesqueira, voltada à exploração dos manguzais e centrada na organização familiar. Sem acesso à terra, o mar era a única possibilidade de viabilizar o sustento. (RAMOS, 1996) Mesmo com a proximidade da capital,

Acupe preserva um ritmo próprio de vida local, em que tempo cronológico e temporalidade atendem às necessidades e contingências. Ramos explica que a permanência de ex-escravos na região, no período pós-abolição, dá à localidade substrato para elaborar representações sobre a escravidão e as relações sociais da época escravista. “Traços como cumplicidade, solidariedade da população, a ridicularização e a fragilidade do capitão-do-mato/caçador exibidas nas imagens do contexto social escravista do final do século XIX”, (RAMOS, 1996, p. 40) fazem parte do imaginário apresentado na manifestação.

A FESTA COMO PONTO DE PARTIDA PARA ACESSAR OUTROS EVENTOS

Perseguindo a proposta inicial deste artigo, retomo a noção de festa como via reflexiva privilegiada de acesso a subjetividades de uma sociedade, mostrando sua maneira singular de ver e viver o mundo e seus sistemas e o fato coletivo de origem diversa. Na festa do “Nêgo Fugido”, o corpo é matéria-prima da forma artística, por expressar-se, por inteiro e coletivamente, construindo assim uma manifestação que ultrapassa conceitos rígidos. Nesse momento, parece pertinente ultrapassar os símbolos e os significados para tratar da etnografia da materialidade e das pessoas, como proposto por Tavares e Bassi (2012), em seu artigo sobre dança asteca no México. Indaga-se o que está acontecendo no “Nêgo Fugido” no momento em que este acontece. Problematizando a noção de eficácia do evento, essas autoras consideram que os acontecimentos em si remetem muito mais que sua cosmologia, visão de mundo ou sistemas prévios de representações. As atuações, conhecidas no momento da performance ritual, do acontecimento real, são criações de uma certa verdade. É sugerido por Tavares e Bassi (2012) que a eficácia ritual vai além da simbólica, submetendo à atuação da performance um uso geralmente paradoxal e ambíguo de objetos e de acordo com técnicas linguísticas e gestuais que cativam a atenção e produzem disposições mentais determinadas. “O evento produz fatos segundo meticulosos procedimentos, de forma que

não cabe na rotulada dicotomia entre o objetivo, factual e físico e o subjetivo, especulativo e metafísico?” (TAVARES; BASSI, 2012)

Revisitando o diário de campo para afinar o argumento do artigo, parece pertinente levantar a questão da performance ritual. Além de se apresentar como teatro popular de rua, o “Nêgo Fugido” pode ser apreendido como um ritual iniciatório dos meninos. Existe uma continuidade geracional entre as personagens da festa, homens e meninos negros, em sua maioria. O conhecimento que envolve essa manifestação popular é mantido, principalmente, entre parentes e vizinhos. Essas características, entretanto, não são apresentadas como critério de seleção de participantes. Mesmo não sendo um ritual de passagem formalizado – uma iniciação tradicional e engessada –, a festa pode ser pensada como uma forma de a comunidade brincante reinventar a masculinidade de seus membros, de atualizá-la. É recorrente ouvir em Acupe que o “Nêgo Fugido” serve para afastar a juventude do tráfico e do uso de drogas, da criminalidade em geral, que cresce vertiginosamente. Nesse aspecto, a manifestação, como evento, ultrapassa a dimensão da festa e produz efeitos diversos na população que a vivencia. Ela pode ser pensada como fenômeno de transformação.

Trata-se de um evento que consegue ser ainda mais visceral e gutural do que a manifestação propriamente dita. Logo, pode-se conjecturar que os participantes elaboram uma masculinidade lateral após a participação na festa, posto que a manifestação não é um ritual oficializado e central. Os participantes jovens frequentam a escola regularmente, sob os cuidados da madrinha do grupo e sob pena de serem afastados das apresentações, não usam drogas, mantêm um comportamento condizente com a harmonia da comunidade, valorizam as tradições de matriz africana e sua ancestralidade e se reconhecem identitariamente. Assim, não só um tipo de masculinidade é construído, como um lugar de identificação étnico e a negritude são compartilhados. Desse modo, a festa propicia a jovens negros e pobres da região, em estado de vulnerabilidade social, que vivam outras experiências e possibilidades. A festa seria uma estratégia de enfrentamento para lidar com uma possível situação de risco, de acordo com Amaral (1998).

O estudo ofereceu pistas importantes sobre o “Nêgo Fugido” como ritual que mobiliza a produção de homens e também do lugar, compondo um espaço de identificação masculino, étnico, social e cultural, como reflexo de um evento ritualístico de composição variada, remetendo ao que foi dito por Maués (1995). Nesse contexto, festejar o “Nêgo Fugido” propicia a formação de novos modos de ser, a transformação de pessoas, novas identidades delineadas no mundo.

Justamente por ser uma manifestação híbrida, no sentido definido por Canclini (1983), é que festejar pode significar brincar, lembrar e reinventar a história, manter uma tradição, conectar-se com os antepassados. A festa proporciona uma posição mediadora entre o ritual de invenção e a prática de formar vidas de um povo. Refletindo sobre os dados emergidos em campo, é possível ir além e estabelecer uma conexão entre o papel dos elementos de cena e o conceito de “objetos cerimoniais” tratado por Canclini (1983). Assim, a bolsa e a espada, as cabaças, as espingardas cruzadas e os charutos dos figurinos podem ser recursos para que os participantes da festa se apropriem e conservem os símbolos de sua identidade coletiva. Por exemplo, o rei possui uma bolsa que dedica uma atitude cuidadosa, assim como existe uma forte demanda dos caçadores para o uso dos charutos e das cabaças dependuradas na cintura durante o festejar. Avalia-se a importância desses objetos como parte do ritual da festa.

Em seu escrito, Canclini (1983) nega ser “cultura popular” a expressão da personalidade de um povo, por esta não ser constituída como entidade metafísica. O autor tampouco conceitua cultura popular como um aglomerado de tradições e essências ideais e também não as vê como expressão de lógicas mentais dotadas de modalidades particulares em diferentes contextos ou formas vazias impregnadas de um caráter universal. Para ele, toda produção cultural surge a partir de – e arraigadas às – condições materiais, como produto das interações sociais. Canções, festas e crenças populares estão intimamente ligadas ao cotidiano ao qual o povo se dedica durante a vida. O autor problematiza o uso dos conceitos de “cultura oprimida”, “cultura subalterna”, “cultural oral”, “cultura tradicional” e “cultura popular” pelo

fato de que todos reduzem “o popular” a um traço essencial. Então, Canclini (1983) propõe adotar “culturas populares”; no plural e em minúsculo, enquanto termo que se refere ao:

[...] processo de apropriação desigual dos bens econômicos e culturais de uma nação ou etnia por parte dos seus setores subalternos, e pela compreensão, reprodução e transformação, real e simbólica, das condições gerais e específicas do trabalho e da vida.

Vale enfatizar que Canclini (1983) acrescenta a particularidade da produção, no trabalho e na vida, de modos peculiares de representação, reprodução e reelaboração simbólica das relações sociais do povo, dotadas de sentido político. As culturas populares são estabelecidas dentro de fazeres profissionais, familiares e comunicacionais e de tipo, através das quais o sistema capitalista organiza a vida de todos os seus membros. Elas seriam fruto de práticas e formas de pensamento que as camadas populares forjam para si próprias, mediante as quais concebem e expressam a sua realidade, o seu lugar subordinado na produção, na circulação e no consumo.

Pensando na noção de identidade da festa, Cavalcanti (2001, p. 70) diz que:

Quando deslocamos noções e conceitos que vêm de outros circuitos e remetem a outras experiências culturais para o universo popular, mesmo que com a melhor das intenções de enaltecê-lo, corremos o risco de perder muito da riqueza e da complexidade dos processos culturais populares, que são arte sim, mas uma arte elaborada em termos próprios, como por sinal ocorre com toda forma de arte [...] É preciso ter cuidado de não deixar que a vivacidade dos processos populares corra o risco de se empobrecer por conta de uma maneira predeterminada de olhá-los.

Cavalcanti (2001) enfatiza que é durante o processo ritual que o homem entra em contato com a multiplicidade de sentidos simultâneos e sobrepostos. Assim como a manifestação desvela seus aspectos econômicos, morais, cogni-

tivos, jurídicos, também expressa uma série de linguagens, canto, dança, música, plasticidades e encenações. Desse modo, na condição de pesquisadora, proponho uma aproximação entre o universo da cultura popular e o teatro, sob o argumento de que a natureza temporal dos rituais é similar à natureza teatral das performances, por ambos serem munidos de concretude. Eles têm espaço e tempo para acontecerem, com começo, meio e fim, e encontram-se nos intervalos do dia a dia regular, estabelecidos em “um tempo especial”. Podemos perceber o que Cavalcanti (2011) teoriza: a relação do rito com a ideia de uma encenação da história, de uma trama mítica, não é uma relação direta. No caso do “Nêgo Fugido”, a trama não é um enredo feito necessariamente para ser encenado, embora, algumas vezes, assim seja. Não se trata de um roteiro com forma teatral erudita.

Ao estudar essa manifestação, também percebi o “Nêgo Fugido” como uma modalidade de festa que perpassa a questão da performance, justamente por ser apresentada como “ritual, teatro, música, dança, festas, narrativas, cultos, manifestações étnicas, movimentos sociais, e encenações da vida cotidiana”. (SCHECHNER, 2011) Seria um modo de fazer, entreter, brincar, jogar, um experimentar estético, um teatro popular. Ingold (2008), por exemplo, apresenta como contribuição interessante, que corrobora com o argumento, apontar para todas as práticas do mundo como performances – em sua dimensão ativa do engajamento ritual.

Considero relevante apresentar aqui a reflexão de Peirano (2006) sobre o ritual como forma elementar da sociabilidade de um grupo, instrumento inseparável de outros comportamentos sociais. Sendo assim, essa autora propõe que ritual pode ser tema empírico e concomitantemente teoria analítica, configurando-se também como inspiração fundamental para as posições tomadas neste artigo. Entende-se, portanto, como ritual um evento diferente e peculiar, definido pelos pesquisados que vivenciam e distinguem tal situação como ritual particular e específico. Os rituais são tipos especiais de acontecimentos, mais formais e estereotipados, e, indo além, são fenômenos suscetíveis de estudo tendo em vista que são definidos e identificados pelos interlocutores como tal. (PEIRANO, 2006)

Autores e atores sociais investigados dedicam ao “Nêgo Fugido” enfoques e conceitos múltiplos. As definições atribuídas à manifestação são frouxas e diversas. Silva (2004) dá relevância ao aspecto da luta que compõe a dramatização. Em seu trabalho, o “Nêgo Fugido” é descrito conjuntamente com outras manifestações de Santo Amaro, enquadradas como folguedo, dança e festejo popular. Ramos (1996), influenciada pelos estudos de Mário de Andrade, define “Nêgo Fugido” como dança dramaturgica, atribuindo-lhe o valor de documento não oficial sobre as relações sócio-raciais escravistas, um registro da concepção popular sobre as relações sociais que permearam a negociação da liberdade escrava.

Importante mencionar a perspectiva da “libertação momentânea” problematizada por Ramos (1996) e Silva (2004). Santo Amaro e distritos têm a característica de manter festejos que enaltecem o espírito libertário e subversivo histórico da população, como também a religiosidade local. As manifestações “Nêgo Fugido”, “Caretas de Acupe” e “Bembé do Mercado” são casos emblemáticos. Apesar de Silva (2004) explicar que a formação histórica de Santo Amaro aponta para a predominância de grupos indígenas, como *Caeté*, *Pitiguara*, *Abatirá* e *Carijó*, às margens do rio Traripe escravos fugidos se “aquilombavam”, tornando-se responsáveis por pequenas revoltas, desordens, insultos e conservação de hábitos de matriz africana (culinária, língua, manifestações culturais etc.). As redondezas da cidade eram povoadas de uma negritude patente. Escrito confirmam que havia o festejar da liberdade momentânea autorizada pelos senhores de engenho para amenizar as tentativas de revolta e fuga de escravos cativos. (SILVA, 2004) Pode-se pensar, então, que as festas abarcavam várias outras dimensões da cultura popular.

Nessa direção, Araújo (1986) caracteriza a manifestação como um teatro de rua de poderosa retenção da tradição. E de maneira consonante, Paim (1999) descreve a festa “Nêgo Fugido” como patrimônio imaterial surgida do desdobramento da vontade de recriação da Guerra dos Palmares. A história conta que, um dia, os negros perseguidos pelos brancos aprisionaram um rei. Como retaliação, os brancos incendiaram as vilas de negros, obrigando-os

a fugir e se esconder nas matas. A autora atribui o evento à origem do uso das saias de folha seca da bananeira na indumentária dos caçadores. A perseguição cessaria se os negros se entregassem como prisioneiros. Então, parte deles se rendeu. O chefe negro, usando gibão de couro, levou os prisioneiros, dentre eles o rei e sua filha, pedindo clemência pelos presos e esmolas para se manterem. Por fim, realizaram uma grande “festa ritual de libertação” (PAIM, 1999, p. 69) com músicas e gritos guerreiros.

O termo “folclore”, por exemplo, foi mencionado, com frequência por participantes, organizadores e observadores da festa. No Catálogo Culturais Populares e Identitárias da Bahia 2010, publicação feita pelo Governo do Estado, o “Nêgo Fugido” é descrito como um folguedo com mais de um século de existência. (BAHIA, 2010) Além disso, segundo levantamento documental em jornais,³ o “Nêgo Fugido” é valorizado como uma das representações mais importantes da cultura local.

Portanto, a festa toma rumos múltiplos, contemplando diferentes dimensões da cultura popular. No contexto da comunidade de Acupe, a festa produz entrecruzamentos diversos: construção de um lugar de identificação individual e coletivo, formação de um tipo de masculinidade, negritude, resistência negra e escravidão, como um misto de entretenimento, posicionamento político, expressão de subjetividades, manutenção da tradição, reelaboração da memória e estabelecimento de regras sociais.

CONCLUSÃO

A pergunta “O que é o ‘Nêgo Fugido?’” em nenhum momento quis buscar respostas essencialistas, justamente porque a noção de identidade atribuída

3 Edições dos jornais também tratam o “Nêgo Fugido” nos termos: “ópera popular itinerante”, “espetáculo popular”, “ópera bizarra”, “grupo de teatro e dança”, e as noções “festa”, “grupo”, “tradição”, “cultura negra”, “manifestação cultural” ou “manifestação popular típica”, “teatro da escravidão”, “manifestação única do folclore brasileiro”, “folguedo”, “arte ancestral que guarda a memória e espaço de representação do lúdico”.

pelos agentes envolvidos com a manifestação parece condição fundamental para o alcance de respostas para a questão. Ciente que definições etnográficas são sempre controversas e que as categorias antropológicas não são universais, tampouco atemporais, as reflexões propostas têm prazo de validade instituído desde o nascimento. Logo, os achados deste trabalho não pontuam um conceito sobre o “Nêgo Fugido”, mas delineiam um pensamento que está constantemente sendo formulado de modo relacional entre os participantes jovens e antigos, a comunidade de Acupe, os acadêmicos e os observadores da festa.

Após o trabalho de campo, a tarefa de enquadrar o evento em um conceito tornou-se inadequada, posto que, assim, toda a riqueza e a fluidez da manifestação acabariam aprisionadas e reduzidas. Ouvindo os comentários dos espectadores e o relato dos brincantes, e atenta aos estudos que revelaram versões do “Nêgo Fugido”, foi possível refletir que a manifestação possui caráter polissêmico.

O campo de pesquisa ofereceu usos do conceito de festa como porta de entrada para uma imensa área de possibilidades de atribuição de sentidos, contemplando dilemas e dando acesso ao conhecimento sobre os agenciamentos das manifestações culturais. A investigação leva-me a acreditar que festa também pode ser uma ferramenta, além de tema e fenômeno social de estudo. Os conceitos de festa abrigam uma flexibilidade analítica considerável por permitir tratar de uma série de outras questões condizentes com o evento. Não desprezamos a noção de festa por sua importância como pano de fundo de outras práticas. Novas dimensões da manifestação foram apresentadas pelos pesquisados, problematizando essa referência *etic* e ao mesmo tempo ampliando suas potencialidades. Festa suscita reflexões sobre os mais variados comportamentos de grupos e experiências humanas em coletividade – fenômenos impulsionados pelo “estar junto” festivo.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, R. C. A alternativa da festa à brasileira. *Revista Sexta-Feira*, São Paulo, n. 2, p. 108-115. 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2RliRfN>. Acesso em: 18 jul. 2016.
- AMARAL, R. C. Cidade em Festa: o povo-de-santo (e outros povos) comemora em São Paulo. In: MAGNANI, J. G. C.; TORRES, L. L. (org.). *Na Metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2NWA9H>. Acesso em: 18 jul. 2016.
- ARAÚJO, N. *Pequenos mundos: um panorama da cultura popular da Bahia – Tomo I: O Recôncavo*. Salvador: UFBA: Fundação Casa de Jorge Amado, 1986.
- BAHIA. Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. *Catálogo culturas populares e identitárias da Bahia 2010*. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2010.
- BRANDÃO, C. R. *A cultura na rua*. Campinas: Papyrus, 1989.
- CANCLINI, N. G. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CAVALCANTI, M. L. V. C. Cultura e saber do povo: uma perspectiva antropológica. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 147, p. 69-78, out./dez. 2001.
- CAVALCANTI, M. L. V. C. Ritual, drama e performance na cultura popular: uma conversa entre a antropologia e o teatro. In: FÓRUM DE CIÊNCIA E CULTURA DA UFRJ, 1., 2011, Rio de Janeiro. *Anais [...]* Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- DURKHEIM, E. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DUVIGNAUD, J. *Festas e civilizações*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- INGOLD, T. Pare, olhe, escute! Visão, audição e movimento urbano. *Ponto Urbe*, São Paulo, n. 3, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2DQ5BpI>. Acesso em: 18 jul. 2016.
- MARCUS, G. Identidades passadas, presentes e emergentes: requisitos para etnografias sobre a modernidade no final do século XX ao nível mundial. *Revista de Antropologia*, São Paulo, n. 34, p. 197-221, 1991.
- MAUÉS, R. H. *Padres, pajés, santos e festas: catolicismo popular e controle eclesial: um estudo antropológico numa área do interior da Amazônia*. Belém: CEJUP, 1995.

- PAIM, Z. O Nêgo Fugido. In: PAIM, Z. *Relicário popular*. Salvador: Secretaria de Cultura Popular e Turismo, 1999. p. 69.
- PEIRANO, M. Temas ou Teorias? O estatuto das noções de ritual e de performance. *Campos – Revista de Antropologia Social*, Curitiba, v. 7, n. 2, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2DPE7Rl>. Acesso em: 17 jul. 2016.
- PEREZ, L. F. Antropologia das Efervescências Coletivas. In: PASSOS, M. (org.) *A Festa na Vida: significados e imagens*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 15-58.
- PEREZ, L. F. Por uma poética do sincretismo tropical. In: PEREZ, L. F. *Festa, religião e cidade: corpo e alma do Brasil*. Porto Alegre: Medianiz, 2011. p. 33-48.
- RAMOS, A. M. A. *Nego Fugido*. Representação da liberdade escrava no Recôncavo Baiano. 1996. 104 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- SCHECHNER, R. Pontos de contato entre o pensamento antropológico e teatral. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 20, n. 20, p. 214-236, 2011.
- SILVA, A. R. *A valorização e o resgate do patrimônio histórico-cultural de Santo Amaro a partir da revitalização do Museu do Recolhimento dos Humildes*. 2004. Monografia (Graduação em Turismo) – Centro Universitário Jorge Amado (Unijorge), Salvador, 2004.
- TAVARES, F.; BASSI, F. Símbolos em movimento: comentários ao artigo “Transnacionalización de las danzas aztecas y relocalización de las fronteras”. *Debates do NER*, Porto Alegre, ano 13, n. 21, p. 59-70, jan./jun. 2012.
- VILHENA, L. R. *Projeto e missão: o movimento folclórico brasileiro 1947-1964*. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.
- ZALUAR, A. Os santos e suas festas. *Religião e sociedade*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 53-60, jul. 1982.

“AH, É UMA MULHER?!”

relatos da (breve) história de vida de uma jovem
B-Girl, Priscila Nayala

Rebeca Sobral Freire

Márcia Santana Tavares

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão acerca da história de vida da jovem b-girl Priscila Nayala, parte do movimento *hip-hop* soteropolitano, a partir do diálogo entre os diversos pensamentos e teorias produzidas por autoras que deram atenção às sujeitas¹ mulheres, ao pensarem gênero e suas relações nas sociedades. Nessa construção de pensamentos e práticas, as mulheres compartilharam várias e diferenciadas experiências, as quais intitularam por “feminismo”, ou melhor, feminismos. Tal perspectiva (conhecimento) fundamentará esta reflexão.

A escolha por historicizar fragmentos da vida de Priscila se baseia na importância de registrar a memória do movimento de mulheres inseridas

1 Optamos por feminilizar o termo sujeito para sujeita, de modo a permitir uma releitura do vocábulo, a fim de ousar conferir um sentido positivo a este.

no *hip-hop* (ZANETTI; SOUZA, 2009), do movimento *hip-hop* soteropolitano e da própria história das mulheres (PERROT, 1995) na sociedade. Inicialmente, essas são histórias individuais, mas, Teresita de Barbieri (1998, p. 104, tradução nossa) pondera que:

[...] Pode-se dizer, em termos gerais, que se trata de desenvolver formas de trabalho com mulheres para provocar o reconhecimento dos constrangimentos que os sistemas de gênero produzem em suas vidas, assim como a capacidade de expressão de seus interesses e desejos para superar as limitações e mal estares, seja de maneira individual ou coletiva.

Essa escolha por desenvolver uma história de vida se justifica, simultaneamente, como método e/ou técnica de investigação, ao obedecer a critérios que objetivam a compreensão do contexto investigado, ao buscar o compartilhamento de sentidos acerca do “processo” que envolve a atuação da “sujeita”. Nesse caso, Priscila, uma mulher que nos conta sua história de um jeito próprio, isto é, “sob o ponto de vista do autor [a]” (HAGUETTE, 1987), em que os relatos orais são valorados como fontes insubstituíveis (DEBERT, 1986) em diálogos com outras fontes. A interpretação de seus relatos guarda uma preocupação ética, reconhece sua submissão às considerações dos critérios de cientificidade e, de seus leitores e leitoras. Afirma, porém, seu compromisso afinado com a realidade, ao apresentar um coletivo jovem, negro, pobre e diverso da sociedade, num dado período e espaço específico, ao mesmo tempo em que assume a intenção de não produzir resultados definitivos. Como nos alertam Silva e outros autores,

O método de História de Vida é um método científico com toda força, validade e credibilidade de qualquer outro método, sobretudo porque revela que, por mais individual que seja uma história, ela é sempre, ainda, coletiva, mostrando também o quão genérica é a trajetória do ser humano. (SILVA et al., 2007, p. 35)

Os fragmentos selecionados para esta análise estão relacionados a um período específico do processo de amadurecimento das experiências de Priscila no desenvolvimento da arte do *break* e seu contato com o *hip-hop*, com destaque especial para desafios e implicações de sua prática e militância. O enfrentamento de barreiras sociais e culturais resultou em mudanças não apenas em seu corpo, mas em sua visão de mundo e formas de lidar com os acontecimentos da vida.

Para uma melhor compreensão, este texto está dividido em três partes: Relatos de uma (breve) história de vida: identidades e interseccionalidades, que trata da construção desta personagem e suas identidades; *hip-hop* é pra menino e não pra menina: corpo musculoso ou monstruoso, em que é discutido se há coisa de menino e coisa de menina, além de algumas reflexões sobre o corpo, cuja discussão se estende para o tópico seguinte: “Ah, é uma mulher?!”, ao pensar sobre o que é ser mulher na relação de uma construção de gênero sob uma perspectiva feminista, diante da necessidade de (re)significação dessa categoria.

RELATOS DE UMA (BREVE) HISTÓRIA DE VIDA

identidades e interseccionalidades

Apresentamo-lhes a (breve) história de vida da *b-girl* Priscila Nayala, cujo perfil no Facebook² se mantém ativo por meio dos depoimentos dos frequentadores, que registram mensagens de amizade e a parabenizam pela passagem do seu vigésimo segundo aniversário. Nesse ambiente virtual, constam poucas informações pessoais, algumas fotos (para acesso apenas dos amigos previamente autorizados), porém não há nenhum registro de sua escrita na internet. A sensação produzida na leitura desse ambiente é de

2 O Facebook consiste em um site e serviço de rede social, lançado em fevereiro de 2004, cujos membros se conectam com novos e velhos amigos, pessoas com quem trabalham, estudam, mas também compartilham opiniões, visões de mundo. O perfil de Priscila está disponível em: <https://bit.ly/2OCq1Hf>.

algo interrompido, sem continuidade, no aguardo de maiores contatos e interação na rede social, tão veloz e de contínuas comunicações na ampliação de redes de amizade.

Priscila Nayala da Costa Lino é a sujeita desta história. Uma jovem moradora do bairro de São Cristovão, localizado na periferia da região metropolitana de Salvador. Convivia com sua mãe e o irmão, que lhe apresentou o *hip-hop*³ por intermédio do *rap* da banda *Racionais Mc's*.⁴ Ela também se identificou com os desenhos do grafite⁵, mas foi por meio do *break*⁶ que Priscila aprofundou o contato com o movimento, tornando-se uma *b-girl*, uma mulher que dança *breakdance*. Logo passou a trabalhar com o elemento corporal do *hip-hop*, ao ensinar *break* em seu bairro para outros jovens.

As diversas experiências dessa jovem negra, envolvida com o *hip-hop*, trazem questões interessantes para o debate das dinâmicas de gênero e outras categorias como raça, classe, geração e sexualidade no campo dos estudos feministas e de gênero. Alda Britto da Motta (1999), nos explica a interação dessas diferentes dimensões, que podem ser definidas como categorias relacionais ou da experiência e, expressam-se sob o ponto de vista individual ou de grupo como “diferenças, oposições, conflitos e/ou alianças e hierarquias provisórias. Provisórias, porque na dialética da vida os lugares sociais se alternam, as situações sociais desestruturam-se e reconstroem-se em outros moldes?” (MOTTA, 1999, p. 193) Dentre essas categorias, algumas são provisórias, como geração e classe, porém também diferem em termos de complexidade da identificação de raça e de gênero.

Conforme Dieuwertje Huijg (2011), a complexidade da apropriação de uma identidade racial implica em diferentes perspectivas de quem se identi-

3 O *hip-hop* se apresenta como o diálogo entre cultura e política por meio de um movimento diaspórico artístico que tem mobilizado a juventude de diferentes locais, mas que compartilham experiências de discriminação social.

4 A banda de *rap* Racionais Mc's representa um grupo que é pioneiro no gênero nacional e que é referência para a juventude que gosta de rap.

5 O grafite é um dos elementos artísticos do *hip-hop*, sendo sua expressão dada através das artes plásticas.

6 Break é a arte da dança de rua do *hip-hop*, conforme veremos a seguir.

fica e para quem identifica o outro. Além disso, há uma identidade coletiva, construída em grupo, especialmente entre ativistas de movimentos sociais, com bandeiras gerais bem estabelecidas, por exemplo, o combate a opressões específicas, como racismo, sexismo, entre outras. Priscila se autodeclarava como uma mulher negra, sendo que esta afirmação, dita de forma mais segura, ocorreu simultaneamente com o contato com o grupo de mulheres do *hip-hop*. Segundo Huijg (2011), na afirmação racial há um sentimento de pertencimento, uma posição de empoderamento e uma crítica social embasada nas relações de poder, para além da identidade.

A complexidade da identidade de gênero também foi criticada por Beatriz Preciado que aponta, baseada na análise foucaultiana da sexualidade, o “corpo *straight*”⁷ como “produto de uma divisão do trabalho da carne, segundo a qual cada órgão é definido por sua função”. (PRECIADO, 2011, p. 12) Portanto, esse corpo é direcionado a uma identidade construída sob a égide de interesses de uma política da reprodução da vida sexual, que toma outras direções quando gênero se torna indício de multidões de proprietários de seus próprios corpos. Assim, neste artigo, assumimos que:

Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. A teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais ‘homens’ e ‘mulheres’ são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo. (HARAWAY, 2004, p. 211)

Nesse mosaico de identidades e considerações se constitui essa personagem, uma jovem, negra, soteropolitana, da periferia, estudante do nível médio, de escola pública, trabalhadora informal, artística, militante que se descobria e desenvolvia sua sexualidade lésbica. É um exemplo para a percepção de gênero, compreendido como relacional, seja como uma categoria de análise ou um processo social, no qual “o conceito de gênero deve

7 Aqui *straight* assume o sentido de um corpo reto, direito, comportado ou até controlado.

ser capaz de captar a trama de relações sociais, bem como as transformações historicamente por elas sofridas através dos mais distintos processos sociais, trama esta na qual as relações de gênero têm lugar”. (SAFFIOTI, 1992, p. 187) Márcia Macêdo (2001, p. 60) contribui para esta compreensão quando pondera que:

O entendimento da dinâmica da múltipla pertinência de sexo/gênero, classe, raça/etnia, e idade/geração ajuda a romper com qualquer tentativa em enxergar alguma fixidez nessas dimensões sociais, pois elas se realizam num contexto de plena relacionalidade, já que se referem ao exercício de um poder disperso e móvel, sem com isso negar que a existência e interação de hierarquias e discriminações terminam por privilegiar certos conjuntos de indivíduos em detrimento de outros.

A fim de melhor explicar esse mosaico ou tramas identitárias, foi cunhado o termo “interseccionalidade”, definido como “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”. (CRENSHAW, 2002, p. 177) Esse termo representou uma relevante contribuição para visibilizar as variadas formas de subordinação que agiam de forma a se retroalimentarem mutuamente, em diferentes contextos e experiências, diante das diversas identidades sociais corporificadas em apenas uma pessoa. Patrícia Hill Collins (1989) dedicou seus estudos a esse campo, mais especificamente nos Estados Unidos, e problematizou: há uma subordinação que incomoda mais do que outra? Há como separar esses eixos de opressão?

Segundo Kia Caldwell (2000), a experiência das mulheres negras e o desenvolvimento de estudos que articulam gênero e raça são desprestigiados pela produção brasileira, justificado entre outras questões, pela perspectiva de um pensamento parcial sobre as mulheres no Brasil. Essa compreensão é compartilhada por Sandra Azeredo (1994), que propõe a complexificação da categoria gênero, de modo a “historicizá-la e politizá-la”, a fim de dar luz a outras relações de opressão, rompendo a ideia de um sujeito universal, a

mulher, que não daria conta da diversidade entre as mulheres, com intensas distinções entre si, incidindo nas relações de poder entre elas.

É o que explica Luiza Bairros (1995), ao refletir sobre o conceito de experiência, um dos conceitos básicos do pensamento feminista, problematizando-o sob a perspectiva de diferentes feminismos, com base no pensamento feminista negro ou das mulheres negras. Nesse sentido, a autora responde à questão levantada anteriormente por Collins (1989), quando coloca a identidade de mulher negra em xeque por reconhecer ambas as dimensões de forma inseparável, por “dar expressão a diferentes formas da experiência de ser negro (vivida através do gênero) e de ser mulher (vivida através da ‘raça’) [...], do ponto de vista da reflexão e da ação políticas, uma não existe sem a outra”. (BAIRROS, 1995, p. 461)

Coerentemente, o prisma do ponto de vista do feminismo negro privilegia a análise da história dessa jovem negra, especialmente por ele reconhecer, entre outros temas, a contribuição intelectual (e prática) ao feminismo na atuação de professoras, artistas, empreendedoras e lideranças comunitárias. (COLLINS, 1991 apud BAIROS, 1995) Seara na qual Priscila pode ser devidamente inserida quando, por exemplo, fazia, de forma solitária, a produção e realização de um curso de dança – divulgação, conversas, demonstrações nas escolas do bairro e aulas públicas gratuitas. Ela ia às escolas do bairro e convidava a juventude pessoalmente, informando: “*Gente, está tendo um curso de graça de formação de b-boy e b-girl na Escola Parque de São Cristóvão.*”⁸ Essa iniciativa tinha o apoio do Projeto Escola Aberta,⁹ que costumava disponibilizar o espaço da escola para atividades extracurriculares com a comunidade local. Vale ressaltar que, convidada pelas docentes¹⁰ da

8 Entrevista realizada com Priscila Nayala no Curso de Formação de *b-girls*, no dia 17/04/2008, na Escola de Dança do Pelourinho da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB).

9 O Projeto Escola Aberta acontece em diversas escolas públicas, com o intuito de abrir a escola para a comunidade, por meio de atividades diversas.

10 Em Salvador, gestores e docentes já se comprometiam com a implementação dos temas de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas e suas atividades. Isso era parte do projeto da escola mencionada, conforme acompanhado pelo seu blog, resultado da

Escola Parque de São Cristóvão, Priscila iniciou, aos quinze anos, seu trabalho como professora de *break dance*.

Tava com... tava com dezesseis, dezesseis anos. Ai... eu fui, né, dá aula... quer dizer eu ia fazer dezesseis, eu tava com quinze, ia fazer dezesseis, ai fui comecei a dar aula, chegou em casa, eu peguei menti pra minha mãe, porque eu sabia que ela não aceitava, menti pra ela, disse que eu estava fazendo um curso de informática, eu nunca fiz esse curso de informática, eu estava dando aula pra esses meninos. (LINO, 2008)

Sua idade destaca uma questão presente na fase da adolescência, a rebeldia, quando a/o adolescente toma caminhos contrários à orientação materna, ou seja, omite coisas que pretende fazer ou lugares para onde pretende ir, pois sabe que não obterá autorização. Wivian Weller (2005), em seus estudos sobre manifestações político culturais, relata que as experiências das jovens têm sido pouco visibilizadas, especialmente ao se considerar outros aspectos como gênero, raça, classe, geração e sexualidade. Entretanto, entre as principais questões apontadas, está a reduzida presença das jovens em determinados espaços de poder e, por outro lado, a falta de um olhar de gênero sobre determinados objetos e campo de estudo, o que impede a percepção de sua participação.

Na pesquisa *Onde estão as b-girls?*, (NORONHA, 2007) realizada em São Paulo, em 2000, a ausência das jovens nos espaços dessa dança permitiu uma leitura específica daquele contexto local diante da falta de representação feminina e, pela completa composição de homens no cenário da arte do *break*. Já em Salvador, não foi difícil encontrá-las, pois, naquele momento, havia uma intensa articulação de *b-girls* que elevou a autoestima das *hip hoppers*, constitutiva da própria vivacidade do movimento na cidade, como veremos nesta história.

demanda dos movimentos negros no país, em que o *hip-hop* é reconhecido como expressão cultural da diáspora negra.

No ano de 2008, aos dezoito anos de idade, Priscila recebeu outro convite, dar aulas de *break* no “I Curso de Formação de *b-girls*” da América Latina, produzido pelo grupo de mulheres da Rede Aiyê Hip-Hop, um dos segmentos mais importantes do movimento de mulheres e do *hip-hop* soteropolitano. Junto com o grupo de *b-girls*, professoras e estudantes viajaram para Brasília e participaram de um importante festival de *break*, o Hip Hop Fusion, que reuniu profissionais deste estilo de dança. Além disso, algumas delas dançaram com um coreógrafo renomado, tendo ensaios no Teatro Castro Alves (TCA) e outros locais, em um espetáculo cujo elenco era composto por dançarinas profissionais de balé e dançarinas de *break dance*.

Esse espetáculo estabelecia um diálogo em torno do tema da identidade da mulher negra, diante da objetificação de seus corpos pelo pagode e pelo turismo sexual, remetendo, de forma crítica, aos shows das mulatas, tema explorado por Sônia Giacomini (1992, 1994, 2006) em sua pesquisa sobre as mulatas profissionais e a beleza negra, preocupação compartilhada pelo movimento de jovens negras feministas do *hip-hop*. (FREIRE, 2018) No entanto, Priscila não teve autorização familiar para dar continuidade aos ensaios do grupo e o espetáculo seguiu com a participação de outras *b-girls* e *rappers*, configurando-se como uma experiência profissional com as artes do *hip-hop*.

Infelizmente, poucos anos depois, aos 21 anos de idade, essa jovem veio a falecer, decorrente de um ato de suicídio, após ingerir um veneno mortal,¹¹ não sendo divulgada a causa exata que motivou sua ação. Em comunicação sobre o assunto com a *rapper* Paula Azeviche,¹² esta justificou o ato da amiga e colega do movimento como uma espécie de basta às desigualdades desse mundo.

Algumas considerações são pertinentes para compreensão dos registros sobre essa jovem e sua breve história de vida, diante do contexto de seu fa-

11 Em visita ao Instituto Médico Legal (IML) em busca de maiores informações sobre o caso, fui informada que este lugar é responsável por tratar os casos de suicídio, que se configuraram como casos de polícia, devido ao seu grau de violência, não sendo disponibilizadas maiores informações.

12 Comunicação em entrevista por e-mail, em agosto de 2012.

lecimento, em outubro de 2011. Para tanto, o objetivo deste artigo não é tratar da sua morte, mas resgatar fragmentos de relatos da (breve) história de sua vida, ao compartilhar sua trajetória e experiências pessoais, que escrevem simultaneamente trechos da história de um movimento social artístico, político e cultural soteropolitano, que tem sua principal característica identificada com a juventude, o *hip-hop*. Por conseguinte, este trabalho estende seu campo de investigação biográfico em torno das convenções de gênero e feminismos no *hip-hop*, vivenciadas por Priscila, que podem nos revelar alguns dados e pontos para reflexões sobre um pouco de sua vida.

HIP-HOP É PRA MENINO E NÃO PRA MENINA *corpo musculoso e monstruoso*

O *hip-hop* é composto por cinco elementos que, quando reunidos, proporcionam de forma vibrante uma interação, permeada pelo elemento “politização”, a partir da arte do *break dance* (dança de rua), do *rap* (a música), *grafite* (artes plásticas) e o *Disc Jockey (DJ)* (batidas, sonorização eletrônica). Em Salvador, conforme sugerem as observações da sessão anterior, esse movimento apresenta uma junção de três gramáticas políticas, a saber: movimento negro, movimento jovem e movimento feminista. (FREIRE, 2018) Vejamos como se expressam as experiências dessa jovem.

Priscila foi praticamente autodidata na dança de rua, trocou passos com outras *b-girls* e *b-boys*, porém foi com os vídeos e filmes de dança que ensaiou, entusiasticamente, na sala de sua casa, além de assistir aos passos de *break dancers* exibidos nas propagandas comerciais na televisão. Ela conta que, desde pequena, gostava de *hip-hop*, o que é compreensível, diante do contexto de fortalecimento do movimento negro no Brasil e na Bahia, durante os anos de 1990, juntamente com a expansão de outras expressões afros em Salvador com o *funk*, os bailes *black* (SANSONE, 1997) e, daí, os elementos do *hip-hop*. No mesmo período, esse movimento já se constituía em movimento social com a criação da “Posse Ori”, que reunia grupos, ban-

das e indivíduos de diferentes bairros em encontros frequentes no centro da cidade. Posteriormente, deflagrou a formação de núcleos de *rap*, de grafite e de *break*, entre outras articulações jovens, que lutaram juntas pela lei de inclusão da história e cultura negra nos currículos escolares, por políticas públicas de ações afirmativas e cotas nas universidades, entre outras pautas, que representaram a expansão dos movimentos negros, jovens e do *hip-hop* nos anos de 2000. (FREIRE, 2018)

O espaço do movimento *hip-hop*, no entanto, obedecia a um caráter masculino e masculinista, no que se refere à inserção das mulheres e sua militância diante, não apenas de uma maioria de homens, mas, sobretudo, dos atributos de masculinidade e da referência de legitimidade. (FREIRE, 2018) Muitos foram os apelidos dados por eles às mulheres que ousavam adentrar nesse espaço, como “Maria Latinha” para as grafiteiras ou “Maria Microfone” para as *rappers*. Não conheci um equivalente para as *b-girls*. Talvez, brincar com a ideia de *b-girl* com uma “*bad-girl*” (garota má) ou mesmo, com a relação compartilhada entre as noções de roda de *break* e a roda de capoeira, possam indicar caminhos para essa reflexão.

Essas observações apontam a existência de convenções de gênero, constituindo modelos de masculinidade e de feminilidade, inseridos dentro do *hip-hop* e da sociedade. Essa definição do que seria coisa de menina e de menino retrata relações assimétricas e hierárquicas entre homens e mulheres, que foram também problematizadas por Souza-Lobo e Soares (1991), ao pesquisar a divisão sexual do trabalho fabril e identificar uma clara distinção no que seria trabalho de mulher e de homem, em consonância com atributos relacionados às convenções de gênero. (BONETTI; FLEISCHER, 2007) Souza-Lobo e Soares (1991, p. 61) argumenta que “a divisão sexual do trabalho não cria a subordinação e a desigualdade das mulheres no mercado de trabalho, mas recria uma subordinação que existe também nas outras esferas do social”. De fato, essa desigualdade se manifesta também no interior do movimento *hip-hop*, como pudemos constatar ao conhecer Priscila e questioná-la sobre as dificuldades que enfrentou para participar do movimento. Conforme ela nos relata:

Muitas, principalmente do preconceito, que acham que a dança de break, acham que o HipHop é pra menino e não pra menina, ainda existe isso, ainda existe este preconceito e eu sofro bastante com isso, inclusive dentro de casa. A minha mãe que deveria me apoiar é a primeira, minha mãe é a primeira a falar. [...] Sabe, ela não conversa mais sobre isso, não, aliás, quando, às vezes ela reclama, ela fala assim: ‘ah, Priscila, ô como você está ficando toda musculosa, você está ridícula, você está quadrada’, ela me bota pra baixo mesmo, entendeu, assim, mas, não porque [...] é coisa de mãe, quer proteger, é, assim mesmo. (LINO, 2008, grifo nosso)

Este relato suscita algumas interpretações em torno do que é coisa de menino e coisa de menina, tendo como campo de disputa o próprio corpo de Priscila, cuja imagem é problematizada em relação a músculos e até monstruosidades, diante da subversão a um modelo de corpo feminilizado. Essa disputa se dá entre campos de diferentes aspectos geracionais e de visão de mundo, pois esse corpo e suas práticas são uma “construção social, cultural e histórica”. Contrariam o que era tido como impróprio ou não permitido para mulheres, em função de limites biológicos, na medida em que, no *hip-hop*, elas fazem uso da força física, sem que deixem de ser mulheres.

Silvana Goellner expõe essa compreensão diante dos exemplos de mulheres que inseriram atividades corporais, sejam esportivas ou não, em sua rotina doméstica e/ou de trabalho, na cidade ou no campo. Atividades que estão entre limpeza da casa, lavagem de roupas e até jogar futebol ou alçar voo em um trapézio, ou mesmo dançar *break* nos mais diversos movimentos.

Seus corpos colocaram em tensão diferentes possibilidades de viver o ser mulher, portanto, podemos ler neles formas de romper com determinados essencialismos atribuídos, por cada cultura e por cada contexto histórico, para o que seja, por exemplo, masculinidade e feminilidade”. (GOELLNER, 2003, p. 32)

A intensa rotina de atividades físicas desenvolvidas nos exercícios e passos do *break dance* provocam uma modelagem dos corpos, tornando-

-os robustos e esbeltos por meio de piruetas, contorcionismos, saltos e coreografias, que dialogam com diferentes estilos de dança do *break*, *poping*, entre outras variações populares de dança, como samba e capoeira. Seus resultados, que algumas vezes se aproximam de condicionamentos atléticos, permitem questionamentos a um modelo hegemônico de feminilidade, pela ultrapassagem de certas fronteiras dadas pelos atributos tradicionalmente relacionados à masculinidade, a exemplo de força física e de agressividade. Essa situação mostra a introdução de novas possibilidades às convenções de gênero e ressignificação das convenções de sexualidade já normatizadas e naturalizadas.

No campo do *break*, a fala de Priscila expõe a preocupação de sua mãe com o corpo musculoso e avesso à obediência a um determinado modelo de feminilidade, que fere o “ideal estético contemporâneo para mulheres” (BORDO, 1997) por atender, entre outras, a duas questões em especial, porém extremamente bem relacionadas. A primeira trata de um tipo de beleza do corpo feminino feminilizado, contrário à exposição de músculos, associando-os a uma “coisa de homem” e, a segunda, a própria questão da sexualidade, que aponta para a expressão de uma “feminilidade não normatizada”. Esta expressão é usada na análise de Angelita Jaeger e Silvana Goellner (2011), no artigo *O músculo estraga a mulher?*, quando identifica as mulheres atletas e praticantes do fisiculturismo como uma prática que pode colocar em questão uma “feminilidade normatizada inscrita numa representação singular de gênero.” (JAEGER; GOELLNER, 2011, p. 956)

O relato de Priscila pode ser lido como a denúncia de um preconceito sofrido diante da aversão materna a seu corpo, expressa por meio de uma aproximação com o abjeto, aberração materializada pelos adjetivos “ridículo” e “quadrada”, que a situam fora da ordem, como alguém estranho ou mesmo esdrúxulo. Essa leitura pode ser justificada por uma postura não neutra desse corpo e, pelo reconhecimento de uma condição fronteira, dada a relação entre estereótipo e natureza, vinculados, nesse caso, a uma mulher de corpo musculoso/monstruoso. É o que pode ser relacionado, de certa forma, a corpos considerados exóticos ou abjetos, que têm produzido imagens

monstruosas no decorrer da história da humanidade, ligados à ideia de circulação imprópria. Assim, foi instituída a noção de que,

Como mulher, negro ou monstro, o outro é aquilo que em princípio não deve circular, mas também aquilo que não pode deixar de circular, sob pena de privar o discurso civilizador da oposição que o funda: em sua feiúra, desproporção, desordem, o monstro é o outro do civilizado. (FERREIRA, HAMLIN, 2010, p. 815)

Esse monstro, no entanto, apenas era o corpo diferente da norma, do corpo docilizado ou dócil, conforme nomeado por Michel Foucault, que se torna o “outro monstruoso”, ou seja, os corpos das mulheres e dos negros e, em especial, o da mulher negra, os mais objetificados diante da comparação a um modelo de civilidade e de civilização, sob a referência de uma cultura e comportamento idealizado, tido como norma a ser obedecida. Esse modelo produz, segundo Susan Bordo (1997, p. 20), “uma busca sem fim e sem descanso, que exige que mulheres sigam constantemente mudanças insignificantes e muitas vezes extravagantes da moda”, submetida a interesses dominantes que arriscam a saúde e até a vida dessas mulheres.

No caso de Priscila, essas fronteiras entre o masculino e o feminino têm ênfase no processo de regulação da sexualidade, diante de uma crítica à sua prática e preferência sexual “em um mundo marcado pelo binário heterossexual da norma disciplinar” (SWAIN, 1999, p. 112), tão bem explicados por Bila Sorj, quando esta aponta que o resultado disso tem sua base: “a heterossexualidade é a sua estrutura, gênero e família suas formas fixas, os papéis sexuais suas qualidades generalizadas a ‘persona’ social, a reprodução uma consequência e o controle seu resultado” (SORJ, 1992, p. 16)

Para pensar essa complexa questão, tida como um campo marginal, como aponta Carole Vance (1995), encontra-se o terreno denso entre a relação do feminismo com o pensamento pós-moderno, apresentada diante da representação comum e compartilhada com éticas particulares, em leituras sobre corpo, conhecimento e verdades em torno do poder. Isso implica em

questões básicas e essenciais ao feminismo, por exemplo, a própria definição do que é ser mulher. Questão ainda intensamente debatida pela teoria feminista e pós-moderna e que nos leva para nossa última sessão.

“AH, É UMA MULHER?!”

Mas, então, o que é ser mulher? O que a define? O que será, então, coisa de mulher? Adriana Piscitelli (2002) recria a (categoria) mulher, por meio de um panorama sob o pensamento e vertentes do feminismo, e destaca que a mulher foi inicialmente ideia do feminismo radical, segundo o qual “para além de classe e raça, as mulheres são oprimidas pelo fato de serem mulheres – pela sua womanhood/feminilidade?” (PISCITELLI, 2002, p. 12) Esse laço de opressão estava ligado aos aspectos biológicos que eram reafirmados pela cultura e, por conseguinte, pela política, seja na esfera pública ou privada, excluindo as mulheres da história.

No intuito de aprofundar essa análise, a categoria patriarcado se propôs a traduzir essa dominação masculina, mas não teve muito êxito, diante de um esvaziamento histórico e por seu afastamento das dinâmicas sociais, além de implicações com questões metodológicas e generalizantes da opressão. Nesse caminho, desenvolveu-se, como alternativa ao patriarcado, o campo de estudos de gênero, a fim de superar a forma de uso da categoria mulheres, tendo como eixo central a cultura, como construção social. A autora expõe que “a elaboração desse conceito está associada à percepção da necessidade de associar essa preocupação política a uma melhor compreensão da maneira como gênero opera em todas as sociedades, o que exige pensar de maneira mais complexa o poder?” (PISCITELLI, 2002, p. 21)

Assim, na experiência de Priscila, visualiza-se essa expressão quando ela é questionada em relação ao espaço que ocupava em seu trabalho como professora de dança. Alguns jovens procuravam o endereço de suas aulas sobre a arte do *break*, porém não tinham conhecimento sobre quem ministrava as aulas naquele espaço. Nessas oportunidades, Priscila era testada quanto à sua

proposta por seus alunos homens, como que autorizados apenas pelo fato de ela ser mulher. Essa é a forma como gênero opera nesse ambiente jovem do *hip-hop*, conforme Priscila nos conta:

É uma coisa que eu acho interessante. Veja bem, é, os meninos de começo, não aceitava muito isso, não, entendeu? Quando ouviu falar ‘tá tendo aula de break’, aí, e os meninos ‘nossa, vamos lá, que massa’, quando chegam lá, ‘**ah, é uma mulher?!**’ Pelo amor de Deus, todo mundo queria sair, aí, falaram assim: ‘não, péra aí, péra aí, bóra ver, né?’, ‘bóra ver como é isso aí’ e aí foram. Passado um tempo eles foram gostando, vendo que não tinha nada a ver, negócio [...] de ser homem, de ser mulher, entendeu. Foram, gostaram e continuaram e de começo só tinha menino [...]. (LINO, 2008, grifo nosso)

Esta construção hierarquizada sobre o que é ser mulher e o que é ser homem pode ser também desconstruída diante de uma politização acerca da diferença sexual, diante das questões em torno da história e de outras dinâmicas sociais. Por isso, gênero é problematizado sob uma perspectiva feminista da ciência e da história, que segundo Joan Scott (1995, p. 73), “era um termo proposto por aquelas que sustentavam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas disciplinares”, ao que reexaminavam as próprias premissas do conhecimento científico. Contudo, essa produção priorizava um constante diálogo entre teoria e práxis feministas, que deveria ter como objetivo principal produzir a solidariedade entre as mulheres, e não tomar gênero e suas relações como referencial de masculinidade.

Com a produção da crítica feminista, diferentes pensamentos de mulheres e feministas se expandiram para rever a sociedade e os conhecimentos estabelecidos sob outro prisma. O biologismo já não mais servia como justificativa ou mesmo dispositivo de explicação para uma divisão binária na construção de papéis, lugares e posições distintos para homens e mulheres na sociedade. A hierarquia, nessa distribuição social de gênero, estava explícita

para os olhos da jovem *b-girl* que, em suas experiências, desestabilizou essa relação diante de sua atuação e ocupação de determinados espaços. Priscila nos mostrou que poderia viver seu sonho e que valia a pena lutar para realizar seus objetivos, fossem pessoais e/ou profissionais.

A epígrafe que abre este artigo sintetiza a superação de muitos desafios enfrentados na vida dessa jovem *b-girl* que, metaforicamente, foram por ela traduzidos como degraus, barreiras e paredes a serem escaladas (por ela e por outras mulheres), que podem ser consideradas interpretações da urgência desses e de outros significados capazes de proporcionar uma libertação das mulheres e homens dos diferentes sistemas de opressão.

O seu suicídio pode ser pensado a partir da tentativa de reflexão elaborada por Ferreira e Hamlin (2010), com relação ao caso do suicídio da negra Bertoleza, no livro *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, cuja resposta sugere duas perspectivas, tendo como base a proximidade que existiria entre negros, mulheres e a natureza. A primeira perspectiva é a confirmação do reconhecimento de sua condição de subalternidade, enquanto a segunda representa a negação radical de Bertoleza/Priscila a essa condição de subalternidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, a (breve) história de vida da jovem *b-girl*, Priscila Nayala, tentamos reconstituir fragmentos de suas experiências e construir essa personagem a partir de seus elementos identitários, que se relacionam interseccionalmente, ao mesmo tempo em que também se constrói o contexto social em que vivia e o movimento do qual fazia parte.

A partir das vivências de Priscila, são compartilhadas questões que dão luz às vozes das teorias feministas que problematizaram determinadas reflexões acerca do ser mulher, o que é coisa de menina, corpo e sexualidade femininos. A vida de Priscila e suas falas servem de ilustração para questões compartilhadas por outras mulheres, em diferentes situações e contextos, mas que solidariamente atendem a uma demanda de criação de alternativas

para as diversas opressões vivenciadas por ela e por outras jovens em suas respectivas realidades, ou seja, evidenciam a urgência de mudanças de significados sociais, de forma a garantir alternativas para jovens, negras, mulheres e outros segmentos que ainda permanecem à margem na sociedade.

Parafraseando Goellner (2003), a produção do corpo é expressão de subjetividade e da vivência de seu próprio contexto histórico, social e cultural como um campo político e, portanto, de relações de poder em constante disputa. A história de vida de Priscila é individualizada em suas experiências, embates e desafios, porém, ao mesmo tempo, é compartilhada por outras tantas histórias, produzidas em diálogo com a construção de corpos e a autonomia de escolhas vivenciadas por outras/os jovens que contestam modelos normatizados, ao tempo que reformulam convenções de gênero e de sexualidade.

Esse corpo que é lido, em referências transitórias entre o passado e o presente, é capaz de ser incluído ou excluído dos aceites da sociedade atual, mesmo obedecendo aos ditames estabelecidos sobre o corpo jovem e idealizado na contemporaneidade. A relevância da construção cultural do corpo e da forma de vivência de suas convenções implica na construção do próprio indivíduo enquanto expressão de sua cidadania. Portanto, faz-se necessária de atenção, intervenções do Estado e suas diversas instituições, sobretudo, no âmbito de políticas públicas para as mulheres, para a população negra e para a juventude que garantam um avanço dessa cidadania para jovens, em especial, a fim de resguardá-las/os do mesmo fim da jovem *b-girl* Priscila que, como tantas/os outras/os, como diria Antonin Artaud (1983), foi suicidada pela sociedade.

REFERÊNCIAS

ARTAUD, A. Van Gogh: o suicidado pela sociedade. *In*: WILLER, C. (org.). *Escritos de Antonin Artaud*. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1983, p. 131-144.

AZERÊDO, S. Teorizando sobre gênero e relações raciais. *Estudos Feministas*, Florianópolis, número especial, p. 203-216, 1994.

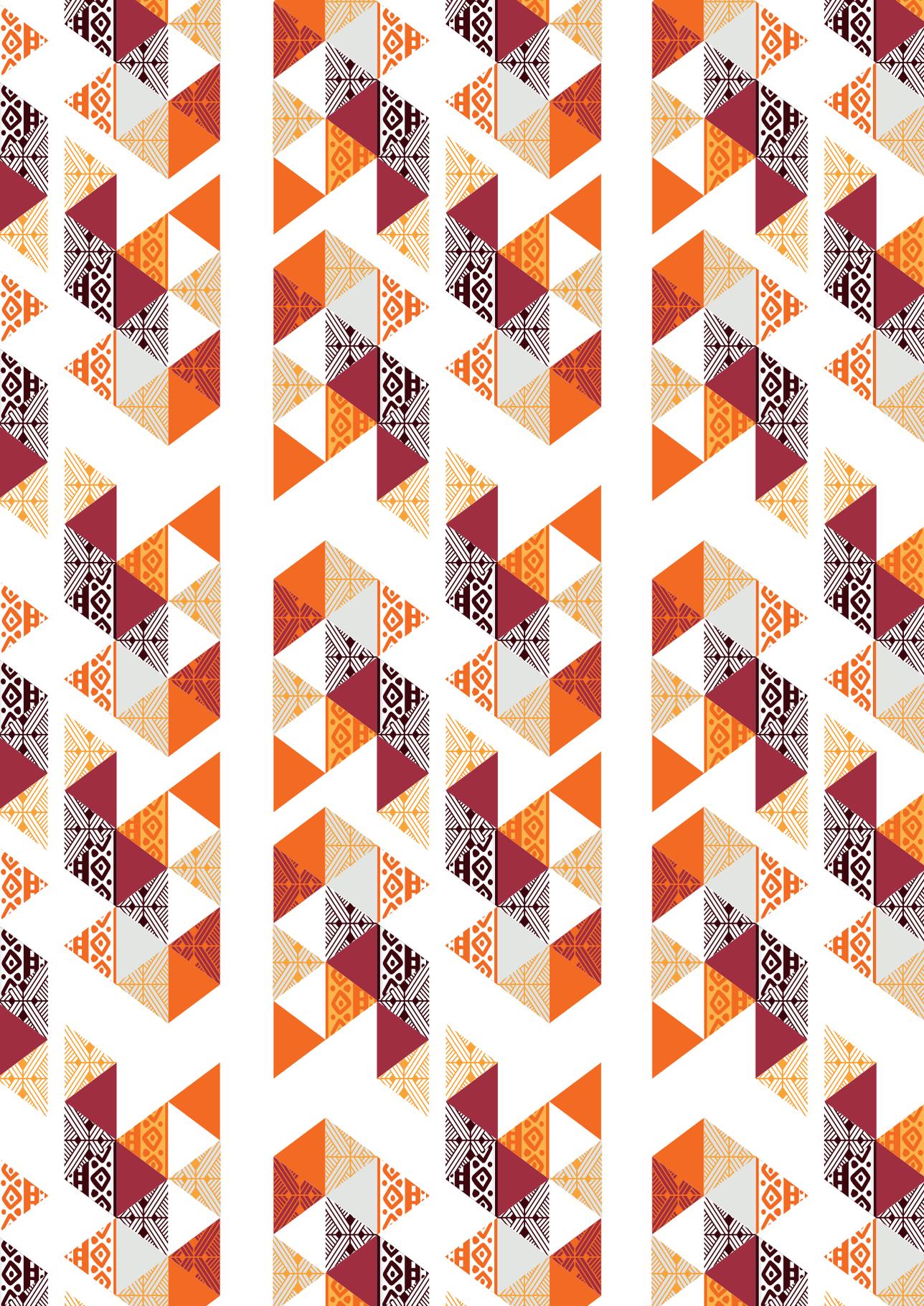
- BAIROS, L. Nossos feminismos revisitados. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458-463, 1995.
- BARBIERI, T. Acerca de las propuestas metodológicas feministas. In: BARTRA, E. *Debates em torno a uma metodologia feminista*. México: Universidade Autônoma Metropolitana, 1998. p.103-155.
- BONETTI, A.; FLEISCHER, S. (org.). *Entre saias justas e jogos de cintura*. Florianópolis: Edunisc, 2007.
- BORDO, S. R. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. (org.). *Gênero, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro: Record: 1997. p. 19-39.
- CALDWELL, K. L. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 91-108, 2000.
- COLLINS, P. H. *Toward a new vision: race, class, and gender as categories of analysis and connection*. Michigan: Center for Research on Women, 1989.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.
- DEBERT, G. G. Problemas relativos à utilização da história de vida e história oral. In: CARDOSO, R. C. L. (org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 141-156.
- FERREIRA, J.; HAMLIN, C. Mulheres, negros e outros monstros: um ensaio sobre corpos não civilizados. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 811-836, 2010.
- FREIRE, R. S. *Hip-Hop feminista?: convenções de gênero e feminismos no movimento Hip-Hop soteropolitano*. Salvador: Edufba; Neim, 2018. (Coleção Bahiana).
- GIACOMINI, S. M. Aprendendo a ser Mulata: um estudo sobre a identidade da mulata profissional. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (org.). *Entre a virtude e o pecado*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 213-246.
- GIACOMINI, S. M. Beleza Mulata e beleza negra. *Estudos Feministas*, Florianópolis, número especial, p. 217-227, 1994.
- GIACOMINI, S. M. mulatas profissionais: raça, gênero e ocupação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 85-101, 2006.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40.

- HAGUETTE, T. M. F. A história de vida. In: HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 69-74.
- HARAWAY, D. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 22, p. 201-246, 2004.
- HUIJG, D. D. “Eu não preciso falar que sou branca, cara, eu sou latina!” Ou a complexidade de identificação racial na ideologia de ativistas jovens (não) brancas. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 36, p. 77-116, 2011.
- JAEGER, A. A.; GOELLNER, S. V. O Músculo estraga a mulher? A produção de feminilidade no fisiculturismo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 955-975, 2011.
- LINO, P. N. C. *Entrevista com Priscila Nayala no Curso de Formação de B-girls*. Escola de Dança do Pelourinho, Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB). Salvador, 17 abr. 2008. Inédito.
- MACÊDO, M. S. Tecendo os fios e segurando as pontas: mulheres chefes de família em Salvador. In: BRUSCHINI, C.; PINTO, C. R. (org.). *Tempos e lugares de gênero*. 34. ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2001. p. 53-83.
- MOTTA, A. B. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 13, p. 191-221, 1999.
- NORONHA, F. Onde estão as *b-girls*? A pesquisa antropológica numa roda de *break*. In: BONETTI, A.; FLEISCHER, S. R. (org.). *Entre saias justas e jogos de cintura*. Florianópolis: Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.
- PERROT, M. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 4, p. 9-28, 1995.
- PISCITELLI, A. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, L. M. *A prática feminista e o conceito de gênero*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2002.
- PRECIADO, B. Multidões *queer*: notas para uma política dos “anormais”. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 11-20, 2011.
- SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando Gênero e Classe Social. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (org.). *Uma Questão de Gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 15-23.
- SANSONE, L. *Ritmos em trânsito: sócio-antropologia da música baiana*. São Paulo: Dynamis, 1997.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, jul./dez. 1995.
- SILVA, A. P. et al. Conte-me sua história: reflexões sobre o método de História de Vida. *Mosaico: estudos em psicologia*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007.

- SORJ, B. O Feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (org.). *Uma Questão de Gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 15-23.
- SOUZA-LOBO, E.; SOARES, V. Masculino e Feminino na linha de montagem. In: SOUZA-LOBO, E. *A Classe Operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Brasiliense: 1991. p. 47-62.
- SWAIN, T. N. Feminismo e Lesbianismo: A identidade em questão. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 12, p. 109-120, 1999.
- VANCE, C. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. *Physis, Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-31, 1995.
- WELLER, W. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, 2005.
- ZANETTI, J.; SOUZA, P. L. A. Jovens no feminismo e no Hip-Hop na busca por reconhecimento. In: PAPA, F. C.; SOUZA, R. (org.). *Jovens Feministas presentes*. São Paulo: Ação Educativa; Fundação Friedric Ebert; Brasília: Unifem, 2009.



PARTE II
LINGUAGENS



RESSIGNIFICAÇÃO DE VOCÁBULOS ACERCA DO SUJEITO NEGRO

Cíntia Ribeiro da Rocha

INTRODUÇÃO

Os agrupamentos humanos se organizam de acordo com um conjunto de práticas regidas por normas tácitas entre os indivíduos. A partir disso, se estabelece o conceito de cultura: representação dos juízos ideológicos, sentimentos, bem como todas as formas de se representar o mundo exterior, as relações entre os indivíduos e os outros povos. Todas essas relações são mediadas, implícita ou explicitamente, pelo exercício da faculdade linguística.

O léxico das línguas naturais, sendo um dos níveis de análise da linguagem, realiza o processo de apreensão cognitiva da realidade, conceitualizando e classificando seus elementos de acordo com determinada comunidade linguística. Com isso, a criação do seu universo simbólico fica por conta da relação que uma comunidade estabelece com o mundo. Os signos linguísticos, dotados de um significante e de um significado, se reportam ao mundo referencial para representá-lo em sistemas classificatórios, ou seja, o léxico das línguas supracitadas.

Dentro de uma comunidade, é possível haver manifestações distintas da apropriação do patrimônio vocabular, o qual, por seu turno, refletirá aspectos particulares da cultura. A partir disso, pode-se inferir que a manifestação de determinado universo de conhecimento está de acordo com a perspectiva discursiva que os integrantes de uma mesma comunidade ocupam no mundo.

Segundo Biderman (2007), há um aumento significativo do léxico das línguas modernas, em virtude do progresso tecnocientífico e das mudanças sociais provocadas pela rapidez das comunicações, que possibilitaram a integração entre culturas. A autora ainda menciona:

À medida que as comunidades humanas desenvolveram progressivamente seu conhecimento da realidade e tomaram posse do mundo circundante o homem criou as técnicas e depois as ciências. Assim as comunidades que atingiram tal estágio de civilização precisaram ampliar sempre mais seu repertório de signos lexicais para designar a realidade da qual tomavam consciência, ao mesmo tempo em que precisavam rotular as invenções e noções novas desenvolvidas por essas ciências e técnicas. (BIRDERMAN, 2007, p. 15)

Tal afirmação embasa o fato de que a apropriação distinta da realidade projetada na manifestação linguística (pode-se relacionar também ao discurso em todo seu percurso gerativo de sentido) dos indivíduos peculiaridades alçadas nessas condições contextuais, bem como extralinguísticas, provocando, assim, estéticas discursivas, por sua vez, diferenciadas.

Este artigo, por essa razão, possui como fio condutor uma definição do estudo lexicológico como reflexo de recortes culturais, de sistemas de valores, ideologias e axiologias, principalmente quando trata da questão do vocábulo como uma relação de dependência entre seu conteúdo e sua expressão, já proposta outrora pelo linguista Hjelmslev (1973).

Nesse cenário, será realizada uma análise da letra de rap “Negro drama” e da literatura negra norte-americana, contrastando-as com o conto *As vítimas*

algozes, a fim de se depreender a significação do sujeito negro em torno dos lexemas que suscitam a cor negra, assim como o espaço, semioticamente construído nesses discursos, que esse sujeito ocupou.

Tal contraste diacrônico, por se tratar de textos que glosam sobre o mesmo tipo de sujeito em épocas distintas e por culturas também distintas – uma vez que as duas literaturas referidas realizam a abordagem desse sujeito de acordo com suas axiologias e ideologias –, faz emergir o questionamento em torno da ressemantização dos vocábulos, de acordo com o emprego utilizado nos discursos, ou seja, não dos lexemas tão somente dentro do sistema linguístico. Logo, supõe-se haver uma ressemantização do universo simbólico desse sujeito.

Pautando-se nas teorias acerca do léxico, desenvolvidas por Dubois, como os campos semânticos, campos lexicais e campos conceptuais – sendo que no primeiro conceito assume-se que, numa concepção polissêmica, “o campo semântico que estabelecermos deverá explicar todas as significações da palavra num dado estado de língua” (DUBOIS, 2011, p. 532), verificar-se-á a concatenação, bem como as distinções, entre a projeção da imagem do sujeito negro realizada principalmente no texto do Romantismo e na literatura negra.

LEXICOGRAFIA, LEXICOLOGIA E SEU OBJETO DE ESTUDO

Ambas as ciências se debruçam, de modo distinto, sob o estudo do léxico: a primeira é a ciência aplicada, cuja base está na lexicologia. Seu objeto é a palavra como participante de uma obra que resgata, completa e define o(s) vocabulário(s) de um grupo sociolinguístico cultural. O produto desse estudo, quase sempre, é a confecção de um dicionário. Ao passo que a segunda realiza um estudo científico do vocabulário, como pode ser observado na definição apresentada pelo dicionário:

Parte da linguística que estuda o vocábulo quanto ao seu significado, constituição mórfica e variações flexionais, sua classificação formal ou semântica em relação a outros vocábulos da mesma língua, ou comparados com os de outra língua, em perspectiva sincrônica ou diacrônica. (HOUAISS, 2009, p. 1174)

O estudo do léxico ainda apresenta uma ligação com os estudos de Semântica, pois se atenta para a questão do significado. A lexicologia também se aproxima de ciências como a Dialetoлогия e a Etnolinguística, as quais produzem estudos sobre a relação entre palavra e objeto, bem como seu reflexo, ligação, língua e cultura. Outras ciências que fazem estudos com enfoque lexicológico são a Neurolinguística e a Psicolinguística, buscando aprender mais sobre o armazenamento e o acesso ao léxico.

SOBRE O CORPUS

literatura do romantismo e literatura negra

As formas literárias apresentam pressupostos sociais e históricos que manifestam tipos de sujeitos de acordo com a realidade à qual se refere. O romance foi um gênero literário criado com a proposta de dar concretude à subjetividade do indivíduo inserido nas mudanças sociais pelas quais a Europa passava, do fim do século XVIII para o início do XIX, com a industrialização e ascensão da burguesia como classe dominante.

Foi um movimento desenvolvido principalmente no Ocidente e que atingiu uma dimensão mundial, matriz para a arte contemporânea por conta do questionamento sobre o seu alcance, ou seja, a sua comunicabilidade e, por conseguinte, a “eficiência” da linguagem como um mecanismo que dá forma aos desígnios da arte.

Durante o processo de formação do cânone literário brasileiro, que se consolidou no período compreendido pelo Romantismo, observou-se uma ausência de pluralidade de representações, nas quais não se envolveriam

somente narradores, autores e personagens, mas também se reconheceria o **outro** por meio da linguagem, o que consistiria, de fato, a legitimidade de múltiplas vozes dentro da literatura nacional.

O texto de Joaquim Manuel de Macedo, publicado em 1896 (MACEDO, 1991), escolhido como parte do *corpus*, evidenciou todo um aparato público e legal que validava a existência da escravidão e evidenciava como esta estava intimamente vinculada com a vida familiar da aristocracia local; durante o Segundo Reinado, posto que as relações entre as pessoas eram mediadas pela figura do escravo, o que atrelava a figura do sujeito negro à escravidão, ou seja, uma elisão entre raça e cativo.

Refletindo, então, sobre o posicionamento do sujeito negro dentro da literatura nacional, pode-se observar que este, ao assumir a voz do seu discurso (na contemporaneidade), como um enunciador semioticamente construído, ressemantiza seu universo simbólico a fim de lhe conferir uma significação de valor positivo. Desse modo, as formações discursivas constituídas por elementos negativos acerca do sujeito negro buscam, na sua literatura, serem ressignificadas, como é o caso da cor vermelha. Segundo Bernd (1991, p. 5)

Além do preto e do branco, a cor que adquire significação maior é o vermelho, que também é representado pelo sangue, símbolo da energia vital e do renascimento da raça. No candomblé o vermelho é a cor de Iansã, Deusa dos ventos, dos raios e das tempestades. O vermelho remete, pois, à agressividade revolucionária do poeta, numa simbologia cuja significação está muito próxima da simbologia do vulcão, prestes a explodir e a derramar a lava incandescente (vermelha) representada durante séculos.

Observa-se na literatura negra, inclusive no *corpus* escolhido para a análise, que o vocábulo **vermelho** é posto em discurso de maneira polissêmica. A letra de rap “Negro drama”, do grupo Racionais Mc’s, parte constitutiva do *corpus*, apresenta a seguinte passagem com a utilização desse vocábulo:

De vergonha eu não morri,
To firmão,
Eis-me aqui,
Você não,
Cê não passa,
Quando o mar *vermelho* abrir. (MANO BROWN;
EDI ROCK, 2002)

Verifica-se nos dicionários que esse lexema apresenta o seguinte semema:

1. Da cor do sangue, da papoula, do rubi.
2. Pertencente ou relativo à ex-U.R.S.S.: o exército vermelho.
3. Sentido figurado: comunista, marxista, ou socialista.
(HOUAISS, 2009, p. 1396)

Sendo que o terceiro sema apresentado possui uma ligação com o caráter revolucionário do vermelho, uma vez que até o lexema revolucionário tem como acepção uma ligação com a cor em questão:

1. Que é adepto da revolução (2 a 5). ~ *V. guerra – a e socialismo*.
(HOUAISS, 2009, p. 1396)

Isso demonstra o caráter modificador que essa literatura adota para reverter a ordem simbólica estabelecida acerca do sujeito negro. Outros dicionários ainda explicitam a acepção do vocábulo de maneira mais direta:

1. Diz-se do indivíduo militante ou simpatizante dos partidos da extrema-esquerda.

O vocábulo vermelho no contexto em foco pode se referir tanto à cor (no seu sentido denotado) quanto à revolução – o que pode se estabelecer uma conexão com a passagem bíblica na qual Moisés (escolhido por Deus) abre o mar para que o povo oprimido passe. A partir daí, poderia se atribuir a essa literatura e sua proposta um caráter modificador.

Quando se qualifica a literatura, tratada aqui como um sistema simbólico de comunicação, a partir de uma etnia negra, busca-se constituir uma identidade que não foi possível ganhar a sua forma em virtude do sistema escravagista. Para isso, algumas características discursivas são bem marcantes nos textos segundo Zilá Bernd:

A emergência de um eu enunciator que se quer negro parece ser o elemento chave que singulariza a Literatura Negra. A emergência deste eu enunciator que assume sua condição de negro no discurso, constituiu-se no divisor de águas entre um discurso sobre o negro, que sempre existiu no interior da Literatura Brasileira, e o discurso do negro que corresponderia ao desejo de renovar a representação convencional e, às vezes preconceituosa, constituída ao longo do tempo. (BERND, 1991, p. 5)

Assim, a literatura negra apresenta como proposta, além de evidenciar a sua alteridade, o diálogo entre culturas, pois a perspectiva (com toda a percepção de mundo) de outros sujeitos faria parte das narrativas da literatura brasileira e, certamente, do inconsciente coletivo.

A partir da comparação dos textos, tanto da literatura do Romantismo quanto da literatura negra, nota-se, apesar da utilização de campos lexicais semelhantes, a diferença no conteúdo semântico do léxico. O que se intenciona com a comparação é justamente compreender como tais vocábulos foram trabalhados a partir dos campos léxicos de **negro** e **lugar**. Para isso, será utilizado um excerto da literatura negra norte-americana do livro *Sisters of the Yam: black woman and self-recovery*, da autora bell hooks (1993), e a letra de “Negro drama”, do grupo Racionais Mc’s. Já a literatura do Romantismo será representada pelo conto “Simeão Crioulo”, do livro *As vítimas algozes*, de Joaquim Manuel de Macedo (1991).

Antes disso, faz-se necessário o entendimento de alguns conceitos que nortearão a análise, como campo léxico, campo semântico e campo conceitual.

CAMPO

A ideia de campo está ligada à análise estrutural de dada área científica, linguística ou não, como é o caso, por exemplo, da Etnografia e da Antropologia. Para estas, a preocupação com os dados linguísticos são coadjuvantes, pois são explorados para construir os esquemas conceituais de uma sociedade, ou seja, não são abordados sobre a própria estrutura da língua, mas sob a perspectiva conceptualista do pensamento humano.

Para a Linguística, uma proposta metodológica foi realizada a partir dos dados do campo conceitual e, baseado neles, foram elaborados os processos propriamente linguísticos para o estudo das relações entre os termos em condição de sistema e discurso. A partir do campo conceitual, emergiu uma abordagem das relações linguísticas cujo objetivo era, entre outras abordagens, evidenciar as relações de sinonímia, antonímia, homonímia e polissemia entre os signos linguísticos.

Dessa forma, levou-se em consideração a análise das semelhanças e diferenças na distribuição sintática dos signos para concluir, por meio desta, sobre semelhanças e diferenças semânticas. A estrutura sintática revelou-se impregnada do ponto de vista do sentido. De tal forma que, se a estrutura sintática desempenha um papel no semantismo, ela não poderia ser examinada isoladamente.

LÉXICO (CAMPO)

Diferentemente de campo conceitual, não há, na terminologia mais corrente, uma distinção entre campo léxico e campo semântico. No entanto, uma distinção evidente no primeiro é sobre a análise do termo em situação lexical ou vocabular. Esta analisa o termo em situação discursiva, tanto em tratamento polissêmico quanto homonímico, aquela analisa a relação sêmica que ele possui em dado conjunto de termos.

Contrariamente ao campo semântico, o termo campo léxico pode isolar o termo e grupos de termos, pois o próprio termo em si possui um seman-

tismo. Dessa forma, campo léxico é considerado como o isolamento de um grupo de termos, os quais possuem entre si uma relação na qual o significado de um termo depende da relação que ele tem com os demais termos do grupo. Uma análise do termo em condição de sistema designa um universalismo de significação. Já o termo campo semântico também isola um termo dentro de um grupo de termos, mas em condição discursiva específica e, portanto, com semantismo específico.

SEMÂNTICO (CAMPO)

Campo semântico é a área de estudo da significação, cujo objeto é ou uma palavra ou um grupo de palavras da língua em emprego discursivo. Partindo-se de uma visão polissêmica ou homonímica, o campo semântico deverá dar conta de explicar todas as significações, em quaisquer recortes científicos, dos vocábulos. Sendo essa aceção, como já mencionado, que se utilizará na análise.

Não se deve confundir, contudo, significado e objeto significado, pois enquanto o primeiro é linguístico, o segundo aborda um aspecto da realidade não linguística. Em dada língua, o lexema se encontra reunido em grupos semânticos de lexemas e tais grupos se relacionam com outros pertencentes à mesma língua natural.

CONCEITUAL (CAMPO)

As línguas naturais estão incluídas num campo cognitivo que as subjaz, mas que é ancorado numa realidade extralinguística que se pauta na conceptualidade, por exemplo, quando se pensa no conceito de parentesco nas culturas. O campo conceitual diz respeito às ideias de dado agrupamento de indivíduos e dá base conceitual às línguas naturais. As ideias estão inseridas na ideologia, a qual se torna o ato da consciência coletiva, ou seja, um poder autônomo do espírito coletivo, que comanda a ação mental dos homens, antecedendo suas ações. Há, efetivamente, tantas ideias, e, portanto, ideolo-

gias, quantas culturas entre os conglomerados de seres humanos. No entanto, a ideologia que é dominante é considerada válida, verdadeira e racional. Seus representantes são os ideólogos que:

[...] constituem a camada [da classe dominante] dos pensadores ou dos intelectuais. Estão encarregados, por meio da sistematização das idéias, de transformar as ilusões da classe dominante (isto é, a visão que a classe dominante tem de si mesma e da sociedade) em representações coletivas ou universais. Assim, a classe dominante (e sua aliada, a classe média) se divide em pensadores e não pensadores, ou em produtores ativos de idéias e consumidores passivos de ideias. (CHAUI, 1983)

RESSEMANTIZAÇÃO (RESSIGNIFICAÇÃO)

O recorte do *corpus* centra-se nas classes gramaticais dos adjetivos e substantivos para agrupar diferentes lexemas encontrados no texto que designam a cor **negra** e, assim, com base na análise componencial ou sêmica, delimita os conteúdos destacados pelo campo lexical em questão:

CAMPO LEXICAL "NEGRO" DO DISCURSO DA LITERATURA NEGRA

	Doentio	Punível	Ausência de luz	Irracionalidade	Civilidade	Protagonista	Grotesco	Profano	Temeroso
Escuro	-	-	+	-	+	+	-	-	+
Escuridão	-	-	+	-	+	+	-	-	+
Preto	-	-	+	-	+	+	-	-	+
Negra	-	-	-	-	+	+	-	-	+
Pardo	-	-	-	-	+	+	-	-	+
Ofuscado	-	+	+	-	+	+	-	-	+
Pretinho	-	-	+	-	+	+	-	-	+

O arquilexema designado para o campo lexical anterior é o negro, pois, tal como a definição desse termo lexical, significa a neutralidade da oposição de traços semânticos apresentados pelos lexemas e que apresenta o conjunto de traços semânticos, semas, comuns a diversas unidades dessa série. Assim, o arquilexema negro da série escuro, escuridão, preto, negra, pardo, ofuscado e pretinho neutraliza a oposição existente entre esses termos, que estão numa relação paradigmática. E apresentam o conjunto de traços distintivos pertinentes comuns a todas essas unidades, como doentio, punível, irracionalidade etc. Esses traços semânticos foram fundamentados nas entradas lexicais encontradas em cada lexema.

A análise do Quadro “Campo lexical ‘negro’ do discurso da literatura negra”, em cotejo como o Quadro “Campo lexical ‘negro’ para o discurso do romantismo”, permite identificar que determinados semas, unidades de significação no interior do vocábulo, são ressemantizados, adotando um valor não pejorativo no primeiro quadro, o qual se opõe ao segundo na construção imagética do sujeito em questão, pois os semas doentio, irracionalidade, civilidade, protagonista, grotesco, profano e temeroso têm o seu valor semântico invertido no discurso da literatura negra, se comparados ao mesmo campo lexical referente ao discurso do Romantismo, como se pode verificar a seguir.

CAMPO LEXICAL “NEGRO” PARA O DISCURSO DO ROMANTISMO

	Doentio	Punível	Ausência de luz	Irracionalidade	Civilidade	Protagonista	Grotesco	Profano	Temeroso
Enegrecido	+	+	+	+	-	-	+	+	+
Trevas	+	+	+	+	-	-	+	+	+
Noite	+	+	+	+	-	-	+	+	+
Negro	+	+	+	+	-	-	+	+	+
Noturno	+	+	+	+	-	-	+	+	+
Crioulo	+	+	+	+	-	-	+	+	+
Escuro	+	+	+	+	-	-	+	+	+

No processo de significação do arquilexema “negro”, o discurso da literatura do Romantismo atribui aos vocábulos em questão uma significação na qual o sujeito negro torna-se objeto. Já na literatura negra, a adoção de um **eu-enunciador**, que possui um **querer-ser-negro**, lança uma carga semântica de sujeito protagonista da ação enunciativa, bem como dos papéis temáticos e figurativos, nos ditames de Greimas e Courtés (1983), ao sujeito negro.

Observando-se, por exemplo, no semema dos lexemas postos na literatura romântica, cabia a utilização do sema profano, ao passo que na literatura negra isso não ocorre:

Campo semântico do vocábulo

Trevas →

1. total ausência de luz, escuridão;
2. derivação: por sentido figurado – falta de conhecimento; ignorância por falta de estudo ou esclarecimento;
3. o castigo do inferno.

Percebe-se que o último sema, apresentado no campo semântico do vocábulo anteriormente apresentado, não se aplica ao contexto da literatura negra.

O mesmo tipo de inversão de valores ocorre em outros campos de significação que envolvem o sujeito negro, como o arquilexema “lugar” que a ele era relegado.

Ao comparar o espaço vivido pelo negro, percebe-se, assim como o próprio sujeito negro, que houve uma ressemantização. No Quadro “Campo lexical ‘negro’ para o discurso do romantismo” observa-se que o espaço de habitação é semantizado pejorativamente, pois o **lugar** é inadequado para a saúde, de má fama, não sacro e afastado dos demais locais de convívios. No quadro “Campo lexical ‘negro’ do discurso da literatura negra”, porém, o espaço mantém uma ressemantização que favorece o sujeito da enunciação. O lugar em tal literatura é acolhedor, necessário e, ademais,

respeitado. Pode-se, a título de exemplo, citar o texto da Bell Hooks (1993) utilizado no *corpus*, em que o lugar é aprazível, de bom aspecto e sagrado. No entanto, apesar de existir uma ressemantização do sujeito negro, a caracterização do espaço é vista, no texto dos Racionais MC's, como de mau aspecto, desrespeitado e doentio, porém, diferentemente da literatura romântica, é um local estimado e respeitado pelo sujeito negro, por ser seu local de formação, ou seja, é o lugar no qual ele tenta se legitimar, construir a sua identidade de maneira digna.

CAMPO LEXICAL DE "LUGAR" PARA O DISCURSO DA LITERATURA NEGRA

	De mau aspecto	Profano	Essencial	Estima	Salubridade	Segregado	Respeitado	Desenvolvido
Espaço	-	-	+	+	-	-	+	+
Favela	+	-	+	+	-	+	+	-
Gueto	+	-	+	+	-	+	+	-
Periferia	+	-	+	+	-	+	+	-
Vielas	+	-	+	+	-	+	+	-
Cortiços	+	-	+	+	-	+	+	-

CAMPO LEXICAL DE "LUGAR" PARA O DISCURSO DO ROMANTISMO

	De mau aspecto	Profano	Essencial	Estima	Salubridade	Segregado	Respeitado	Desenvolvido
Venda	+	+	-	-	+	+	-	-
Senzala	+	+	-	-	+	+	-	-
Terreiro	+	+	-	-	+	+	-	-
Cozinha	+	+	-	-	+	+	-	-
Inferno	+	+	-	-	+	+	-	-
Cativeiro	+	+	-	-	+	+	-	-

CONCEPTUALIZAÇÃO DE MONOSSEMIA E POLISSEMIA

A definição de polissemia foi tratada por Greimas e Courtés (1983, p. 388) da seguinte maneira:

A polissemia corresponde à presença de mais de um semema no interior de um lexema. Os lexemas polissemêmicos opõem-se, assim, aos lexemas monossemêmicos, que comportam um único semema (e que caracterizam sobretudo os léxicos especializados: técnicos, científicos, etc.). A polissemia, entretanto – afora o caso de pluriisotopia – existe somente em estado virtual (‘em dicionário’), pois a manifestação de um lexema dessa espécie, inscrevendo-o no enunciado, elimina sua ambigüidade, realizando apenas um de seus sememas.

A comparação dos textos do corpus permite verificar uma possibilidade não tratada por Greimas e Courtés (1983): a de que em textos da contemporaneidade, como a literatura negra, por exemplo, houve, de acordo com a hipótese estabelecida nesta análise, a utilização de semas não dicionarizados nos discursos supracitados, pois eles se encontram em processo de construção na tensão ideológica estabelecida entre os grupos humanos e seus interesses. Assim, quando se menciona “negro” no discurso da literatura do Romantismo, percebe-se a cristalização do teor pejorativo das significações dicionarizadas desse lexema. Ao passo que na literatura negra a colocação do vocábulo em um discurso dotado de uma estética literária que possibilita a ressemantização, ou ressignificação, dos lexemas dicionarizados, faz com que se projete uma imagem oposta à conceptualização dantes atribuída a esse sujeito. Estabelecendo-se, assim, uma tensão no espaço literário quanto às representações dos diversos grupos humanos existentes ideologicamente estabelecidos.

A lexicografia, segundo Greimas e Courtés (1983), contrapõe a polissemia à homonímia, levando-se em conta homônimos, morfemas ou palavras distin-

tas quanto ao significado e idênticas quanto ao significante. De acordo com a substância do significante, são denominados homófonos ou homógrafos.

Na terminologia proposta por B. Pottier (1978), semema define-se como conjunto de semas reconhecíveis no interior do signo mínimo (ou morfema). A unidade de significação, assim delimitada, é composta por três subconjuntos sêmicos: o classema (os semas genéricos), o semantema (os semas específicos) e o virtuema (os semas conotativos), este último relevante às reflexões realizadas no *corpus* desta análise.

Greimas e Courtés (1983, p. 448), paralelamente à definição dada por Pottier (1978), ainda postulam outras características tidas como fundamentais dessa unidade de significação:

Enquanto Pottier atribui ao semema a totalidade dos investimentos do significado de um morfema, o semema – para nós – corresponde àquilo que a linguagem ordinária entende por acepção, sentido particular de uma palavra. O semema de Pottier corresponde, pois, ao nosso lexema, sendo que este é constituído por um conjunto de sememas (conjunto que pode ser, em última instância, monossemêmico) reunidos por um núcleo sêmico comum.

É importante, ademais, ressaltar que há diversas relações entre o significante e o significado das unidades léxicas de uma língua. A multifuncionalidade dos lexemas e de suas lexias é fruto das relações entre o conjunto de semas (POTTIER, 1978) e o conjunto da expressão. A monossemia e a polissemia são apenas duas das maneiras pelas quais se ligam os dois planos do signo linguístico.

MONOSSEMIA

A monossemia pode ser definida como uma relação **um por um** entre os conjuntos significante e significado, pois sua expressão corresponde a apenas um semema. Os lexemas monossemêmicos caracterizam-se principalmente

nos léxicos especializados, científicos etc. A terminologia tenta, por meio de um processo onomasiológico, dar aos termos de determinada área da ciência uma configuração monossemêmica. É de suma importância lembrar que tal relação, fora dos domínios terminológicos, é pouco provável, devido ao caráter polissemêmico das línguas, característica que as tornam flexíveis e de uso inesgotável dentro dos diversos discursos, como se observa na contraposição dos textos do *corpus* analisado.

POLISSEMIA

A polissemia é a ligação de mais de um semema a um único lexema, ou seja, estão contidos dentro desse lexema vários sememas. Segundo Ilari (2003, p. 151), a polissemia pode ser caracterizada pelos “diferentes sentidos de uma mesma palavra que são percebidos como extensões de um sentido básico”. Ela ocorre em relação de **oposição disjuntiva**, pois há uma intersecção entre os seus sememas.

DA POLISSEMIA À MONOSSEMIA

No sistema, o lexema dispõe de um grande número de semas lexicais e gramaticais em seu semema. Essa polissemia, intrínseca à língua, permite uma gama de usos em contextos distintos. Segundo Barbosa (1998, p. 5):

Os vocábulos e os termos de determinada norma sofrem restrições semântico-sintáticas, correspondentes às constantes coerções de um universo de discurso (semema); a palavra-ocorrência sofre ainda maior restrição (significação específica do texto) mas, ao mesmo tempo, recebe acréscimos da combinatória dos semas contextuais no percurso sintagmático (epissema).

As relações supracitadas concernem a três aspectos: 1) às variações diacrônicas, diatópicas, diastráticas e diafásicas; 2) ao sistema, norma e fala; e 3) às influências que o universo discursivo exerce sobre a semântica das unidades lexicais. (BARBOSA, 1998)

Vejam os exemplos do lexema “preto”, vinculado ao campo conceitual, cujos significados lexicalizados podem se dividir entre denotados e conotados. Entende-se, *grosso modo*, o sentido denotado como sendo uma caracterização visual de objetos e pessoas que possuem matiz mais escura. Nessa acepção, que se encontra no sistema, o lexema é monossêmico. Já no sentido conotado, em situação de dicionário, mas vinculado aos discursos conceituais, o lexema possui, geralmente, sentido pejorativo. São recorrentes, por exemplo, as acepções do lexema “preto” como referente a algo ou alguém sombrio, tenebroso, sinistro. Há uma polissemia diante do universo de discurso (UD) em que o lexema está inserido. Entretanto, em situação de dicionário, geralmente a conotação do lexema só aparece em discurso no sentido pejorativo.

Dentro de um UD, um vocábulo pode sofrer restrições semânticas, acrescido de semas advindos da combinatória sintagmática, como: preto no branco, pôr o preto no branco. Contudo, nesses exemplos, há uma ressemantização valorativa do léxico “preto” por ele se encontrar, no discurso, em função da significação do léxico “branco”, já que este é, em situação de dicionário, o antônimo daquele. Há, sobretudo, outra polissemia, ainda não dicionarizada, conceptual, que no UD ressignifica o léxico preto de modo não pejorativo. Por se tratar de disputa ideológica, essa ressemantização do léxico “preto”, como é habitual em quaisquer disputas ideológicas, encontra-se primeiramente no espírito de dada comunidade linguística que, por sua vez, faz emergir um texto que o represente e, geralmente, esse texto é literário para, logo em seguida, tornar-se presente no discurso científico.

A POLISSEMIA STRICTO SENSU

Sabe-se que a polissemia corresponde à presença de mais de um semema no interior de um lexema. Entende-se também que tal conceito só existe em ambiente de dicionário, ou seja, qualquer manifestação no discurso desse lexema realiza um de seus sememas. Porém, a polissemia configura-se de maneira diversa e difusa.

CONCLUSÃO

Compreendeu-se, por meio da comparação entre os textos literários, que a carga semântica da unidade lexical saída da virtualidade ou do sistema e colocada no discurso passa por um processo de resignificação em função do grupo cultural que a trata, pois a experiência desse grupo é transposta na conceptualização do mundo referencial. Assim ocorreu com o sujeito negro que, num primeiro momento, objeto das narrativas, foi construído semanticamente de modo a colocar em xeque seu caráter racional, humano, sagrado etc. Tal processo resulta numa série de imagens negativas cristalizadas acerca do sujeito, tanto na sociedade brasileira quanto na norte-americana, fazendo com que as práticas discriminatórias baseadas na cor da pele se tornassem frequentes entre os indivíduos por ser o inconsciente coletivo alimentado por tais ideologias.

Nesse sentido, as teorias sobre o estudo do léxico contribuíram na sistematização das unidades lexicais que corroboraram na construção semântica do negro em momentos distintos, por culturas distintas, evidenciando, dessa maneira, como a significação de algo se dá em virtude de uma tensão de forças, ou ideologias, que constroem discursivamente a significação de algo, garantindo, assim, o seu prestígio ou segregação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. A. Da neologia à neologia na literatura. *In*: OLIVEIRA, A. M. P. P.; IZQUERDO, A. N. (org.). *A ciência do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Editora da UFMS, 1998. p. 31-49.

BERND, Z. Literatura negra. *In*: JOBIN, J. L. *As palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1991. p. 267-276.

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. *In*: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. A. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. São Paulo: Humanitas, 2007. p. 13-22.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

- DUBOIS, J. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 2011.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Tradução A. D. Lima et al. São Paulo: Cultrix, [1983].
- HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. Tradução J. Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- HOOKS, B. *Sisters of the Yam: black woman and self-recovery*. Cambridge: South and Press, 1993.
- ILARI, R. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. *In: Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- MACEDO, J. M. *As vítimas algozes: quadros da escravidão*. São Paulo: Scipione, 1991.
- MANO BROWN; EDI ROCK. Negro drama. Intérprete: Racionais Mc's. *In: RACIONAIS MC'S. Nada como um dia após o outro dia*. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. 2 CD. Disco 1, faixa 5.
- POTTIER, B. *Lingüística geral: teoria e descrição*. Tradução e adaptação Walmírio Macedo. Rio de Janeiro: Presença: Universidade Santa Úrsula, 1978.

LÍNGUAS ESPECIAIS DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Thiago dos Reis Nascimento

INTRODUÇÃO

Este estudo consiste em uma análise do surgimento, desaparecimento e uso das línguas especiais quilombolas. (VAN GENNER, 1908) Nesse sentido, o autor usou a abordagem sociolinguística e a comunicação intercultural como pontos de partida para as observações feitas durante o estudo. Ao longo do texto, o leitor poderá deparar com o termo “mocambos” e a colocação advinda do inglês *maroon communities* para se referir às comunidades quilombolas. O autor decidiu analisar duas línguas quilombolas, Cupópia e Tabatinga, consideradas especiais por estudiosos brasileiros como a professora do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo, Margarida Petter. Nesse sentido, o autor traz os seguintes questionamentos: o que é uma língua especial? Que fatores caracterizam uma língua como especial? Em que circunstâncias elas podem se estabelecer ou desaparecer? Que atitudes podem manter essas línguas vivas? Com o propósito de esclarecer alguns desses questionamentos, decidiu-se lançar mão de um estudo comparado em que con-

trasta exemplos de línguas especiais do Brasil com exemplos de línguas especiais na República de Camarões, na África, e na Colômbia, na América do Sul. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa etnográfica que visa conscientizar os remanescentes quilombolas, as autoridades e todos simpatizantes da causa sobre a importância da manutenção da tradição e da cultura quilombolas.

Para o autor, este estudo não se limita a questões puramente teóricas; mais que isso, a análise em questão assume uma posição crítica diante do descaso do governo brasileiro e chama atenção das autoridades para a situação atual das comunidades quilombolas. Situação que vem se agravando desde o período pós-colonial, quando a sociedade brasileira começou a negligenciar os direitos desses cidadãos. Como consequência de tal descaso, essas comunidades começaram a ser influenciadas por fatores internos e externos, como falta de interesse dos mais jovens sobre as tradições, advento da tecnologia, intervenções de desconhecidos e, até mesmo, brigas por territórios antes pertencentes aos remanescentes dos mocambos. Esses fatores internos e externos ameaçam a existência e a vitalidade etnolinguística das comunidades quilombolas. (GILES; BOURHIS; TAYLOR, 1977) Este estudo vem, então, com um papel fundamental para o levantamento de consciência não apenas dos próprios quilombolas, mas também de todo cidadão sensível a essa causa. Concomitantemente, este estudo se propõe a refletir formas de revitalização das línguas consideradas especiais por essas comunidades.

O autor assume, nesse cenário, uma posição ideológica e adota o termo etnia e não raça para identificar o grupo em estudo. Na verdade, ele aprofunda essa questão estendendo o termo etnia a todos os grupos distintos, não concordando, assim, com um grupo de teóricos da Comunicação Intercultural quando eles afirmam que o termo etnicidade se refere apenas ao grupo de não brancos. (JACKSON; GARNER, 1998) Para este estudo o termo etnia corresponde, portanto, a todos grupos distintos de seres humanos que dividem um sentimento de afiliação baseado na cultura e nas experiências de vida comum a todos os indivíduos. (DE VOS, 1975, 1995) Além disso, compreende-se que “etnia” é muito mais flexível do que “raça” para lidar com questões de identidades.

AS LÍNGUAS ESPECIAIS CUPÓPIA E TABATINGA

As comunidades quilombolas permaneceram, ao longo dos anos, como símbolo de resistência afrodescendente contra um sistema opressor que tinha a escravidão como “pedra fundamental” da economia local. As línguas de tais comunidades tiveram, com isso, uma função primordial na sobrevivência desses indivíduos. Em comunidades como Cafundó e Tabatinga, por exemplo, as línguas especiais tinham as funções reduzidas. Cupópia e Tabatinga, línguas consideradas especiais dos grupos citados, eram usadas basicamente como línguas secretas. Embora possuam grande importância para suas comunidades, pois fazem parte de suas identidades culturais, muitas estão caindo em desuso por fatores que serão analisados ao longo deste texto. Além disso, este estudo pretende descrever o ciclo de vida dessas línguas em cada estágio do seu surgimento como pidgin e desenvolvimento como crioulo até se tornarem especiais e, então, o possível desaparecimento por causa da sua fraca vitalidade etnolinguística, ocasionada pela falta de interesse e consequente desuso.

Antes de aprofundar o estudo sociolinguístico, faz-se necessário lembrar o legado dos afro-brasileiros, que foi e ainda é omitido pela historiografia brasileira. Ao longo dos anos, esse grupo étnico não recebeu o devido reconhecimento pelo que fez a respeito do desenvolvimento das políticas de direitos humanos e nem pelas contribuições diretas na luta para construção do Brasil como uma nação soberana. De fato, as comunidades afrodescendentes têm sido vistas como pessoas escravizadas que ajudaram os opressores brancos a aumentar suas riquezas durante o árduo processo de escravidão em solo brasileiro. No entanto, a verdade é que os escravos negros nunca foram passivos durante esse processo. (SILVA, 2009) Eles sempre lutaram pela liberdade e pelos seus direitos em meio a uma sociedade racista.

De acordo com historiadores, comunidades quilombolas podem ser conhecidas também como “mocambos”. Em inglês, o termo *maroon* é usado por historiadores e sociolinguistas americanos para identificar as comunidades

de ex-escravos fugidos das plantações. Por questões etimológicas, decidiu-se aqui usar a palavra “quilombo”. Reis (1996, p. 16) afirma que o termo vem da palavra *kí-lómbo*, que dá nome a uma sociedade de guerreiros iniciantes *umbundo*. A expressão surgiu em meados dos séculos XVI e XVII e logo foi adotada por um grupo invasor conhecido como *imbangala*. Para esses povos, o termo quilombo possui um significado especial, é símbolo de resistência, um traço forte de sua identidade étnica. Similar ao cenário étnico dos quilombos no Brasil, essas comunidades tinham pessoas de grupos distintos. Muitos deles já haviam perdido a conexão com suas comunidades de origem. No Brasil, existem relatos de que escravos fugidos, ameríndios e até mesmo brancos marginalizados conviviam nos quilombos. (AMERÍNDIOS, 2011)

História de opressão e uma conexão forte com a terra são as características principais para identificação de uma comunidade remanescente quilombola. A língua especial pode ser outra característica forte, mas acredita-se que são poucas aquelas ainda falantes de línguas especiais. Quanto maior for o isolamento, maior a probabilidade de essa comunidade cultivar uma língua especial. Embora alguns grupos tenham desaparecido e outros tenham se integrado à sociedade urbana dominante, existem ainda muitas comunidades quilombolas que estão enfrentando risco iminente de desaparecimento. A situação dentro dessas é chocante, porque não apenas as línguas podem desaparecer, mas todo grupo ao longo dos anos. As terras desses povos têm sido tomadas desde o período pós-colonial pelos fazendeiros; no entanto, as autoridades locais parecem não ter interesse em resolver essa questão, afirma Dora Shellard. (MASCARENHAS; FERREIRA, 2009) O fato de que as comunidades quilombolas podem desaparecer ao longo dos anos corrobora o desejo do autor em expandir o conceito de vitalidade etnolinguística para a vitalidade da comunidade como um todo (GILES; BOURHIS; TAYLOR, 1977), pois, para este estudo, língua e cultura não podem ser dissociadas.

Historiadores afirmam que a situação dos escravos era tão complicada que eles desenvolveram estratégias de fugas das plantações. Entre essas técnicas, três delas tiveram papéis decisivos na sorte dos remanescentes quilombolas no Brasil: o candomblé, a capoeira e as línguas especiais. (PETTER,

1998) Segundo Margarida Petter (1998), o *candomblé* ajudou os escravos a aumentarem sua autoconfiança e o sentimento de proteção pelo intermédio dos orixás. Além disso, eles desenvolveram movimentos de animais em arte marcial, conhecida como *capoeira*, uma combinação entre dança e luta. De acordo com historiadores, *candomblé* e *capoeira* cresceram juntos, devido à conexão espiritual que existia e ainda existe entre as duas manifestações culturais. Em ambas as atividades, as línguas especiais serviram à função de língua secreta. Nesse sentido, este estudo acredita que tais línguas foram utilizadas de forma estratégica no planejamento das revoltas e fugas dos escravos para os quilombos.

De acordo com Van Gennep (1908), as línguas africanas que foram transplantadas para o Brasil sobreviveram como línguas especiais. Em outras palavras, elas resistem como formas especiais de falar de indivíduos de certa idade e grupos que têm atividades específicas dentro das comunidades quilombolas. Margarida Petter (1998) afirma que essas línguas não são mais plenas devido ao intenso contato com a língua dominante, o português do Brasil. Na verdade, pequenas expressões dessas línguas podem ser encontradas em contextos particulares de interação social, como rituais e/ou cultos religiosos e em grupos tradicionais de *capoeira*. No Brasil, destaca-se o *candomblé* como maior expressão dessas dinâmicas interacionais. Na *capoeira*, em casos raros, exemplos desse tipo de linguagem podem ser encontrados em músicas tradicionais. A maior expressão dessas línguas, no entanto, está nas comunidades remanescentes quilombolas. Ainda se faz necessário, porém, um estudo de caso, uma vez que este artigo acredita que muitas dessas línguas possam estar em comunidades rurais isoladas. Margarida Petter (1998) afirma que as línguas especiais têm o poder de estabelecer uma identificação social e um sentimento de solidariedade quando são usadas com a função de língua secreta.

Em uma área rural de Sorocaba, interior de São Paulo, uma comunidade quilombola chamada Cafundó resiste ao tempo e às dificuldades existenciais. De acordo com Mascarenhas e Ferreira (2009), a *cupópia* teria sido descoberta em 1978 por jornalistas durante um encontro entre membros

da comunidade e policiais. Segundo relatos dos jornalistas presentes, devido a problemas de divisas territoriais, alguns membros da comunidade decidiram ir até uma delegacia na cidade de Sorocaba com o propósito de reclamar terras que teriam sido invadidas por fazendeiros da região. Durante esse encontro, os quilombolas ficaram cansados de ouvir as mesmas desculpas da polícia e então decidiram mudar o código linguístico de português brasileiro para cupópia na frente dos policiais. Como já esperavam, os policiais ficaram perdidos, sem entender nenhuma palavra do que era dito. Naquele momento, estava presente também um correspondente de um jornal bem conhecido em São Paulo, que imediatamente se interessou em saber sobre aquela língua e, no dia seguinte, Cafundó virou notícia em todo país.

Ao analisar a língua especial cupópia, nota-se que ela não é exatamente uma língua estrangeira, pois tem elementos comuns à versão do português brasileiro, como afirma Margarida Petter (1998). Na verdade, para comunidade do Cafundó, esse jeito de se comunicar traz uma sensação de falar uma língua diferente. Assim, a cupópia traz também uma nova forma de ver o mundo. Mascarenhas e Ferreira (2009) afirmam que essa língua é uma variedade de uma antiga “língua franca”¹ estabelecida por escravos negros de diferentes povos que vieram para o Brasil. Vogt e Fry (1996) acrescentam que a língua do Cafundó é uma variedade do português regional, um tipo de dialeto rural caracterizado pela redução do léxico de origens banto, especialmente, kimbundu e umbundo, e a sintaxe do português brasileiro. A língua tem aproximadamente 160 palavras, 15 verbos e dois adjetivos do kimbundu. Porém, o número de palavras vem desaparecendo devido à falta de interesse dos jovens remanescentes em aprender a língua da comunidade. (PETTER, 1998) Atualmente, poucos adultos podem falar cupópia com certo nível de fluência. Geralmente, as crianças do Cafundó aprendem apenas algumas palavras, como nomes de animais e comidas, nada que possa promover a vitalidade e a sobrevivência da língua. (MASCARENHAS;

1 **Língua franca** é uma expressão latina para **língua de contato** ou **língua de relação**, resultante do contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos para o comércio internacional e outras interações mais extensas.

FERREIRA, 2009) Elas estão mais preocupadas em desenvolver o português que, para a visão eurocêntrica no Brasil, é a língua da normalidade. Da mesma forma, os teóricos da comunicação intercultural perceberam que a “branquitude” era a normalidade do período pós-colonial. (JACKSON, 1999) A aceitação do português como a normalidade pelos remanescentes do Cafundó é um discurso enraizado da classe dominante.

A descoberta da língua especial cupópia no final da década de 1970, em São Paulo, aumentou as expectativas deste estudo. Como estudante de línguas, o autor acreditava que poderiam existir comunidades quilombolas isoladas falantes de idiomas diferentes. Todavia, não tinha atentado ainda para seu possível estado de declínio, com grande potencial para desaparecimento. Da mesma forma, o termo “língua especial” é uma categoria nova para o estudo sociolinguístico. Entende-se que muitas línguas já desapareceram, enquanto outras foram integradas à sociedade dominante. Vogt e Fry (1996) afirmam que, em casos específicos, como em uma pequena cidade de Minas Gerais chamada Patrocínio, uma língua identificada como “calunga” começou a ser utilizada pelos cidadãos brancos urbanos perdendo assim a função de língua secreta da antiga comunidade. Por isso esta possui uma característica diferente da cupópia, ainda que ambas tenham muitas similaridades no léxico.

Embora esta última ainda mantenha seu *status* de língua especial, estudiosos acreditam que a cupópia também pode perder sua principal função, a de língua secreta, devido à publicação de Vogt e Fry (1996). Por outro lado, sociolinguistas acreditam que a aquisição de línguas especiais não depende apenas do conhecimento linguístico das estruturas e vocabulários. De acordo com Petter (1998), seria necessário dividir desejos e uma identidade comum para os estranhos conseguirem falá-la. Esse fato reforça a tese linguística de que língua e cultura não podem ser dissociadas. Essas comunidades observam o mundo de sua forma: para eles, a língua falada é o veículo de conhecimento. A pesquisadora afirma que o segredo dessas línguas são passados de forma oral. Tal característica pode ser identificada em muitas culturas africanas conhecidas como civilizações da oralidade. Essa seria uma

das características que podem manter a coesão e a sobrevivência de comunidades quilombolas.

Logo após a descoberta da língua especial cupópia, sociolinguistas ficaram cada vez mais interessados em possíveis línguas faladas em comunidades quilombolas. Petter (1998) relata que, após observações numa comunidade afrodescendente no sul de Minas Gerais chamada Tabatinga, notou-se o uso de uma língua específica muito similar à do quilombo Cafundó. Esta havia recebido o nome de “língua do homem da costa” ou “tabatinga”, nome de um tipo de argila que essa comunidade costuma usar para construir suas casas. Como a cupópia, tabatinga servia à função de língua secreta na comunidade. Basicamente, era usada para evitar que estranhos entendessem o que estava sendo falado pelas pessoas do local. No entanto, Tabatinga desapareceu como comunidade quilombola foi retirada do seu território devido a divisões de terras. Atualmente, a comunidade foi aglutinada pelo município de Bom Despacho, afirma Petter (1998). Esse fator influenciou muito em sua língua. Queiroz (1986) evidencia que tabatinga é um idioma similar ao português brasileiro. Na verdade, seria um dialeto local com um número reduzido de palavras e expressões de origem banto, especialmente kimbundu e umbundo. Por isso, encontram-se muitos termos parecidos entre tabatinga e cupópia – por exemplo, o uso do morfema “ca”, de “camona”, que significa criança em português e que é também marca de diminutivo. (QUEIROZ, 1986)

Em 1981, Sônia Queiroz (1986) identificou 207 pessoas que falavam tabatinga. Depois de 20 anos, a linguista fez outra pesquisa e descobriu que apenas duas mulheres podiam falar aquela língua fluentemente. Novas pesquisas conduzidas por Tânia Nakamura e Lúcio do Espírito Santo Junior (2007) descobriram que Maria Joaquina da Silva, “dona Fiotinha”, é a última falante da língua da senzala, como era conhecida tabatinga de acordo com Queiroz (1986). Infelizmente, essa deve ser a situação de muitas línguas especiais em comunidades remanescentes quilombolas em todo Brasil.

“*Ofexa yange elimi linage*”, em português, “minha terra minha língua”. Durante um evento do governo federal, dona Fiotinha teria sido convidada para falar sobre a trajetória da sua comunidade. Enquanto falava, repenti-

namente, mudou o código linguístico do português rural para tabatinga. Consequentemente, ninguém da plateia, com a exceção dos membros da comunidade, conseguiu entender alguma coisa. Logo, as palavras de dona Fiotinha tiveram que ser traduzidas por um desses membros. Dessa forma, Tânia Nakamura e Lúcio do Espírito Santo Junior (2007) afirmam que essa foi a primeira vez que o governo brasileiro ouviu a língua de um grupo étnico desprivilegiado.

Margarida Petter (1998) argumenta que línguas como cupópia e tabatinga seguem padrões das línguas secretas em comunidades negro-africanas. No coração do continente africano, exatamente na República de Camarões, uma língua conhecida como “lá’bì” foi pesquisada e categorizada como língua especial devido a sua função principal, língua secreta. Todavia, ela é falada apenas entre homens na iniciação da vida adulta, diz a autora. Nesse processo de iniciação, eles aprendem jargões e gírias. Na verdade, os iniciados não aprendem uma nova língua, mas termos e expressões que não podem ser entendidos por pessoas de fora da irmandade. Similar ao processo de formação de cupópia e tabatinga no Brasil, lá’bì é formada por fonologia e gramática da “língua-mãe”, “gbáyá”, e o léxico vem de uma língua estrangeira, “sara làkà”. (MOÑINO, 1991, p. 6)

Na Colômbia, uma situação bem parecida a das línguas cupópia e tabatinga chamou atenção de estudiosos: “palenquero”, língua especial falada na comunidade de Palenque. Acredita-se que essa seja a última língua crioula de base hispânica na América Latina. Sua sintaxe é do espanhol, porém seu léxico veio do kikongo, língua falada em Congo e Angola, afirma Simon Romero (2007). Romero acredita que o isolamento foi um dos fatores primordiais para a sobrevivência dessa língua especial. Da mesma forma, o palenquero tem sido ameaçado por invasores ou estranhos e pelo advento da eletricidade e, consequentemente, da TV. Como qualquer outra língua, co-

2 **Língua materna** (também **língua-mãe** ou **língua nativa**) é a primeira língua que uma criança aprende. Em certos casos, quando a criança é educada por pais (ou outras pessoas) que falem idiomas diferentes, é possível adquirir o domínio de duas línguas simultaneamente, cada uma delas podendo ser considerada língua materna - configura-se, então, uma situação de **bilinguismo**.

meçou como pidgin, se desenvolveu como crioula e agora assume o *status* de língua especial. Manifestações culturais apoiadas pelo governo local ajudam em sua manutenção e vitalidade etnolinguística.

De acordo com Holmes (2008), línguas pidgins se desenvolveram na costa dos países nos quais existia um contexto multilinguístico. Em muitos casos, elas surgiram como línguas de comércio. Linguistas sugerem diferentes origens para a palavra *pidgin*; no entanto, a mais conhecida vem do hebraico *pidjom*, que significa comércio ou troca. Bakker (1995, p. 25) acrescenta que pidgins têm um sistema linguístico muito simplificado, especialmente em sua morfologia. Nesse caso, o lexicador tem quase nenhuma contribuição para sua gramática. Uma língua pidgin serve para um número muito restrito de funções e domínios, por isso elas tendem a ter pequeno vocabulário e estrutura mais simplificada se comparadas a línguas completamente desenvolvidas. (HOLMES, 2008) Podem surgir quando dois grupos com línguas diferentes estão se comunicando numa situação em que existe uma terceira língua dominante. Como consequência, os pidgins tendem a ser muito irregulares em relação à norma. Segundo Holmes (2008), elas atraem baixo prestígio dos estrangeiros. Entende-se que essa língua pode ter vida curta, pois sua vitalidade depende do número de funções a que ela serve. Uma vez que o número de funções desaparece, as línguas pidgins também podem desaparecer. Por outro lado, elas podem virar um crioulo ou uma língua completa. Cupópia e tabatinga não possuem mais esse *status*, pois foram passadas para as novas gerações, sendo assim consideradas crioulas, pelo menos sob uma perspectiva diacrônica.

Uma língua crioula é um pidgin que adquiriu falantes nativos. (HOLMES, 2008) Muitas línguas conhecidas como crioulas foram um dia pidgins. Geralmente, crioulo é uma língua aprendida por uma nova geração como sua primeira língua. Tem número de funções e domínios muito maior que um pidgin. Além disso, as estruturas tendem a seguir regras fixas e se desenvolvem conforme a necessidade do falante. De acordo com Manessy (1995, p. 36), as línguas crioulas podem mudar de *status*, dependendo da atitude que seus falantes têm em relação a elas. Em sociedades diglósicas,

nas quais existem as variantes alta e baixa, essas línguas podem passar pelo processo de descrioulização se as barreiras sociais não forem insuperáveis – por exemplo, o crioulo haitiano, no Haiti. Nesse caso, o número de domínios e funções cresceu tão significativamente que o *status* do crioulo está virando uma variante de alto prestígio no país.

Margarida Petter (MASCARENHAS; FERREIRA, 2009) afirma ser muito difícil categorizar cupópia e tabatinga como pidgin ou crioulo. Por isso, ela decidiu classificá-las como “especiais,” pois servem apenas à função de língua secreta. Nesse sentido, faz-se necessário analisar como elas se estabeleceram e em quais contextos os falantes as usam. Para Petter (1998), línguas especiais como lá’bì, em Camarões; palenquero, na Colômbia; cupópia, em São Paulo; e tabatinga, em Minas Gerais, devem fazer parte do mesmo grupo de línguas especiais. Assim, pode-se afirmar que pidgin e crioulo ficariam do outro lado. Ademais, as línguas especiais não vieram com o propósito de resolver situações de contatos linguísticos. Ao contrário, elas foram formadas dentro de comunidades que falam a mesma língua.

De acordo com Holmes (2008), atitudes positivas apoiam os esforços de usar a língua minoritária em uma variedade de domínios. Da mesma forma, essa atitude ajuda as pessoas a resistirem à pressão do grupo majoritário para mudar a sua língua. A sociolinguista acrescenta que o orgulho da identidade étnica e da língua podem ser fatores definitivos para manutenção das línguas especiais. Entende-se que, se as comunidades quilombolas considerarem suas línguas um símbolo étnico importante para sua identidade, provavelmente eles as manterão por muito tempo. Para Holmes (2008), mudança de língua tende a ser muito mais lenta onde a língua minoritária é valorizada. Outro fator determinante consiste no senso de coletividade em que as famílias usariam frequentemente suas línguas para se comunicar. No entanto, o primeiro passo deve ser dado com a conscientização das novas gerações em relação à importância das línguas especiais. A autora afirma que o suporte institucional do Estado, geralmente, faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da manutenção de línguas de comunidades minoritárias.

CONCLUSÃO

Para muitos sociolinguistas, cupópia e tabatinga enfrentam grande potencial de desaparecimento. No ano 2000, apenas oito pessoas conseguiam falar cupópia (ANDRADE FILHO, 2000) e somente uma conseguia falar tabatinga (QUEIROZ, 1986). E hoje? Faz-se necessária uma nova pesquisa para atualizar esses números. A situação relatada revela a fraca vitalidade etnolinguística dessas línguas, especialmente em meio às novas gerações, que estão interessadas nas novidades dos grandes centros urbanos. Outros fatores podem também favorecer o desaparecimento dessas línguas, como o advento da TV e o casamento entre remanescentes e não remanescentes. Para Holmes (2008), fatores econômicos, sociais e/ou políticos podem contribuir para a mudança de código linguístico nas comunidades e o conseqüente desaparecimento total das línguas minoritárias.

No Brasil, a Fundação Palmares (2011) estima que existam 1.200 comunidades quilombolas. Liderando o *ranking*, aparece a Bahia, com aproximadamente 33% dos quilombos, seguida por Maranhão, com 23%; Minas Gerais, com 9%; Pará, com 5%; e São Paulo, com 4%. Dessa forma, percebe-se que São Paulo, entre os estados citados, é o que possui o menor número de comunidades remanescentes quilombolas. Porém, é o estado que tem o maior acervo de pesquisas relacionadas às línguas especiais. A Bahia, onde está a maior parte dessas comunidades, ainda não conta com registro de nenhuma língua especial. Traçando uma análise diagonal sobre esse fato, este estudo faz o seguinte questionamento: será que a Bahia não possui nenhuma língua especial ou o estado ainda carece de pesquisas nessa área? Nesse sentido, este artigo chama atenção para a necessidade de pesquisas sociolinguísticas relacionadas às possíveis línguas especiais de comunidades quilombolas da Bahia.

REFERÊNCIAS

- AMERÍNDIOS. *In*: INFOPÉDIA em linha. Porto: Porto Editora, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2RgnnoN>. Acesso em: 12 dez. 2013.
- ANDRADE FILHO, S. V. *Um estudo sociolinguístico das comunidades negras do Cafundó, do Antigo Caxambu e de seus arredores*. Sorocaba: Secretaria da Educação e Cultura, 2000.
- BAKKER, P. Pidgins. *In*: ARENDS, J.; MUYSKEN, P.; SMITH, N. (org.). *Pidgins and Creoles: an introduction*. Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 25-39.
- DE VOS, G. Ethnic pluralism: conflict and accommodation. *In*: DE VOS, G.; ROMMANUCCI-ROSS, L. (ed.). *Ethnic identity: cultural continuities and change*. Palo Alto: Mayfield, 1975. p. 5-41.
- DE VOS, G. Concept of ethnic identity. *In*: ROMANUCCI-ROSS, L.; DE VOS, G. (ed.). *Ethnic identity: creation, conflict, and accommodation*. 3. ed. Walnut Creek: AltaMira Press, 1995. p. 15-47.
- FUNDAÇÃO PALMARES. Comunidades remanescentes de quilombos (CRQs). Brasília: Fundação Palmares, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2DWGdi2>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- GILES, H.; BOURHIS, R. Y.; TAYLOR, D. M. Towards a theory of language in ethnic group relations. *In*: GILES, H. *Language ethnicity and intergroup relations*. London: Academic Press, 1977. p. 307-348.
- HOLMES, J. *Introduction to sociolinguistic*. 4. ed. New York: Pearson Longman, 2008.
- JACKSON, R. *The negotiation of cultural identity: perceptions of European Americans and African Americans*. Westport: Praeger, 1999.
- JACKSON, R.; GARNER, T. Tracing the evolution of “race,” “ethnicity,” and “culture” in communication studies. *Howard Journal of Communications*, Abingdon, n. 9, p. 41-55, 1998.
- MANESSY, G. *Créoles, pidgins, variétés véhiculaires: proces et genèse*. Paris: CNRS, 1995.
- MASCARENHAS, M.; FERREIRA, V. *O quilombo do Cafundó e a Constituição de 88*. São Paulo: Unifício, 2009.
- MOÑINO, Y. Conceptions du monde et langue d’initiation lá’bì des GbayaKara. *In*: CALAME-GRIAULE, G. (org.). *Langage et cultures africaines: essais d’ethnolinguistique*, Paris: François Maspero, 1977. p. 1-10.

NAKAMURA, T.; ESPÍRITO SANTO JUNIOR, L. E. Dona Fiotinha e a língua Tabatinga. *MG Quilombo*, [S. l.], 2007. Disponível em: <http://bit.ly/2P5jDoy>. Acesso em: 12 dez. 2011.

PETTER, M. M. T. Línguas especiais, línguas secretas: na África e no Brasil. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, n. 4, p. 185-202, 1998.

QUEIROZ, S. *Pé preto no barro branco: a língua dos negros da Tabatinga*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1986.

REIS, J. J. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, p. 14-39, 1996.

ROMERO, S. A language, not quite Spanish, with African Echoes. *The New York Times*, New York, 18 Oct. 2007. Disponível em: <https://nyti.ms/2P5lMAC>. Acesso em: 10 dez. 2011.

SILVA, J. M. S. Comunidades quilombolas, suas lutas, sonhos e utopias. *Revista Palmares: Cultura Afro-brasileira*, Brasília, ano 5, n. 5, p. 33-49, ago. 2009.

VAN GENNEP, A. Essai d'une théorie des langues spéciales. *Revue des Etudes Ethnographiques et Sociologiques*, Paris, n. 6-7, p. 327-337, 1908.

VOGT, C.; FRY, P. *Cafundó, a África no Brasil: linguagem e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.

BRAZILIAN PORTUGUESE LINGUISTIC ISSUES AND LANGUAGE PLANNING

Vinicius Silva Santana

INTRODUCTION

To study languages is not only to analyze nouns, verbs, the grammatical structure and alike structures, but it is also to think about their people, their usage and their place in a society. When it comes to linguistics, the study of a language as an object in relation to the society in which it is spoken fulfills broadly the definition of Sociolinguistics in Hudson's (1980) References.

When we think about Portuguese, we must narrow down to what may be called the varieties of the Portuguese language. Portuguese is spoken by more than 200 million people worldwide, and it is official in Brazil, Portugal, Angola, Cape Verde, East Timor, Guinea Bissau, Mozambique and Sao Tomé e Príncipe. Each of the countries above has its own way of speaking Portuguese and also its own varieties within its region. Some differences between the languages spoken in one country may not be very different from the one spoken in another, but sometimes the differences may generate difficulties for understanding and, in a higher scale, prejudice upon the use of the language.

The most speakers of Portuguese will be found in Brazil. According to Bagno (2011), just in the state of Sao Paulo there are more speakers of Portuguese than throughout the European continent. Since Brazil has been increasingly more participative on the economic issues of the world, the need for learning Portuguese has also increased and this has put the language in a position that it had never been before: Portuguese is now one of the most important languages of the world! Módolo (2001) even states that the popularity of Brazilian music and soap operas plays its role in expanding the borders of Brazilian Portuguese and that words known worldwide like *samba* and *capoeira*, originally Angolan, were only spread to the world because of the expansion of the Brazilian culture.

Due to large differences between the two major varieties of Portuguese, foreigners who aim to learn the language must whether they will study the Brazilian variety of Portuguese or the European one depending on what their goals are. Despite of the recognition of the lexical, semantic and syntactical differences between both varieties of Portuguese by the whole world, there is, within the Brazilian territory, a controversy regarding “how well” the Portuguese language has been spoken here. This controversy leads straight to the issue of prejudice, and, consequently, to social depression in a country that has become one of the most important figures of the world in the 21st century by reaching the seventh position among the most powerful economies of the world, yet full of economic and social inequality from which, as the Brazilian common sense says, only 10% of the population hold 90% of the profit made in Brazil.

This article is intended to be an overview of the main issues regarding the usage of Portuguese in the Brazilian territory and how misconceptions of the normative grammar, the veneration of the European variety of the language and the absence of solid language planning have affected it. Although mentioned, differences between Brazilian and European Portuguese are not going to be analyzed, and therefore grammar explanations are excluded for the major goal here is to present the political and social situation of the language.

This article was only made possible by the project named Race, Development and Social Inequality under the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel/Fund for the Improvement of Post-Secondary Education (CAPES/FIPSE) program and funds, with the partnership of the Federal University of Bahia, University of Sao Paulo, Vanderbilt University and Howard University.

Together with revised literature, this work may also be basis for a more extended in-field research in different subareas of Brazilian Portuguese sociolinguistics, as well as politics and social science.

BRAZILIAN PORTUGUESE LINGUISTIC ISSUES

The Portuguese Language is considered by most of its native speakers in Brazil to be a difficult language, full of tricks. It is common to hear people saying that they do not know how to speak Portuguese properly or that they are just like babies toddling on the usage of the language. These issues are encountered both from the northernmost location in Brazil, the Monte Caboraí, to the southernmost one, the Chuí. When someone tries to identify a reason for this negative perception of the vernacular language of Brazil, most of the speakers will address the deficiency of the school system with its profligate methods of teaching languages (either vernacular or foreign) as the major cause. It is also likely that one will hear that the speakers themselves are incapable of learning such subject, especially in high-schools administrated by the municipal and state level of government, or simply that most people cannot manage to learn “proper” Portuguese at all. The majority of Brazilian Portuguese speakers still believe in this misconception that they speak “wrongly” and in an ugly way; therefore, it is in Portugal, or even in Maranhão (by its illogical proximity with Portugal in relation to the rest of the country), where the pure Portuguese remains alive. The variety of the Lusitanian Language spoken in Brazil is considered as being *caipirês* (roughly, a pejorative term deriving from *caipira* to describe people who live in the

countryside of poor areas) in opposition to the majesty of Europe, or even, as most the Brazilians themselves joke, a “victim of murder”. The people in Brazil believe in the existence of a better-structured language and, something purer and out of reach, with more correctness than the language we speak. This so-called better-structured language is, however, no more than a dialect of the vernacular language that has been given prestige, especially by the grammarians who impose the normative grammar as being the real and perfect Portuguese. As Scherre said (2005, p. 15-16, own translation) the individuals in Brazil do not “realize that the forms considered correct and/or prestigious are the forms that belong to the language, to the dialects, or the varieties of people or groups to whom the economic and cultural power has been given”¹. She also insists that “one of the consequences of this belief [...] reflects onto linguistic prejudice that stigmatizes either directly or indirectly the people who do not master the linguistic forms considered correct by a certain community”².

Prejudice, in general, has no basis or justification and it is usually generated beside the most familiar forms of intolerance: against color, sexual orientation, religion, origin and language. Ignorance and ideological manipulation also play their roles in the settlement of any kind of prejudice. Although activists and the government of Brazil have been increasingly fighting to diminish the harmful effects of prejudice on many individual and collective civil rights fronts, the effort to diminish linguistic prejudice has not been more successful mainly because this prejudice is

[...] daily fed in TV shows and programs, newspaper columns, in books and handbooks which intend to teach what is ‘correct’ and what is ‘wrong’, as well as the most traditional

1 No original: “percebem que as formas consideradas certas e/ou de prestígio são as que pertencem à língua, aos dialetos ou às variedades das pessoas ou grupos que detêm o poder econômico ou cultural”.

2 No original: “Uma das consequências dessa crença se reflete no preconceito linguístico, que estigmatiza direta ou indiretamente as pessoas que não dominam formas linguísticas consideradas certas por uma dada comunidade”.

tools of teaching language: the normative grammars and the majority of didactic books available in the market³. (BAGNO, 2011, p. 23, own translation)

There is so far no formula ready to be used in the fight against language-prejudice. Nor is it possible to co-ordinate a revolution in thought from the top down, urging teachers and citizens to accept a more realistic sense of the Portuguese Language in Brazil. Perhaps new thinking can start with linguists, and then spread to educators and local political powers that control the educational system so that the negative panorama in which the linguistic situation in Brazil is located can be changed. This onrush might, then, influence the way the native speakers of Brazilian Portuguese see their own language, or at least, make them reflect over this limiting idea that Brazilian Portuguese is an impossible, no-way-to-be-properly-learned language.

Intervention of this sort involves changing the way the language is disseminated in a community. Such intervention could also result on a change-over of the management of the language to one that better reflects the linguistic situation of Brazil nowadays: a varied range of urban dialects and accents such as Baianês (spoken in the biggest cities of the state of Bahia, especially the capital, Salvador, and strongly marked by African languages influence, especially the Yoruba language), Gaúcho (spoken in the state of Rio Grande do Sul and marked by the proximity to Spanish speaking communities), Carioca (spoken mainly in the city of Rio de Janeiro and its surroundings, it was once proposed to be the accent that should be standardized as Brazilian Portuguese and is largely diffused by the media through TV news and soap operas) and Nordestino (spoken in most of the Northeast of Brazil and usually believed to be the worse Portuguese spoken in the country due to the large social inequality in this area of the country and the stereotype of the *nordestinos* as uneducated people). The later example of Brazilian accents

3 No original: “[...] ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é ‘certo’ e o que é ‘errado’, sem falar, é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: as gramáticas normativas e boa parte dos livros didáticos disponíveis no mercado”.

creates a paradox since the State of Maranhão, considered by some people to have the purest Portuguese in Brazil, is also considered to be the poorest state in the country as it has the lowest GDP per capita and has cities where more than 90% of the population lives below the poverty threshold of R\$70 (around \$30 US) per month as defined by the Brazilian government, according to a study by *Carta Capital* (APENAS..., 2012) and the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE). (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012)

LANGUAGE PLANNING IN BRAZIL AND LANGUAGE CHARACTERIZATION

As aforementioned, a change-over should be implemented in the educational system of Brazil by linguists, educational entities, and individuals and the political power in order to shift the untrue image of the language that has been feeding the speakers of Brazilian Portuguese and, consequently, lessen the linguistic prejudice. This change is a matter of language planning. Many Brazilians think not to manage their own language for they are intimidated by the grammatical correctness; they are made to believe that the standard of the language is pure and should be followed and preserved, maintaining its prestige, and that the varieties of the different communities throughout the country deserve to be marginalized. The policies of languages have been failing to spread the idea that Brazilian Portuguese is part of the identity of the people, or that according to Marcos Bagno (2011, p. 24):

There is [...] absolutely nothing that looks like an official, planned, explicated and theoretically based language policy that cares about the linguistic rights of the speakers of minority languages [...], that defends and values the linguistic diversity of the Brazilian Portuguese and fights for the acknowledgement and legitimization (including the educational scope) of the Brazilian characteristics of speaking the

major language; characteristics that have been part of our way of speaking Portuguese for centuries, but that are strongly rejected by the defenders of a vintage-conservative ideal of a ‘pure language’, and so extremely reactionary⁴.

A difficult, distant and apparently unreachable language: that is the way most of the Brazilians think about their Portuguese. This stereotype created by the worship of this “pure language” must be rethought especially because language is extremely linked to culture and to its people’s identity. Lyons (1981) maintains that there is a strong connection between language and national character, what will generate the authentication of the national identity of peoples.

Although we speak our own variation of the Lusitanian language it seems like most of the population have not incorporated the language to their identity simply because they believe that they do not speak the language well or that they cannot successfully reproduce the uncountable amount of rules listed in the normative grammar which, first, does not reflect any kind of urban variety of the Brazilian Portuguese nowadays and increasingly differs in relation to more rural and less-educated people varieties and, second, is wrongly taken as the whole of the language, whilst the normative grammar is just a tool to assess and ease, specially, written communication. This kind of national insecurity leads to a denial of the principles of language acquisition that says that all human beings are capable of acquiring one or several languages as long as they are normally exposed to them, internalizing the languages’ system, and becoming competent speakers of the language to which they were exposed. (INGRAM, 1989) Doubting the correctness of

4 No original: “não existe [...] absolutamente nada que se pareça com uma [i]política linguística[i] oficial, planejada, explícita, teoricamente bem fundamentada, que se ocupe, por exemplo, dos [i]direitos linguísticos[i] dos falantes de línguas minoritárias [...] que defenda e valorize a diversidade linguística do português brasileiro, que lute pelo reconhecimento e a legitimação (inclusive no âmbito educacional) das características especificamente brasileiras de se falar a língua majoritária, características presentes no nosso modo de falar o português há séculos, mas até hoje veementemente combatidas pelos defensores de um ideal de ‘língua pura’ antiquado, conservador e assumidamente reacionário”.

one's own language is a negation of the principle that a native speaker does know the language of the community in which he/she is inserted.

As aforesaid the normative grammar of Portuguese is strongly influenced by the language spoken in Portugal in the past centuries and classic literature work written by the most recognized Lusitanian authors, writers and poets of the late 10's. The syntax and semantics of the Galician-Portuguese spoken at that time do not reflect the Portuguese spoken in Brazil nowadays, and neither do the syntax, phonetics, semantics and the grammar of the Portuguese in Portugal in its actual stage. (SCHERRE, 2005) Brazilian linguists such as Marcos Bagno, Perini, Scherre, Milton Azevedo and Marcelo MÓdolo have already proved the giant abyss between Brazilian Portuguese and European Portuguese used nowadays regarding grammar, pronunciation, and other linguistic patterns.

This lack of congruency between Brazilian Portuguese and European Portuguese is due to the little contact of the Brazilians with the European variation of the language, or no contact at all, and to the great influence of the African languages, especially Yoruba, onto the Portuguese spoken in Brazil, the Amerindian languages and other European languages that came into contact with the language during Brazilian history giving to Portuguese a new tone, new vocabulary and new grammar patterns. The new grammar patterns, however, are not taken into account when it comes to linguistic policies and language planning, and neither is the language variation that, according to Labov (2008), involves not only the origin of the variation, as well as its diffusion and the regularity of the linguistic change. The influence of many different languages, especially the ones that are not European-related, has also increasingly changed the variety of Portuguese spoken in Brazil.

It is believed then that the main goal of the linguistic policies in Brazil is to beacon the standard pattern of Brazilian Portuguese reflecting the plural social reality of the language spoken nowadays by its society, as well as to promote ways for the society to reflect on all aspects of the language, having it as a tool of identity, and foment new and specific critical thinking. This way, the prestigious language would no longer belong to the *doutô* (a word

largely used by the nordestinos to refer to “doctors” and important people, and that is largely unwelcomed by the educated society) but it shall belong to everybody – as it is supposed to be.

To take the reality of the language in Brazil into account, it is needed to have at least a panorama of the linguistic situation of the Brazil Portuguese informal speech in relation to the standard language, which is very controversial since as Módolo (2001) says many Brazilian authors pose that informal Brazilian Portuguese not only developed in its own way, but constitutes now a different yet similar language to that of the Europeans. Such affirmation explains the unease many Brazilians have while studying the vernacular language, the standard Portuguese, and denounce how strikingly diglossic the Brazilian language has developed (DUARTE, 2011).

This way, the spoken Brazilian Portuguese in its several varieties is considered to be the Low-Dialect and the standardized Portuguese, based mainly on the European patterns, is considered the High-Dialect. It is taken into account here, however, that in Brazil the large difference between the rural and urban dialects of Brazilian Portuguese, and the standard Portuguese creates barriers that prevent the majority of the population access to universities, politics, science and the full exercise of their citizenship. especially because of the poor focus that is given to the social aspects of the language, and the effort spent on grammar rules in schools.

This lack of purpose on language teaching of the Brazilian educational system together with the tremendous difference between the rural, urban and standard dialects of Brazilian Portuguese and the media are the most responsible for the stigmatization of the structure used by the majority of the population and, socially speaking, they are responsible for the “isolation” that puts people away from most opportunities simply because they do not master the use of the standard language written and venerated by the most grammarians. The language serves, as it was said before, as a barrier for the social and economic development of citizens of Brazil and interrupts the consolidation of the Portuguese language as tool of identity of the Brazilian people and foments the prejudice that is present in everyday life of the society.

This prejudice is not only generated by people who are more educated and who belong to a linguistic sphere that is closer to the standard against the less educated and rural people, but people tend to have a kind of prejudice against themselves because they speak Portuguese “wrongly” or poorly, i.e., they claim that they speak Portuguese wrongly because they cannot follow the uncountable rules of the Portuguese Language grammar. This self-prejudice is an acceptance of stereotypes (LYONS, 1981) and is strengthened by what Bagno (2001, p. 97) terms paragrammatical commands, that are largely diffused through the media, the elitist society and even the didactic books that our children and teenage students use in schools of *ensino fundamental* (roughly, an equivalent of elementary and middle school) and *ensino médio* (roughly an equivalent of high school), as well as the bad use of these books by unprepared and uncommitted teachers who are convicted that the good Portuguese is the one spoken in 1500 with certain adaptation, generating, therefore, a kind of vicious circle. It is important to note that this language that is privileged by the teachers, grammarians and elitist people does not even reflect the language of the economically wealthy people of Brazil, nor of the university students and professors, scientists, etc. As it was said before, there is a giant difference between the Portuguese of the grammars and the urban varieties of Brazilian Portuguese (SCHERRE, 2005); what happens is that the “mistakes” that those people do are not stigmatized as wrong, ugly or poor Portuguese. (BAGNO, 2011)

Given that the linguistic situation of Brazil is not as uniform as it is believed to be and that the most efficient way to promote language planning is through education to be managed by teachers, new pedagogic training and new didactic books are fundamental for an effective promotion and formal knowledge of the language that, according to the Brazilian Curricular Parameters (BRASIL, 1997), are intrinsically related to full social participation.

The big question, thus, is how to fight against linguistic prejudice in Brazil, giving voice to the plural manifestations of Brazilian Portuguese and in conformity with the Universal Declaration on Linguistic Rights that

claims that all the countries must establish rational and transparent language planning for the good of all citizens?

BRIEF EXAMPLES FROM OTHER COUNTRIES

Problems with language usage and its social aspects are not exclusive to Brazil. Different countries have different answers for similar questions that can contribute to the development of ideas for new and transparent language planning in Brazil.

In the United States, for example, Alin and Baugh (2007, p. 11) state that the denial of the so-called home language of the students by the “English Only” schools is “actually stripping America’s linguistically diverse students of opportunities to participate in the global economy, where diverse linguistic and cultural resources are seen as assets, not handicaps”. This situation is far similar to what happens in Brazil nowadays as the language is also serving as a barrier to access to the educational, political and economic facilities of the country. The government and the educational organizations in the United States have increased the political attention given to Ebonics (DEBOSE, 2007), which grew up from the large segregation of races in the country and the contact with African languages (RIBEIRO, 2011) and to the large number of different accents that gives English a different tone.

In Norway, they have two official written languages: Bokmål (language of the books) and Nynorsk (New Norwegian). Although Haugen (1974, p. 20) comments in his dictionary that these variations of Norwegian are understood throughout the country, Calvet (2007, p. 113) says that there is a notable difficulty of comprehension in between the dialects; André Catafago’s (1985) studies state that there are at least six major dialects of Norwegian spoken in Norway, instead of just two. Language manuals always bring the debate of the linguistic situation in Norway into account and the book *Bo i Norge* (Live in Norway) brings the discussion through dialogues,

charts, charges and explicated diagrams. Giving Norway two official written patterns may be seen as a victory, but the situation in there is very controversial especially by the large number of lower dialects and the massive usage of Bokmål by the media throughout the country.

In Sweden, several languages compete to get the status of an official language in the multilinguistic frame of the country in which the Swedish language is brutally imposed as the hegemonic language and the other languages are completely immersed in a context of poliglossia (LÓPEZ, 2006).

In the northwest of Spain, in the region of Galicia, where Galician is spoken, the government is trying to base the language planning on the trial of giving it prestige as language and keeping it alive even under the political and economic pressure of Spanish. Francisco (2006) states that there is an official and political fight to prevent the imminent fusion between both Galician and Spanish as they are very close-related languages.

CONCLUDING THOUGHTS

an answer for Brazil?

As explained above, not only Brazil, but all the countries have their issues with language and society, but as language discussions are highly topical issues with a political dimension (LYONS, 1981), the main lesson that can be taken is that through association with teachers and linguistics, the government of Brazil can implement new language planning based on the language in use in Brazil, in instead of trying to force the population to a language that does not reflect the situation of Portuguese nowadays in the Brazilian territory, since, according to Almenningen (2003, p. 244), “one cannot change languages on the same way that changes clothes”⁵ especially with poor educational management and the over-emphasis given to grammar rules in Brazilian schools.

5 No original: “[...] ein kunne ikkje skifta språk på samén måten som ein skifter klede”.

Many discussions on race, sexualism, feminism, prejudice and so on have taken place in Brazil nowadays. Such discussions bring to the population of Brazil a new look into themselves and a claim for resistance and for civil rights have slowly become part of the Brazilian population's mentality. This resistance has also fought for equality and better language policies in Brazil. A lot has been done, but mostly the attitudes taken are no more than a document written or a paragraph in the Brazilian constitution that has never effectively become a rule.

It is needed, strong intervention by the government, teachers, and linguists to rethink the linguistic situation and language planning implementation of Brazil, so I invite sincerely everyone who is interested on this topic to think critically over the social aspects of the language in Brazil and together continue with this fight for the linguistic rights in Brazil and the abolition of prejudice.

REFERENCES

- ALIN, H. S.; BAUGH, J. *Talkin black talk: language, education and social change*. New York: Teachers College Press, 2007.
- ALMENNINGEN, O. *Studentar i målstrid*. Oslo: Studentmållaget, 2003.
- APENAS oito estados respondem por mais de 75% do PIB do Brasil. *Carta Capital*, São Paulo, 2012. Available at: <http://bit.ly/2QmvVJr>. Accessed in: 27 Aug. 2013.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2011.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Available at: <http://bit.ly/2y3cOg4>. Accessed in: 12 Sept. 2012.
- CALVET, L-J. *As políticas lingüísticas*. Translation of Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen and Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.
- CATAFAGO, A. Le norvégien: des problèmes mais pas de crise véritable. In: MAURAS, J. (org.). *La crise des langues*. Quebec; Paris: Robert, 1985.

DEBOSE, C. E. The Ebonics phenomenon, language planning and the hegemony of standard language. In: ALIN, H. S.; BAUGH, J. *Talkin black talk: language, education and social change*. New York: Teachers College Press, 2007. p. 30-43.

DUARTE, J. Bilingual language proficiency: a comparative study. Münster: Waxmann Verlag, 2011. (*Interkulturelle Bildforschung*, Bd. 17)

FRANCISCO, M. A. A língua galega na atualidade: problemas e perspectivas. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). *Espaços lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: Edufba, 2006. p. 387-416.

HAUGEN, E. I. *Norwegian-English dictionary: a pronouncing and translating dictionary of modern Norwegian (Bokmål and Nynorsk) with a historical and grammatical introduction*. Madison: University of Wisconsin Press, 1974.

HUDSON, R. A. *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Contas regionais do Brasil 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Available at: <http://bit.ly/2RghpEl>. Accessed in: 23 Dec. 2012.

INGRAM, D. *First language acquisition: method, description and explanation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

LABOV, W. *Padrões sociolingüísticos*. Translation of Marcos Bagno, Maria Marta Pereire Scherre and Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LÓPEZ, L. A. A situação de multilingüismo na Suécia: espaços competitivos? In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). *Espaços lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: Edufba, 2006. p. 417-435.

LYONS, J. *Language and linguistics: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

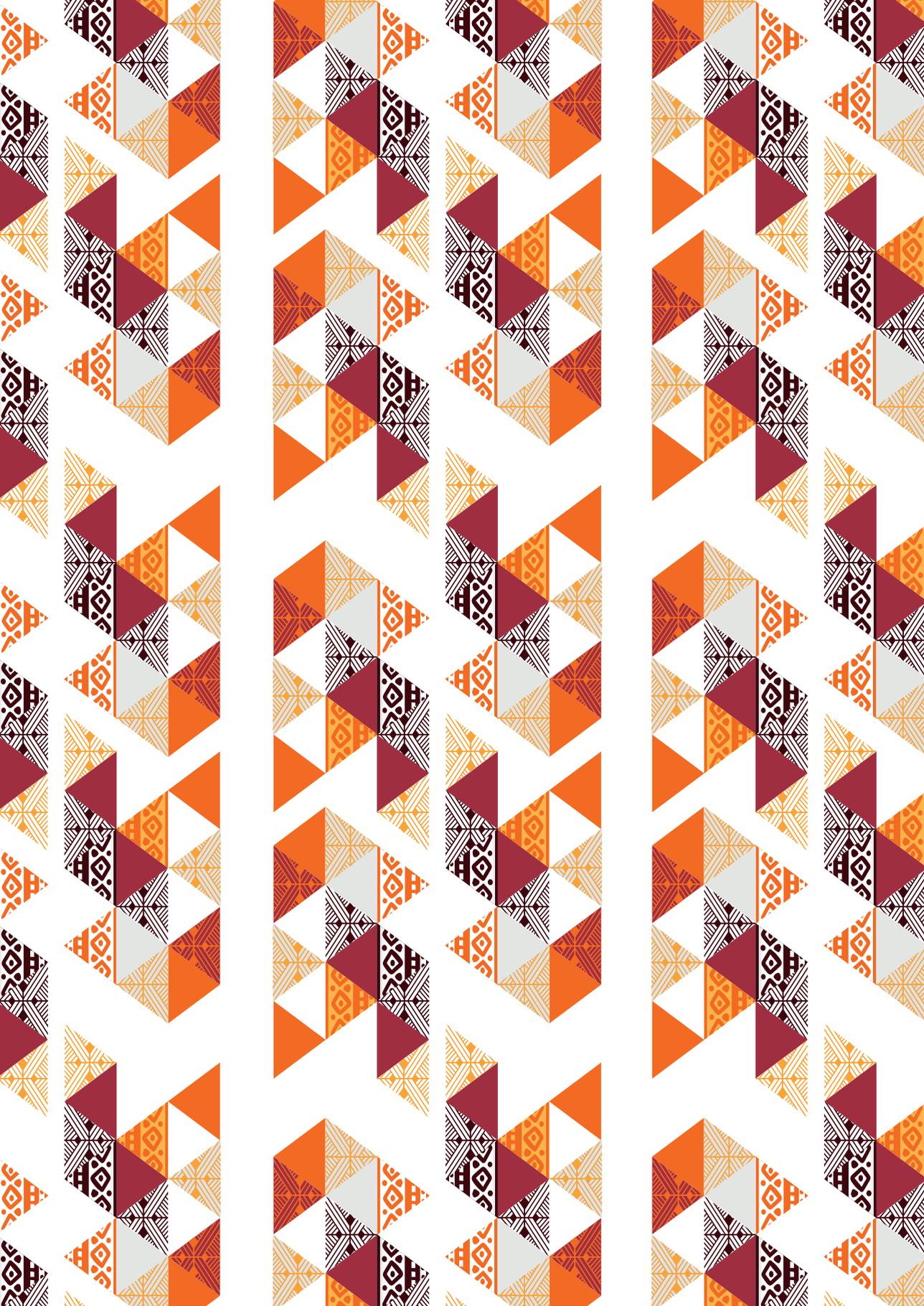
MÓDOLO, M. The two languages of Brazil. In: SCALA, L. *Català de l'alguer*. Barcelona: L'Abadia de Montserrat, 2001. Available at: <http://bit.ly/2IsXk9R>. Accessed in: 7 Jan. 2012.

RIBEIRO, J. U. Observações de um usuário. *O Globo*, Rio de Janeiro, 2011. Available at: <http://bit.ly/2y2jsDd>. Accessed in: 1 Oct. 2018.

SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação lingüística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.



PARTE III
POLÍTICAS PÚBLICAS



CULTURA NEGRA NO ENSINO DE INGLÊS

avaliação de uma proposta curricular desenhada para alunos cotistas da UFBA

Adelmo de Souza Xavier

Introdução

Para introduzir a temática proposta para discussão neste texto, escolhemos dialogar com um professor de inglês que resolveu escrever o artigo “O papel da cultura no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira”. (LIMA, 2009, p. 180) Para conseguir tal feito, a primeira pergunta elaborada como reprodução do discurso dos professores de inglês é: que cultura ensinar?

O que Lima (2009) afirma ser a pergunta problematizadora para a maioria desses profissionais em suas práticas de sala de aula vem nos dar subsídios para ampliar essa discussão para o campo de estudo dos processos de subjetivação quando dispositivos¹ são disparados, por meio de uma cultura “escolhida” para ser ensinada e, conseqüentemente, aprendida por

1 Considerar o conceito de dispositivo em “Sobre a história da sexualidade”, de Foucault (2000, p. 244) como: “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma,

professores e alunos de inglês como língua estrangeira (LE)² na produção de sujeitos e subjetividades moldados por essas escolhas.

O estudo da representação na cultura tem sido tema principal em muitas análises sobre práticas de processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. A escolha teórico-metodológica para este artigo é a de tentar compreender esse processo de representação como necessário para própria construção da alteridade do sujeito, porém entendendo que o mesmo não é único e acabado para somar-se aos processos formativos das subjetividades em constante construção e movimento. Por isso, segundo Guatarri (2011, p. 39),

[...] a subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação ou de semiotização não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egoicas, microsociais), nem agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extraindividual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, ou seja, sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto a natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagem, e de valor, modos de memorização e de produção de ideias, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos e assim por diante.

o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.

- 2 Considerar LE como ensino de língua estrangeira para diferenciar do ensino e aprendizagem de língua materna LM.

Diante disso, o pesquisador deve se propor a estar nesses dois lugares, no entre-lugar,³ como “o indivíduo está na encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividades” (GUATARRI, 2011, p. 43), lugares entre professor-pesquisador-aprendiz na medida em que ao ensinar se revisita, ressignifica, reconstrói/revive a/na sua prática e ativa a sua memória de aprendiz de inglês. Dos lugares que visitou, as frases que escreveu, os traços que desenhou e que agora deseja reescrever como professor e aluno de inglês, desejando compreender como os professores e seus alunos se constituem enquanto sujeitos desse e nesse processo de ensinar/aprender, tendo na centralidade dessa caminhada os processos de subjetivação nas suas construções enquanto sujeitos em seus pertencimentos étnico-raciais e mediados por sua cultura de origem.

Sendo assim, uma educação linguística etnicamente sensível aponta para processos de conscientização e promoção da aprendizagem dos alunos afrobrasileiros nas aulas de inglês, por reconhecê-los como parte do processo de ensino-aprendizagem e MDIES, assim como a inclusão de outros padrões culturais que possam coexistir e funcionar como contradiscurso às falas expostas pela prática eurocêntrica que predomina nos materiais didáticos vigentes. (XAVIER, 2009, p. 83)

Aprender uma língua estrangeira, tendo na centralidade desse processo a experiência étnico-racial do sujeito, é, estar estimulado a aprender sobre si, sobre sua história de vida e sob a forma como você se constitui no mundo. É saber que você pertence a um grupo etnicorracial que é possuidor de uma cultura que tem valor e você se sente parte desse processo porque se identifica tanto nos materiais didáticos que são usados para esse fim quanto em práticas pedagógicas que, simultaneamente, nos ensinam a aprender a língua inglesa e nos tiram desse lugar de invisibilidade ou de valor menor por sermos negros. Dessa maneira, os MDIES⁴ contribuem para uma educação

3 Tomar conceito de entre-lugar em Homi Bhabha (1998).

4 MDIES: Materiais didáticos de inglês etnicamente sensíveis.

linguística que inclui o negro efetivamente na sua própria escritura enquanto aprendiz de uma língua estrangeira.

O que nos motiva a escrever este trabalho é a crença em uma sala de aula de língua estrangeira na qual os sujeitos partícipes do processo de aprendizagem possam articular os saberes adquiridos nesse contexto de forma reflexiva, a fim de desenvolver a tomada de consciência e a emancipação, como afirma Giroux (1993), reiterando Freire (2005):

Ensinar nos termos de Freire, não é simplesmente estar na sala de aula, mas estar na história, na esfera mais ampla de um imaginário político que oferece aos educadores a oportunidade de uma enorme coleção de campos para mobilizar conhecimentos e desejos que podem levar a mudança significativa na minimalização do grau de opressão na vida das pessoas. (GIROUX, 1993, p. 570)

Partindo do pressuposto de que os materiais didáticos utilizados nos contextos de aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, no que diz respeito a questões sociais, culturais, políticas, econômicas e estéticas produzidas no mundo, têm denegado aos afrodescendentes uma representação justa e proporcional, nos cabe aqui analisar em que medida a produção e a utilização de materiais didáticos etnicamente sensíveis influenciam na conscientização, na elevação da autoestima, na identificação étnica e na motivação dos estudantes afro-brasileiros – aqui, especificamente, estudantes afro-baianos – em um currículo de inglês desenhado para alunos cotistas.

Deveremos entender, para este estudo, o termo “eticamente sensível” como desdobramento e extensão do termo “culturalmente sensível”, apresentado por Erickson (1984), para uma sala de aula cultural e etnicamente sensível com reflexos positivos na transformação e no sucesso da escola, assim como na produção de políticas culturais de alcance educacional e de inclusão dos grupos socioideologicamente minoritarizados, aqui representados pelos afro-brasileiros.

Também, objetivando projetar para além da cultura e incluir outros elementos influenciadores no processo de educação linguística dos afro-brasileiros, teremos a teoria da “relevância cultural”, apresentada em Ladson-Billings (2008, p. 35), que “vai além da língua, para incluir outros aspectos da cultura do aluno e da escola”. Quando a autora nos informa sua experiência exitosa com a educação de alunos afro-americanos, ela nos diz que:

O ensino culturalmente relevante usa a cultura do aluno para preservá-la e transcender os efeitos negativos da cultura dominante. Os efeitos negativos são causados, por exemplo, por não se perceber a história, cultura ou antecedentes descritos nos livros didáticos (**materiais didáticos**, grifo do autor) ou currículos, ou por se enxergar aquela história, cultura e antecedentes de maneira distorcida. (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 35)

Segundo a mesma autora, o objetivo principal do ensino culturalmente relevante seria “ajudar no desenvolvimento de uma ‘personalidade negra relevante’ que permita aos alunos excelência acadêmica e ainda se identificar com a cultura africana, afro-americana, (afro-brasileira ou da cultura negra em geral, o autor)” (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 35)

Aqui, faz-se necessário pontuar que, apesar de convergir com essa teoria, devemos guardar as peculiaridades que as referências geopolíticas, históricas e de formação da sociedade brasileira guardam em relação à população afro-descendente, diferindo nesses pontos com a proposta afro-estadunidense apresentada pela autora.

Para iniciarmos uma incursão nessa proposta de pesquisa, seria de extrema importância situarmos o lugar da cultura na construção dos processos de ensino-aprendizagem indicados por Lima (2009, p. 182), quando menciona a importância da canção como artefato material e cultural (material didático, o autor) para o ensino de línguas na medida em que elas “veiculam valores estéticos, ideológicos, morais, religiosos, linguísticos etc.”

Seguindo pela mesma ótica, Lima nos traz contribuições ao mencionar a importância da língua como produto cultural, nas suas relações com a textualidade e no seu sentido mais amplo, com as suas subculturas, a exemplo da “cultura anglo-americana”, que define como “a língua inglesa, a religião cristã, a tradição greco-romana, o capitalismo liberal e a sociedade de consumo, disseminados a partir do processo de colonização”. (LIMA, 2009, p. 183)

Como contraponto a essa definição de cultura hegemônica, apresentada anteriormente pelo autor, surge outro movimento que fragmenta e quebra as antigas fronteiras geopolíticas em torno da língua enquanto fenômeno cultural, assim como exemplifica e soma esses fatores a outros elementos considerados pós-modernos:

Um movimento contrário fragmenta e desune essa “hipercultura”, ou seja, as diferentes etnias, as classes sociais, as faixas etárias, as facções políticas, as opções sexuais, a questão de gênero, os grupos religiosos e outras “subculturas”. (LIMA, 2009, p. 183)

O papel do professor enquanto mediador desse processo fica cada vez mais explícito quando identificamos que ele é o responsável em decidir o que, de que forma e para quem deve estar direcionado o conteúdo, a metodologia e qual o contexto do público-alvo no processo de ensino-aprendizagem de inglês. Portanto, Lima (2009, p. 183) indica que “os objetivos culturais não podem estar dissociados dos objetivos linguísticos”. Ele ainda define as opções que o professor deve adotar na elaboração dos objetivos de sua ação pedagógica presentes no currículo, indicando que:

O professor deverá elaborar objetivos culturais, dentro de uma nova concepção de língua inglesa e da sociedade multicultural, em que as diferenças sejam tomadas em consideração, sem uma hierarquia valorativa entre as nações/culturas, geralmente arquitetadas com base em preconceitos étnicos, históricos, etc. (LIMA, 2009, p. 183)

Sobre os estudos acerca das questões raciais, Van Dijk (2008, p. 12) afirma que:

A maioria dos estudos sobre racismo, inclusive na América Latina, centra-se em formas da desigualdade socioeconômica e exclusão, por um lado, ou em preconceitos étnico-raciais e atitudes, por outro lado. Apesar de fundamentais, esses estudos não dão conta das muitas raízes do racismo nem dos processos de sua reprodução diária. [...] Já que o racismo não é inato, mas aprendido, deve haver meios para esse processo de aquisição ideológica e prática. As pessoas aprendem a ser racistas com seus pais, seus pares (que também aprendem com seus pais), na escola, com a comunicação de massa, do mesmo modo que com a observação diária e a interação nas sociedades multiétnicas.

Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira (Lei nº 10.639/2003) e o ensino de inglês como lê

Para entendermos as complexas relações que se dão em uma sala de aula de língua estrangeira, devemos considerar os diversos fatores que interferem nesse espaço, como a interferência da cultura na construção das identidades em questão, o papel do aluno, o papel do professor, as dinâmicas que envolvem língua materna e língua estrangeira, os processos psicológicos que envolvem a aquisição de outro idioma e o currículo desenhado e pensado como processo, além do material didático que é utilizado para essa finalidade.

Considerando a obrigatoriedade estabelecida pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática ‘História e Cultura Afro-brasileira’” (BRASIL, 2004, p. 35), no que diz respeito ao material

didático de inglês para os contextos educacionais brasileiros, as exigências da lei ainda não estão minimamente contempladas nas temáticas e representações da cultura afro-brasileira.

Segundo a pesquisadora Ana Célia da Silva, que tem publicado vários estudos a respeito da mesma temática aplicada às representações sociais do negro nos livros didático de língua materna (português),

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos (*subalternizados*) da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte, para o recalque da sua identidade e autoestima. (SILVA, 2004, p. 51, grifo nosso)

Algumas das reflexões estabelecidas anteriormente, sugeridas por Silva (2004), sobre a ausência quase que total da temática étnico-racial negra nos livros didáticos, nos remetem a uma comparação com os materiais didáticos de inglês, que nos convidam a uma análise das ideologias que lhes subjazem, nos fazendo questionar de que modo a produção de materiais didáticos etnicamente sensíveis pode contribuir para inserção real e proporcional do afro-brasileiro. Em consonância com a Lei nº 10.639/2003, para os contextos de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira, devemos reiterar aos materiais didáticos para esse idioma a crítica proposta por Silva em relação ao aprendizado de português como língua materna, sobre o qual ela afirma que: “os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania?” (SILVA, 2004, p. 21)

De acordo com a Lei nº 10.639/2003, seguindo as orientações estabelecidas nas *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (BRASIL, 2004), os sistemas de ensino e os estabelecimentos de educação básica, nos níveis infantil, fundamental, média, de jovens e adultos e superior precisarão providenciar:

a) introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análise das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e suas bases teóricas, como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença e multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos;

b) apoio sistemático aos professores para elaboração de planos e projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a história e cultura afro-brasileira e africana e a educação das relações étnico-raciais;

c) inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando se tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de determinado grupo étnico-racial;

d) edição de livros e de materiais didáticos para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). (BRASIL, 2004, p. 17-24)

O estar seguro, na relutância por uma abordagem centrada no professor, questionada por hooks (1994, p. 39, tradução nossa), significa que ao “abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua a consciência de raça, sexo e classe está frequentemente enraizado no medo de que a sala de aula será incontrolável, e que as paixões e as emoções não serão contidas”.

O exemplo anterior nos remete a uma educação antidialógica, na qual o professor ainda tem lugar de prestígio – com isso, silenciando a voz do aluno/aprendiz ou indicando uma falta de engajamento no processo de aprendizagem. Nesse sentido, hooks (1994, p. 39, tradução nossa) chama a atenção para “A experiência de professores que educam para uma conscientização crítica indica que muitos estudantes, especialmente estudantes de cor, podem não se sentir ‘seguros’ no que parece ser um contexto/lugar neutro.”⁵

5 No original: “The experience of professors who educate for critical consciousness indicates that many students, especially students of color, may not feel at all ‘safe’ in what appears to be a neutral setting. It is the absence”.

O silêncio identificado por hooks é uma indicação de que as políticas de dominação ainda têm na escola seu principal espaço de propagação. Segundo a autora, a escola necessitaria desenvolver *different cultural codes* (códigos culturais diversificados) para incentivar a aprendizagem em contextos culturalmente complexos, multiétnicos, assim como professor e aluno devem aprender a desenvolver competências, diferentes formas do saber e novas epistemologias para contextos multiculturais.

Materiais didáticos de inglês e seus impactos na aprendizagem de alunos cotistas afro-brasileiros *analisando os registros de pesquisa*

Esta seção se destina à análise dos impactos dos materiais didáticos de inglês usados pelos alunos antes do curso proposto. Em seguida, será visto como a produção e a aplicação dos materiais didáticos de inglês etnicamente sensíveis (MDIES) impactam na sala de aula e no estímulo e aprendizagem do estudo de inglês como língua estrangeira.

Como elemento introdutório para análise dos relatos, usaremos o depoimento de uma aluna do Uniafro 2006-2007, pela importância subjetiva e riqueza de dados fornecidos nesse relato ao comentar a proposta sugerida por este professor-pesquisador sobre a inclusão da temática étnico-racial nos materiais didáticos de inglês. Devemos mencionar que o recurso metodológico para coleta desse relato foi a entrevista coletiva, no final do curso, incluindo todos os alunos da turma para incentivar a interação no debate.

ENTREVISTA COLETIVA REALIZADA NO CEAO⁶

TURMA UNIAFRO 2006-2007:

Professor-pesquisador:

– Na verdade, então, ficou desta proposta de trabalhar o ensino da língua inglesa por este viés, por essa nova abordagem que é de incluir a questão

6 CEAO: Centro de Estudos Afro-Orientais, da Universidade Federal da Bahia, criado em 1959.

da identidade étnico-racial na sala de aula de língua estrangeira. Como é que vocês se sentiram com a receptividade deste material, os que já tinham estudado inglês antes na escola pública, se já tinha havido algum tipo de contato, se vocês se autorreconheceram quando vocês receberam este material? Quais são as considerações de vocês?

Estudante do curso de Produção em Comunicação, Uniafro 2006-2007:

– Reconstruído? Tanta coisa. Como Cláudia estava dizendo aqui, a gente no fundamental e ensino médio, a gente vê o inglês básico do verbo to be, questão racial nem se fala. Quando a gente veio pra aqui e teve essa proposta de trabalhar visando o lado racial, principalmente dos negros, é a gente pegar cada texto e vê personalidades que lutaram contra o racismo, pessoas que antes não eram conhecidas, a gente se reconhecer dentro deste movimento, a gente se reconhecer como negro, como pessoas beneficiadas destes movimentos, de certa forma já abre muito a nossa visão. Você se reconhecer, principalmente você se enxergar, se enxergar como negro, se enxergar como um possível militante, uma pessoa que tem que continuar a luta dessas pessoas aqui, há uma distância imensa daquele do ensino médio e ensino fundamental até antes da gente entrar aqui começar ter as aulas, a gente pegar textos de pessoas negras, ler a vida dessas pessoas em inglês é muito mais diferente do que você pegar qualquer textinho, pegar e ler e tal... tanto faz. E sem falar o que você tá lendo em inglês, mas você tá aprendendo uma cultura, sua cultura, reconhecendo, reconhecendo não conhecendo a sua cultura, outras pessoas da sua raça principalmente guerreiras, porque essas pessoas pra mim são guerreiras e ainda lutam, e a gente tem que dar o devido valor e continuar.

A importância desse depoimento nos faz entender como foi positiva a inclusão da temática negra nas aulas de inglês, acreditando que essa ação, além de ampliar a motivação e melhorar a aprendizagem do inglês como língua estrangeira e mostrar mais sobre a(s) cultura(s) de origem, ainda contribuiu para fomentar debates sobre algumas das temáticas mais relevantes a respeito das relações raciais no Brasil.

Percebemos com os comentários tecidos pela aluna que a inclusão da cultura negra nos materiais didáticos de inglês ajudou-a também a se reconhecer como sujeito presente na temática escolhida para os materiais utilizados em sala, e até mesmo a reconhecer a importância de estar lendo textos em inglês sobre a vida de pessoas que lutaram e lutam pela igualdade de direitos e deveres para garantir o direito a uma real democracia racial no Brasil e em outros contextos afro-anglófonos.

Tendo como referência as vozes dos sujeitos da pesquisa, o texto escolhido para a aula de número 5 foi “The race is on”, retirado da revista *NewsWeek*, edição de 25 de dezembro de 2006 a 1º de janeiro de 2007, por ter sido um dos mais comentados pelos estudantes.

Como proposta de *warm up* (aquecimento) para aula, os alunos foram encorajados a assistir a um documentário da GNT News, *A América está preparada para um presidente negro?*, exibido na segunda-feira de 3 de março de 2008 (*A AMÉRICA...*, 2008), sobre a mesma temática que adentrariam após leitura do texto.

O vídeo assistido versava sobre a história política, cultural, econômica, social e racial do então candidato à presidência dos Estados Unidos pelo Partido Democrata, o senador Barak Obama. Como proposta para o início da aula, após os alunos assistirem ao vídeo, a classe foi dividida em grupos definidos por diferentes áreas do saber. Essa estratégia metodológica nos orientou a obter uma visão mais global do documentário, pois se abriria, em seguida, um grande debate sobre a temática proposta e, ao mesmo tempo, focal, por proporcionar a participação de cada grupo com um posicionamento mais aplicado a sua área específica. Por exemplo, foram propostos grupos temáticos dentro das seguintes áreas: Letras, Pedagogia e afins; Economia, Contábeis, Estatística e afins; Ciências da Saúde e afins; e Direito, Sociologia, Antropologia, Filosofia, História e afins.

Os alunos também foram encorajados a traçar paralelos entre a temática estudada e sua própria realidade no Brasil, país de origem. Dentre os

inúmeros relatos surgidos, destacamos o de Nzinga Nefertari,⁷ sexo feminino, 22 anos, residente em Pituauçu – Boca do Rio. Estudante do curso de História, em 2008.1, em seu 2º semestre na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Quanto à religião da estudante, ela afirma estar estudando religiões de matrizes africanas, mas não pertencer a nenhuma religião. Vivem cinco pessoas em sua casa: pai, mãe, irmã, irmão e ela. Escolheu como frase que mais a marcou no curso “I am a negro: black as the night is black. Black like the depths of my Africa”. (“Eu sou negro: negro como a noite é negra. Negro como as profundezas da minha África” – poema de Langston Hughes.)

Ao descrever sua trajetória, considerando a temática racial, ela contou que tentou se candidatar para ser “paqueta da Xuxa”⁸ quando criança. Definindo-se como em crise de identidade, tentou várias vezes se tornar clara (branca) usando água sanitária e buscou ajuda no setor de psicologia UFBA. A ela foi dado o nome de uma rainha africana por uma colega de turma, estudiosa de nomes de ascendência africana, como forma de resgatar sua autoestima. Achava importante o estudo da língua inglesa porque pretendia viajar para os Estados Unidos a fim de estudar questões ligadas à diáspora.

Beleza negra, padrões de beleza, estereótipos, auto-imagem positiva

O de Toni Morrison (2007) eu achei fantástico e com certeza vou ler o livro, pois ela pegou a problemática de muitas pessoas que passam por esta situação de não se reconhecer e não se aceitar do jeito que é, uma questão psicológica que aflige muitas pessoas aqui. (Jeowha,⁹ Uniafro 2007/2008, informação coletada em roda de conversa ao final do curso)

7 Nzinga Nefertari foi o nome dado a ela por uma de suas colegas cursistas que costumava atribuir nomes africanos aos colegas.

8 Apresentadora de um programa de TV.

9 Jeowa: estudante optou por um nome bíblico afirmando ser de religião pentecostal. Por esse motivo, resolvi manter a decisão pessoal do estudante na escolha pelo nome fictício.

Para este bloco, o material escolhido foi *The bluest eye* (*O olho mais azul*), livro da literata estadunidense Toni Morrison (2007). Para desenvolvermos essa aula, utilizamos um texto retirado da internet, do *site* do jornal *New York Times*, que era uma crítica sobre o livro, além de outros recursos, como dez tópicos da obra que descreviam cenas em que o enredo era desenvolvido.

No encaminhamento dessa atividade, utilizamos um espelho como estratégia de *warm up*. Pedimos que cada aluno pudesse se olhar nele para, então, emitir uma opinião sobre sua própria beleza. Todos se olharam no espelho, com exceção de dois que se negaram sem maiores esclarecimentos sobre aquela decisão. Outro fato importante desenvolvido naquele encontro foi o de alguns alunos pedirem para o professor também se olhar no espelho como forma de autoafirmação da sua identidade como afro-brasileiro.¹⁰

Podemos supor ou apresentar algumas questões pessoais que levaram aqueles dois alunos a não quererem se olhar no espelho. Escolhemos esse objeto para a atividade por representar o instrumento pelo qual podemos nos encarar para percebermos quem realmente somos e de que forma as outras pessoas nos identificam.

A autorrejeição pela qual muitos de nós passamos por não nos acharmos bonitos pela cor da pele, tipo de cabelo, nariz ou lábios grossos, entre outras características peculiares aos negros, é imposta por uma sociedade racista e classista, em que, apesar da tão aclamada diversidade cultural no Brasil, o padrão de beleza que prevalece ainda é o branco, cabelo liso, loiro, olhos azuis, nariz afilado.

Levar a temática exposta pelo romance de Toni Morrison (2007) para a sala de aula de língua inglesa foi para aqueles alunos uma oportunidade de falarem de si, de se exporem da forma que realmente são e problematizarmos juntos esse conceito social e ideologicamente construído com base na representação eurocêntrica.

10 Esse momento foi muito importante para mim na pesquisa ao perceber que as aulas e as aprendizagens integrativas eram percebidas pelos estudantes que demandaram também um posicionamento de como eu me percebia como um professor de língua inglesa em um contexto de ensino/aprendizagem permeado pela cultura negra.

A história da menina Picola, que pretendia ter olhos azuis para ser aceita no contexto em que vivia, transitou pelo imaginário de muitos que estavam ali presentes e pelas construções ideológicas desenvolvidas nos processos psicológicos de branqueamento, que permearam o subconsciente de muitos de nós na tentativa de sermos “aceitos” ou absorvidos pela ascensão econômica ou pela inveja do lugar que os brancos sempre ocuparam na nossa sociedade, como afirmado por Kabengele Munanga no prefácio do livro *Psicologia social do racismo*:

[...] os comportamentos sociais desenvolvidos, cuja interiorização deixa marcas invisíveis no imaginário e nas representações coletivas, marcas essa que interferem nos processos de identificação individual e de construção da identidade coletiva. A interiorização pode, a rigor, levar à alienação e à negação da própria natureza humana para os que nasceram escuros, oferecendo-lhes como único caminho de redenção o embranquecimento físico e cultural, trilhado pela miscigenação e pela mestiçagem cultural. Como todas as ideologias, o branqueamento precisaria ser reproduzido através dos mecanismos da socialização e da educação. Neste sentido, a maioria da população brasileira, negra e branca, introjetou o ideal do branqueamento, que inconscientemente não apenas interfere no processo de construção da identidade do ser negro individual e coletivo como também na formação da auto-estima geralmente baixíssima da população negra e na supervalorização idealizada da população branca. (KABENGELE, 2002, prefácio)

RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA

O que me chamou mais atenção foi sobre o de Oxalá, pois trata desta questão religiosa e eu que sou estudante de História gostaria de pesquisar sobre religiosidade, então como tratou desta temática religiosidade e abriu o debate para as religiões, foi importante, pois é uma coisa que toca nas paixões das pessoas e por mais que as pessoas falem sobre tolerância as pessoas ficam

nervosas, é provocar o nervosismo nas pessoas para saber quem elas são de verdade. (Estudante de História, Uniafro 2007-2008, informação colhida em roda de conversa ao final do curso como avaliação)

Para a aula referente à temática da religiosidade de matriz africana, foi escolhido um texto da revista de turismo local, *Viver Bahia*, patrocinada pela Bahiatursa, órgão responsável pelo turismo estadual na Bahia. O texto, intitulado “Êpa Babá: O orixá do pano branco e da paz (The Orixá of the White Sheet and Peace)”, foi elemento norteador do debate sobre a religiosidade de matriz africana.

Consideramos que o candomblé, como religião, ainda tem sido discriminado no curso da história do Brasil, principalmente por se tratar de um credo que se relaciona com a religiosidade e cultura africana, assumindo outras especificidades e variações com o decorrer dos anos neste país.

Respeitando os diferentes credos dos sujeitos participantes da pesquisa, procuramos levar um texto sobre essa temática para avaliar como reagiriam caso algum aluno cultuasse o candomblé ou se poderiam existir associações (o chamado sincretismo religioso) e atribuição de nomes de santos da Igreja Católica aos orixás do candomblé, de matriz africana.

Ao anunciarmos a temática que seria abordada na aula seguinte, uma das alunas se prontificou em fazer o *warm up* (aquecimento) da atividade contando sobre a sua própria vivência no candomblé, como segue em transcrição efetuada dessa passagem na aula (gravação desenvolvida em formato mp4):

– *Professor X: Vamos começar com comigo ninguém pode.*

– *Comigo ninguém pode:¹¹ Comigo?*

– *Professor X: É.*

– *Maria preta: É, Comigo ninguém pode.*

11 Comigo-ninguém-pode, Kapeba e Maria preta são ervas associadas ao culto dos orixás. Esses nomes foram atribuídos por mim às estudantes.

- Comigo ninguém pode: Gente, é porque é assim, ó... o que eu sei não posso dizer que é o certo por que é meu conhecimento de vida mesmo... não é nada certo confirmado.
- Professor X: Eh, só para interromper... interessante, como o professor de História, ele deve ser um dos palestrantes de vocês, a coordenadora vai confirmar. Ele falava assim: ‘o candomblé é vivência’... e aí ela falou da questão da minha vivência, da minha história de vida.
- Comigo ninguém pode: Eh, porque quando a gente fala do candomblé, não pode esquecer que há vários grupos de diferentes países, nações de África, e aí que tem essa diversidade em cada casa, em cada grupo do candomblé.
- Professor X: Escreveu? Hum! Ela puxou de dentro da bolsa.
- Comigo ninguém pode: Eh, porque senão eu ia me perder. Quer que eu fale agora ou...
- Professor X: Não, agora!
- Comigo ninguém pode: Eu coloquei assim: que a gente pode perceber que a contribuição é enorme e essa contribuição, ela não é tão reconhecida. Eh, porque essa questão da valorização do europeu, eh a valorização do branco... e que esse pensamento trazido pelo colonizador, apesar de enriquecer a cultura brasileira, as religiões de origem africana... isso não é legitimado. Num texto, Stuart Hall diz que ‘A dependência do colonizador... a dependência pela colonização pode destruir você subjetivamente’. As ideias do colonizador acabam destruindo você, destruindo esta questão dos padrões das ideias na quebra da identidade, e aí a única forma de você ser aceito é você negar sua identidade. Aí eu coloquei: os negros trazidos para cá pertencentes a diferentes cultos, assim tinham várias religiões, por isso a forma como o candomblé existe no Brasil não existe em África... Eh, a única coisa que existe, a única coisa não, o que mais se assemelha a questão da África é que foi obviamente trazido de lá, mas o ponto principal é que a forma como se dá o candomblé aqui no Brasil não se dá na África.

– Kapeba: *Eh, a gente precisa saber que no Brasil... o candomblé do Brasil foi o único que preservou o candomblé de África mesmo. Em África não existe mais, porque foi disseminado.*

– Comigo ninguém pode: *Eh mais por que em África não existe esse candomblé do Brasil, ou seja, para se entender o candomblé é preciso entender como se deu o processo de escravidão, como as famílias negras funcionavam aqui no Brasil, principalmente porque o candomblé, na época da escravidão, era instrumento de resistência. As religiões de origem africana foram trazidas para cá no século XVI. Durante a escravidão, ser europeu, ser católico era ter um status diferente daqueles de religiões de matriz africana. Obviamente que na época da colonização você pertencer a uma religião de matriz africana era ser visto como pejorativo. Obviamente que se assemelhando com o padrão europeu, ser católico te dava mais prestígio, e aí surgiu essa ideia do sincretismo religioso, que foi uma estratégia utilizada pelas religiões de matriz africana. Na escravidão você tem essa forma de sincretismo religioso como forma de você poder cultivar sua religião, mas assim se assemelhar com a religião do branco, como assim: Iansã se assemelha com o católico como Santa Bárbara...*

– Professor X: *Oxalá é Senhor do Bonfim.*

– Comigo ninguém pode: *Ogum é São Jorge... Ogum se assemelha a São Jorge, né?*

– Maria preta: *São Jerônimo.*

– Comigo ninguém pode: *São Jerônimo?*

– Maria preta: *Eh, depende.*

– Comigo ninguém: *Aí agora eu coloquei os símbolos do candomblé. A conta: assim que as pessoas usam... os colares de conta aparecem assim como identificação dos orixás. Para as pessoas que não conhecem o candomblé, uma conta é como se fosse acessório, sei lá. Você sabe que é da religião, mas você não sabe o que é.*

– Professor X: *Uma representação.*

Analizamos com essa passagem como a identidade étnica da estudante pode ser manifestada em aula sem restrição por parte do professor. Acreditamos também que com esse tipo de atividade, com foco no conhecimento prévio de mundo do aluno, a aula pode ser culturalmente enriquecida com uma temática que, além de pertencer à realidade da estudante, pode ser debatida com outros colegas – sobretudo por se tratar de uma temática que parece ser rechaçada em outros contextos nos quais as “pessoas de santo”,¹² na maioria das vezes, são forçadas a se identificarem como sendo católicas. Outro ponto positivo a ser mencionado destina-se à ação do professor-facilitador na naturalização daquela fala como uma manifestação do pertencimento étnico-racial afro-brasileiro como elemento do contexto cultural que compõe a sociedade brasileira. Sendo assim, o próprio conceito de identidade cultural, trazido pela aluna ao citar Stuart Hall (2006), nos permite inferir que existe uma gama crescente de alunos ingressos pelo sistema de cotas com uma consciência de pertencimento étnico-cultural mais aguçada e que, de alguma forma, contribui para aquisição do conhecimento de forma mais crítica.

Considerações finais

avanços e desafios

Partindo da hipótese de que há invisibilidade dos afro-brasileiros nos materiais didáticos de inglês, objetivamos a sugestão de inclusão de novos recursos didático-pedagógicos que possibilitem uma maior inserção dos diversos povos do Brasil – especificamente para este estudo, os afro-brasileiros –, tendo como elemento norteador desse processo os MDIES.

Salientamos aqui a viabilidade do uso de recursos da internet como forma de tornar mais acessível essa produção, considerando que, atualmente, ela tem servido como meio de divulgação no qual diversas pessoas poderão,

12 Pessoas de santo: “**Povo do Santo, povo de santo**, ou simplesmente **do santo** é como se definem as pessoas devotadas ao culto dos orixás, voduns e inquices, as entidades africanas, no Brasil. Estas divindades vieram para o Brasil junto com os negros na Diáspora africana, durante o período do tráfico negreiro do Oceano Atlântico”. (POVO..., 2006, grifos do original)

inclusive, disponibilizar materiais didáticos dentro da mesma perspectiva ideológica ou até mesmo sugerir outras fontes locais de informação e análise, tendo como objetivo a socialização do conhecimento.

Retomando a pergunta de pesquisa inicial e após analisarmos as expectativas apresentadas pelos alunos antes de participarem das aulas do programa, da produção e aplicação dos materiais didáticos etnicamente sensíveis e dos relatos finais sobre o impacto destes na aprendizagem, concluímos que:

a) Em linhas gerais, observamos maior acesso aos conteúdos apresentados para os alunos com base em um material didático mais contextualizado e com temáticas mais próximas a realidade deles: “*Professor X facilitou muito o aprendizado do inglês, pois trabalhava com temáticas relacionadas ao nosso cotidiano. Professor Y foi um bom professor*”. (Aluno do curso de Ciências Sociais, 2007-2008, informação verbal colhida em avaliação sobre o curso)

b) O foco na temática étnico-racial serviu como elemento motivador para os alunos participarem das aulas: “*Os dois professores são excelentes, trabalham com temáticas novas relacionadas ao inglês. Ensinarão a matéria de forma criativa e dinâmica, apresentando formas inovadoras de didática em sala de aula*”. (Aluno do curso de Ciências Econômicas, 2007-2008, informação verbal colhida em avaliação sobre o curso)

c) A metodologia temática utilizada no programa colaborou para uma compreensão mais holística do processo de aprendizagem e para a aquisição de vocabulário temático: “*Os dois professores são excelentes, trabalham com temáticas novas relacionadas ao inglês. Ensinarão a matéria de forma criativa e dinâmica, apresentando formas inovadoras de didática em sala de aula*”. (Aluno do curso de Ciências Econômicas, 2007/2008, informação verbal colhida em avaliação final sobre o curso)

Segundo os relatos apresentados, os materiais produzidos e aplicados e a análise feita para esta dissertação, concluímos que existe uma possível viabilidade na inclusão da temática étnico-racial nas aulas de inglês por meio da produção e da aplicação dos MDIES, visto que os dados confirmam maior aceitação dos alunos a esses materiais em comparação àqueles antes utilizados por eles em outros contextos de aprendizagem de inglês.

Apresentamos como uma das dificuldades enfrentadas neste trabalho a centralização gramatical assimilada pelos alunos, levando-nos a crer que o método focado na gramática em detrimento dos aspectos culturais pode ser um indicador dos altos índices de rejeição dessa disciplina nas escolas.

O aumento da autoestima e da autoidentificação étnica por parte dos sujeitos da pesquisa, ligado ao aumento de seu interesse em aprender inglês como LE, é um indicador que nos aponta para uma posição favorável à socialização da produção e aplicação de materiais didáticos de inglês que construam uma identidade étnica negra positiva. A hipótese da melhoria da aprendizagem dos alunos parte do pressuposto de que um ensino contextualizado, com estudantes motivados em aprender uma língua estrangeira (inglês) porque esta faz parte de seu mundo, sua história de vida, seu contexto local e suas diversas possibilidades de diálogos com o mundo nos remete a um ponto positivo apresentado nesta pesquisa. Deveremos nos lembrar de que o foco deste estudo não foi verificar a aprendizagem dos alunos no processo, e por isso não foi criado nenhum instrumento que possibilitasse essa avaliação. Isso para também lembrarmos de que ainda encontramos muita dificuldade, por parte dos alunos e de outros sujeitos do processo, pelo que deve estar representado e ensinado no currículo, da variável cultura como uma temática que pode ser aprendida e ou ensinada, ou até mesmo compartilhada entre professores e estudantes.

Não se trata aqui de hierarquizar uma cultura ou outra como melhor ou de maior ou menor valor, porém de apresentar as diferentes culturas que formam o nosso país e as suas diversas contribuições para o processo de formação do pensamento social brasileiro. Desse modo, compreendemos que para ensinar/aprender uma língua estrangeira, tanto a língua de partida materna quanto a língua que se deseja estar imerso para aprender são importantes no processo de ensino e aprendizagem étnica e culturalmente referenciados.

Referências

A AMÉRICA está preparada para um presidente negro? Produção de Hilary Anderson. New York: GNT, 2008. 1 DVD.

- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004.
- ERICKSON, F. What makes school ethnography “Ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, Amherst, v. 15, p. 51-66, 1984. Disponível em: <http://bit.ly/2zPmSLP>. Acesso em: 15 dez. 2008.
- FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243-270.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIROUX, H. *Pedagogia radical: subsídios*. Tradução Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1993. (Coleção Educação Contemporânea).
- GUATTARI, F. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOOKS, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.
- KABENGELE, M. Prefácio. In: *Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LADSON-BILLINGS, G. *Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LIMA, D. C. O ensino da língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 179-190.
- MORRISON, T. The bluest eye. *Luminarium*, [S. l.], 1 fev. 2001. Disponível em: <http://bit.ly/2ICqIQP>. Acesso em: 18 jun. 2007.
- POVO do santo. *Wikipédia: a enciclopédia livre*, [S. l.], 12 jan. 2006. Disponível em: <http://bit.ly/2OGGOZK>. Acesso em: 4 out. 2018.
- SILVA, A. C. *A discriminação do negro no livro didático*. 2. ed. Salvador: Edufba, 2004.
- VAN DIJK, T. A. (org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.
- XAVIER, A. S. *Por uma educação linguística etnicamente sensível: produção e aplicação de materiais didáticos em turmas de afro-brasileiros*. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DESAFIOS PARA A GESTÃO DA DIFERENÇA

considerações preliminares sobre
a política indigenista no Brasil

Jéssica Torres Costa e Silva¹

Carlos Rafael da Silva²

INTRODUÇÃO

A política indigenista foi institucionalizada por meio de um padrão centralizado em uma única agência estatal – o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), substituído em 1967 pela Fundação Nacional do Índio (Funai). A partir de mudanças nas suas diretrizes, na Constituição de 1988, e no contexto da reforma do Estado no Brasil, durante a década de 1990, o desenho dessa política sofre modificações. As iniciativas de descentralização das políticas sociais e a instituição de modelos de gestão compartilhada introduziram novos atores na arena indigenista, tais como outros órgãos federais, as unidades subnacionais de governo (estados e municípios) e o terceiro setor (organismos internacionais e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP).

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

2 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA. Bolsista do CNPq.

Este artigo pretende introduzir algumas problematizações a respeito dos modelos de gestão adotados no tratamento da chamada questão indígena, no Brasil. Para isso, foram analisados documentos em âmbito federal, com foco no orçamento e no planejamento de ações voltadas para povos indígenas. A fim de identificar as mudanças na política indigenista a partir da década de 1990, analisamos três elementos: 1) os normativos, que referenciam a política na forma de leis, decretos e portarias que estabelecem as metas e as competências dos órgãos sobre esta; 2) o orçamento indigenista; e 3) e os Planos Plurianuais (PPA) federais.

Primeiramente, fazemos uma breve explanação sobre a questão indígena no Brasil, analisando como foi construído historicamente o modo de intervenção do Estado sobre essas populações e as questões que a inserção desses povos mais diretamente nas arenas políticas têm suscitado.

Após expor as demandas dos povos indígenas e as diretrizes do Estado para essa intervenção, trabalhamos mais detidamente com o fazer da política indigenista, notadamente com os modelos de gestão adotados para os encaminhamentos nessa área. Buscamos, dessa forma, problematizar a organização político-administrativa do Estado brasileiro nas opções feitas para o tratamento das questões indígenas.

A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA INDÍGENANO BRASIL

Em 2010, o indigenismo oficial no Brasil completou 100 anos, tendo como marco inicial a criação da primeira agência do governo brasileiro voltada à prestação de assistência aos índios, o SPI, no âmbito do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, que na sua criação ficou responsável pela “[...] imigração e colonização, catechese e civilização dos índios?” (BRASIL, 1906)

Por conta de uma política de ocupação, colonização e desenvolvimento agrário de áreas até então pouco exploradas no território brasileiro, a proble-

mática indígena toma maiores proporções como política de Estado, já que essa ocupação gerou conflitos com povos originários, os quais eram contatados à medida que a exploração dessas regiões avançava. Em 1908, surgem denúncias no XVI Congresso de Americanistas, ocorrido em Viena, de que o Brasil estaria promovendo uma política nacional de extermínio indígena, fato que acirrou a discussão e a urgência do posicionamento do Estado sobre a questão. (LIMA, 1995)

O SPI foi criado, então, “[...] a partir das redes sociais que ligavam os integrantes do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), do Apostolado Positivista e do Museu Nacional” (FREIRE; OLIVEIRA, 2006), no contexto de discussão sobre o modelo de intervenção que seria adotado no contato com esses povos. Os debates envolviam desde propostas de guerra contra as populações indígenas conflituosas até o estabelecimento de territórios indígenas autônomos, tais como os estados (MARÉS, 1998), o que indica uma ausência de consenso político e também a dispersão de interesses sobre essa questão.

Ao analisar as ideologias e práticas do SPI, Lima (1995) sinaliza uma situação controversa na sua atuação. Esse órgão se apresentava como protetor dos povos indígenas frente aos interesses privados ou estatais que colocavam em risco a sobrevivência dessa população, ao mesmo tempo em que servia como um instrumento para a missão de integração do território nacional. Nesse sentido, a problemática indígena não reflete uma atuação isolada, restrita a essa população, mas sim deve ser apreendida a partir da conformação de um projeto de expansão das fronteiras agrícolas e de ocupação territorial. Assim, a política indigenista desse período pode ser caracterizada como uma estratégia de atualização da guerra de conquista contra os povos nativos, inserida em um contexto de construção da nacionalidade brasileira e de integração do país. A preocupação era inserir os índios nesse projeto maior de forma “pacífica”, sem que eles sofressem formas violentas de extermínio. (LIMA, 1987, 1995)

Darcy Ribeiro (1962, p. 149), no início da década de 1960, aponta os desafios dessa política:

Um balanço crítico dos cinquenta anos de atividades que o SPI vem desenvolvendo desde sua criação, deve levar em conta as duas ordens de problemas que ele foi chamado a resolver. 1. Os problemas da sociedade brasileira em expansão, que encontra seu último obstáculo para a ocupação do território nacional nos bolsões habitados por índios hostis. 2. Os problemas da população indígena envolvida nesta expansão a qual se esforça por sobreviver e acomodar-se às novas condições de vida em que vai sendo compulsoriamente integrada.

As acusações contra o SPI, em meados dos anos 1960, sobre assassinatos de índios, corrupção e ineficiência administrativa deram origem, em 1963, a uma comissão parlamentar de inquérito (CPI) na Câmara dos Deputados, que levou à demissão de mais de 100 servidores do órgão e sugeriu ainda uma reorganização administrativa do órgão indigenista oficial. Ao final, o serviço foi extinto em 1967, mesmo ano da criação da Funai. No entanto, a criação desse novo órgão pode ser entendida como uma estratégia institucional de modificação da imagem negativa atrelada à antiga agência indigenista, e não como uma mudança nas diretrizes e princípios da política. Esta continuou se pautando no modelo tutelar e no paradigma político-jurídico do integracionismo, como se pode notar no Estatuto do Índio, de 1973.

Em relação à forma de tratamento dos povos indígenas, a Constituição de 1988 é um marco da mudança da perspectiva integracionista para a adoção de uma visão que compreende a “[...] valorização e fortalecimento das identidades étnicas dos povos indígenas, de suas tradições, culturas, línguas e valores próprios”. (LUCIANO, 2010) Apesar da não revogação do Estatuto do Índio de 1973, a nova legislação ressignifica o conceito e o exercício do instrumento jurídico da tutela por parte do órgão indigenista oficial.

Além disso, o contexto político de mobilização, no período da Constituinte, fomentou o desenvolvimento de uma forma de organização dos povos indígenas como movimento social, com pautas e demandas de caráter mais abrangente. Essa mobilização culminou na novidade trazida pelo direi-

to constitucional que garante às organizações indígenas a autorrepresentação perante a sociedade e o Estado.

A ascensão desse grupo na cena política traz questões como a cidadania indígena-brasileira, apresentada como uma combinação de direitos universais e específicos. A ideia da cidadania indígena pode ser desenvolvida a partir da teoria do reconhecimento, dentro de uma perspectiva multiculturalista, apresentada por Charles Taylor (1994). O autor problematiza a contradição da democracia liberal, pois esta, apesar de possibilitar a pluralização das esferas decisórias, por conta de princípios ético-filosóficos, relega as diferenças entre os cidadãos à esfera privada, caracterizando-as como elementos irrelevantes na esfera política. Ao centrar-se numa concepção universalista sobre o indivíduo, o regime democrático liberal exclui as características diferenciadas desse indivíduo abstrato. Taylor reconhece a importância da democracia processual e dos direitos fundamentais universais e propõe a extensão destes às coletividades, buscando uma compatibilidade entre a democracia liberal e o multiculturalismo. Coloca-se, desse modo, a questão: se a sobrevivência cultural de certos grupos deve ser reconhecida publicamente como meta legítima, o que torna sua autenticidade e seu reconhecimento público objeto da discussão política? (COSTA; WERLE, 2000)

Atualmente, os grupos indígenas apresentam demandas que envolvem não somente elementos de reconhecimento – no sentido do rompimento das barreiras institucionais que os impossibilitam de manter uma interação integral com outros sujeitos, a partir do reconhecimento efetivo de seus direitos políticos, civis e culturais –, mas também de redistribuição, em busca da superação da situação de vulnerabilidade socioeconômica por parte desse grupo.³

As demandas atuais das organizações indígenas envolvem diversas áreas. Há propostas mais antigas, como a constituição de sistemas próprios para assistência social, educação e saúde diferenciadas e acesso aos recursos de financiamento de projetos produtivos. Assim como existem questões mais recen-

3 Fraser (2007) discute a compatibilidade entre demandas de reconhecimento e de redistribuição.

tes: o combate ao tráfico de drogas em territórios indígenas, direitos sobre a propriedade imaterial, projetos de proteção ao meio ambiente, programas de valorização cultural e inserção no ensino superior. Além disso, os temas da participação nas decisões e da representação e cotas parlamentares têm sido inseridos muito recentemente no debate sobre a política indigenista. É necessário ressaltar que todas essas questões estão atreladas às ações indígenas para a garantia dos territórios tradicionais, tema central de todo o debate sobre direitos dessas populações no Brasil.

Essas demandas lançam desafios aos sistemas políticos em relação à garantia de direitos coletivos de povos dentro de Estados multiétnicos, realidade comum a praticamente todos os países latino-americanos, muitos dos quais têm reinventado o sistema jurídico para reconhecer essas garantias. (MAREÉS, 2003) No caso do Brasil, com a mudança da perspectiva integracionista, os direitos sociais indígenas passam a ser fundamentados numa concepção multicultural, que reconhece o caráter diferenciado de seu público, o que implica a construção de políticas específicas, não mais com caráter de integração compulsória. Resta analisar como esses direitos têm sido materializados na forma de políticas públicas e as estratégias de organização da máquina político-administrativa para sua efetivação.

DESCENTRALIZAÇÃO E REFORMA DO ESTADO - AS AÇÕES NA ÁREA INDÍGENA

A promulgação da nova Carta Constitucional de 1988 apresentou modificações no plano mais geral de rearranjo das instituições políticas brasileiras e, no mais particular, de reforço dos direitos diferenciados para os povos indígenas, o que implicou a construção de políticas específicas.

Para analisar mudanças na política indigenista, é necessário trazer à tona não somente os elementos ideológicos, jurídicos e as diretrizes que informam modos de intervenção sobre essas populações especificamente. Também deve ser observado o movimento de reforma do Estado, empreen-

dido nos anos subsequentes à promulgação da Constituição de 1988; os processos de descentralização, que implicaram modificações nas relações intergovernamentais – por meio da transferência de atribuições e recursos para os estados e municípios, que tiveram sua autonomia política, fiscal e administrativa consolidada –; além dos novos modelos de gestão para a referida política, até então, restrita ao âmbito federal.

Assim, é do nosso interesse analisar neste artigo como se deu o processo de transformação do modelo centrado na Funai, a partir da desconcentração e descentralização da política para outros órgãos e esferas de governo, com foco na criação de novos padrões institucionais para a política, a partir dos modelos de gestão compartilhada adotados como substitutos do padrão anterior.

As políticas para povos indígenas se constituem como políticas focalizadas em grupos específicos, que possuem bases territoriais e identitárias consolidadas e que se encontram em condição de vulnerabilidade socioeconômica, situação que demanda a intervenção estatal em diversas áreas.⁴ No entanto, há um impasse entre as diretrizes que a política indigenista deve seguir e o arranjo federativo do Estado brasileiro. Aos povos indígenas, é conferido o direito a ter respeitada a sua organização social, cultural e econômica, tendo como base a coletividade como povo e os territórios que ocupam, os quais, na maioria das vezes, não coincidem com os limites das unidades da Federação – estados e municípios. Um mesmo povo, cujo território abarca diferentes municípios e estados, seria assistido por diferentes administrações, interferindo, desse modo, em sua coesão social.

A partir desse quadro, a transversalidade, a intersetorialidade e a territorialidade têm sido pensadas como diretrizes para a gestão da política

4 Um relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) chama atenção para o fato de que 38% da população indígena se encontra em situação de extrema pobreza, além desse segmento apresentar os piores índices de saúde e de educação do país. (UNITED NATIONS, 2009)

indigenista.⁵ Importante destacar que, apesar de estarem interligados de alguma forma, esses princípios possuem conceitos e aplicações diferentes. Um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) (2009) chama atenção para a confusão a respeito do conceito de transversalidade por parte dos gestores, que, muitas vezes, identificam a existência *a priori* de temas transversais, sem levar em consideração que a transversalidade se constitui enquanto prática. Políticas para grupos minoritários e para enfrentamento dos seus processos de exclusão são facilmente identificáveis como temas transversais, no entanto, não o são necessariamente.

Serra (2005, p. 3, tradução nossa) define a transversalidade como uma tentativa de

dar respostas organizativas à necessidade de incorporar temas, visões, enfoques, problemas públicos, objetivos etc., e às tarefas da organização que não se encaixam em apenas uma das estruturas organizativas verticais. Do mesmo modo, tenciona que estas estruturas verticais compartilhem sinergicamente a consecução de um objetivo comum, que não é específico de cada uma delas.⁶

Nesse sentido, a transversalização da política indigenista visa garantir que a perspectiva étnica seja incorporada na formulação e implementação das políticas públicas e, em particular, das políticas sociais, já que as ações transversais relacionadas a grupos minoritários estão presentes eminentemente no campo dos programas dessa área. (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2009)

5 Esses princípios estão expressos em normativos jurídicos que referenciam a política indigenista, tais como os decretos nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007; nº 7.056, de 28 de dezembro de 2009; nº 6.861, de 27 de maio de 2009; e a Lei nº 9.836, de 23 de setembro de 1999.

6 "dar respuestas organizativas a la necesidad de incorporar temas, visiones, enfoques, problemas públicos, objetivos, etc., y a las tareas de la organización que no encajan en una sola de las estructuras organizativas verticales. Asimismo, intenta que esas estructuras verticales compartan sinérgicamente la consecución de un objetivo común, que no es específico de cada una de ellas". (SERRA, 2005, p. 3)

Já a intersetorialidade está fundamentada “[...] na contratualização de relações entre diferentes setores, em que responsabilidades, metas e recursos são compartilhados, compatibilizando uma relação de respeito à autonomia de cada setor, mas também de interdependência”. (SANTOS, 2011, p. 26) Assim, constitui-se como um modo organizativo que tem como fundamento a visão do cidadão em sua totalidade. Dado que diversas políticas atingem um mesmo público territorializado, dá-se a necessidade de articulá-las, visando alcançar resultados mais eficientes e efetivos e viabilizar políticas coerentes e integradas. (MENICUCCI, 2006) A territorialidade pode ser entendida tanto como dimensão a ser contemplada nas políticas quanto como modelo de gestão, como foi adotada na organização das políticas de educação e saúde indígenas.⁷

Esses princípios têm em comum a ideia de que a dinâmica social das populações indígenas envolve múltiplas dimensões que devem ser observadas simultaneamente, o que demanda a modificação das estruturas organizacionais da política de um padrão centralizado para um modelo matricial, caracterizado por articulações laterais e sinergia de ações. (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2009)

No entanto, o modelo matricial que tem sido convocado para solucionar os problemas de desarticulação das políticas do padrão de gestão vigente – departamentalizado e vertical – também pode ocasionar fragmentação, a depender da quantidade de atores envolvidos, do ambiente institucional e dos desenhos de estruturas de incentivo para a cooperação. Trabalhos que abordam modelos de gestão compartilhada apontam que a intersetorialidade e a transversalidade não implicam automaticamente sinergia dos atores

7 A política de saúde foi a primeira a ser organizada em bases territoriais a partir da implementação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI). São 34 DSEI em todo o Brasil, definidos a partir de critérios de ocupação indígena. Na mesma direção, a política de educação indígena passa a ser organizada por meio dos Territórios Etnoeducacionais (TEE), que compreendem “[...] independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados”. (BRASIL, 2009a)

envolvidos, já que estes continuam atuando dentro da lógica setorializada. (JUNQUEIRA, 2004)

Além disso, existem fatores que são próprios desse modelo, e não desvios de rota. A multiplicação de atores envolvidos pode gerar custos para a deliberação, que envolvem desde a demora na tomada de decisões até problemas de atribuição de responsabilidades em relações horizontais, já que, em modelos transversais, a agência de coordenação atua mais como uma instância de organização do que como uma instância de comando. (INSITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2009)

A fragmentação e a desarticulação da gestão de políticas sociais é uma realidade atestada em trabalhos sobre o tema. (JUNQUEIRA, 2004) Arranjos institucionais adotados para a gestão das políticas têm potenciais implicações para sua fragmentação. São identificados problemas como a lógica setorial da administração pública, que gera falta de articulação entre as políticas, com implicações para a coerência e a consistência das ações, no sentido de falta de objetivos comuns e anulação recíproca das ações governamentais. (MARINI; MARTINS, 2004; MENICUCCI, 2006) Ainda os desafios da coordenação intergovernamental e as desigualdades nas capacidades institucionais das esferas subnacionais (ABRUCIO, 2005), além do grau de discricionariedade da burocracia implementadora, são apontadas como variáveis que interferem na fragmentação. (MELO; SILVA, 2000)

No contexto brasileiro, Almeida (2005, p. 37) destaca os movimentos contraditórios de descentralização e recentralização na conjuntura das políticas descentralizadoras no Brasil, cujo sucesso

[...] dependeu da disposição de ministérios e agências federais de abrir mão de capacidade decisória e recursos; de sua capacidade de negociação e de inovação institucional criando incentivos adequados para convencer os municípios a assumir novas responsabilidades e da existência de experiência administrativa prévia nos governos locais.

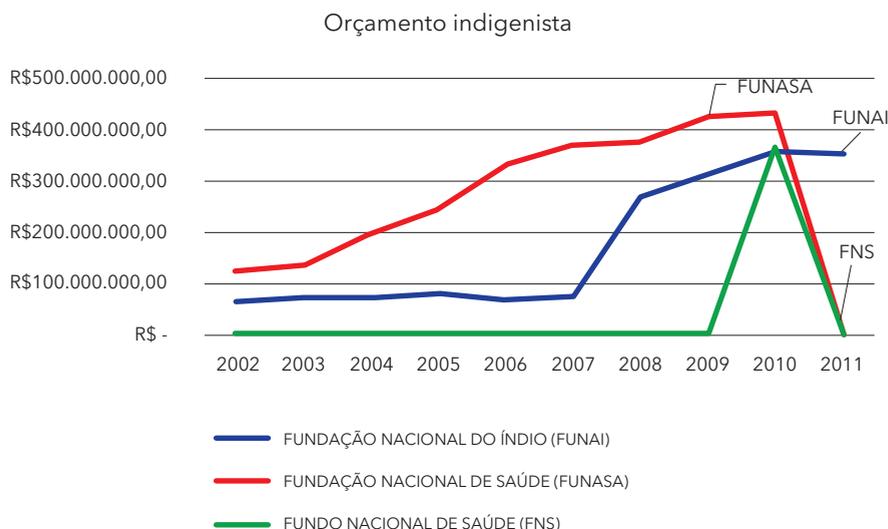
A reforma do Estado no Brasil foi desencadeada na década de 1990, com o propósito de modificar o papel do Estado interventor na economia e na promoção das políticas sociais, o que envolveu políticas restritivas de gasto, reformas fiscais, iniciativas de privatização, descentralização e democratização do Estado. No âmbito mais específico da administração pública, essa reforma foi caracterizada pelo Novo Gerencialismo Público, na tentativa de introduzir os princípios da eficiência e da efetividade. (SOUZA; CARVALHO, 1999)

Nesse período, foram desencadeadas iniciativas de repasse de responsabilidades administrativas sobre a política indigenista para outros órgãos do Executivo federal e para unidades subnacionais de governo. Deve-se destacar, no entanto, que esse processo não ocorreu de forma linear e consensual, senão angariou debates e disputas entre os órgãos sobre as responsabilidades para com a política, num processo de desconcentração, descentralização e recentralização.

As modificações no padrão centralizado na Funai se deram a partir da responsabilização de órgãos federais relacionados aos setores da política indigenista. Assim, os setores de saúde e de educação indígena foram repassados, respectivamente, ao Ministério da Saúde (MS) e ao Ministério da Educação (MEC). Enquanto em outras áreas da política, como meio ambiente e atividades produtivas, instituiu-se inicialmente um modelo de gestão compartilhada entre a Funai – responsável pela sua formulação e coordenação – e outras agências federais – responsáveis pela sua execução. Essas alterações normativas, porém, não surtiram efeito imediato nem no sentido de uma mudança nas atribuições da Funai nem na incorporação da política pelos outros órgãos agora implicados na cena.

A análise do orçamento indigenista (Gráfico 1) pode indicar que o repasse de atribuições da agência indigenista a outros órgãos não está consolidado. Apenas no setor da saúde a política foi efetivamente transferida e a Funai deixa de ser a principal implementadora das ações. Ainda podemos verificar que há uma rotatividade das agências envolvidas na implementação das ações indigenistas.

Gráfico 1: Orçamento indigenista para o período de 2002 a 2011



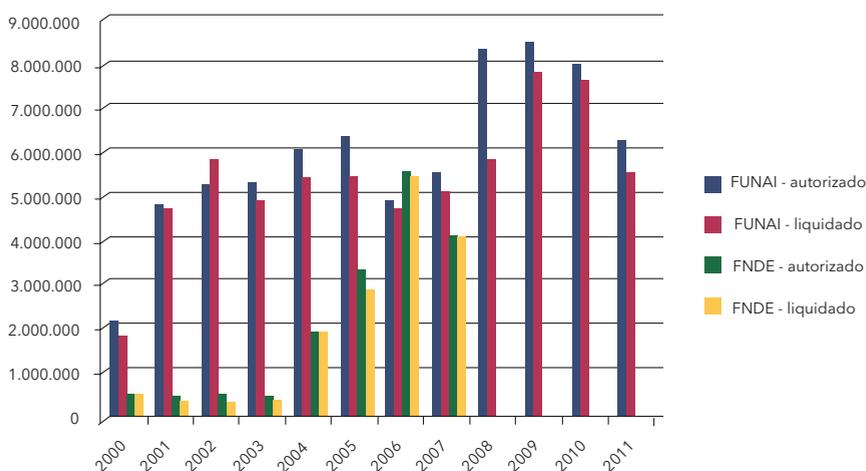
Fonte: Elaboração dos autores com base em Brasil (2012).

Durante o período entre 2002 e 2011, os seguintes órgãos desenvolveram ações indigenistas: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), Fundo Nacional de Saúde (FNS), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA), Ministério do Esporte (ME), Fundo Nacional de Cultura (FNC), Ministério da Cultura (MinC), Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). No entanto, como podemos observar no Gráfico 1, somente a FUNAI e órgãos ligados à saúde obtiveram orçamento relevante, acima de 10 milhões de reais.

Quando, no Gráfico 2, comparamos a execução orçamentária do MEC e da Funai nas ações de educação, evidencia-se como a agência indigenista continua sendo a principal executora dessa política, mesmo depois que medidas de regulamentação da política de educação fora do âmbito da Funai foram tomadas. O Conselho Nacional de Educação (CNE), passados oito anos da descentralização administrativa da política de educação indígena,

ao constatar um vácuo institucional na sua regulamentação, emite a Resolução 3, em que cria a categoria “escola indígena” incorporada aos sistemas estaduais de ensino, caracterizando recusa à municipalização. Por conta da ausência de estrutura e de legislação específica nos estados e municípios que garantam tratamento diferenciado a essas escolas, o Parecer nº 14 do CNE aponta para a necessidade de os sistemas estaduais e municipais alterarem suas respectivas normas que não se baseiam no respeito à especificidade e à diferenciação da escola indígena.

Gráfico 2: Orçamento autorizado e orçamento liquidado – Funai e MEC



Fonte: Elaboração dos autores com base em Brasil ([20--]).

Na análise do PPA federal, no período 2000-2003, que discrimina os programas e as ações indigenistas, observa-se o deslocamento da Funai como o órgão indigenista único. Essa agência, porém, assume responsabilidades significativas, com previsão orçamentária sobre as áreas de regularização fundiária e assistência tutelar, educação, promoção cultural, capacitação e meio ambiente.

Na mesma linha, o PPA federal 2008-2011 demonstra que, no âmbito do programa de Proteção e Promoção dos Povos Indígenas (PPPI), a Funai e a Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) executaram grande parte

das ações previstas.⁸ Fora do PPPI, em 2011, o MEC, o MDA e o MS, além do Comando da Aeronáutica, elencaram ações específicas para povos indígenas no PPA.⁹ Outros órgãos implicados na cena apresentam resultados pobres em termos de execução orçamentária. No caso do MEC, tendo em vista que os recursos do FNDE **são repassados para os estados e municípios, as instituições subnacionais devem ser trazidas à cena.**

Pode-se afirmar, com base nos dados apresentados, que, em termos de uma política específica institucionalizada, o padrão continua centralizado não apenas em uma, mas em duas agências indigenistas federais – Funai e (Funasa)/Sesai –, nas quais foram alocados 99,6% do montante do orçamento indigenista no período de 2002 a 2011. No entanto, os instrumentos utilizados para a análise podem não traduzir compreensivamente a dinâmica da política, dado o caráter descentralizado e transversal que esta tem assumido mais recentemente. Há a possibilidade de outros órgãos e esferas de governo incorporarem os povos indígenas em sua agenda, mesmo sem apresentar programas ou ações específicas, e, por isso, não são identificados quando da análise dos instrumentos orçamentários. Observam-se, em normativos, publicações e relatórios de gestão do governo federal, orientações de que os povos indígenas sejam incluídos nas políticas setoriais universais ou mais gerais.

A própria Funai, a partir de 2009, passa por um processo de reestruturação em que perde a grande parte das funções executivas, mantendo apenas as ações de demarcação e proteção de territórios indígenas e de proteção aos povos isolados, e passa a se caracterizar como um órgão meio, responsável pelo acompanhamento e pela articulação das ações para povos indígenas,

8 O programa é coordenado pelo Ministério da Justiça (MJ)/Funai em parceria com o MMA, o MS e o ME. Em 2011, as ações do PPPI totalizaram um orçamento liquidado de R\$ 687.116.306,00, com uma taxa de execução de 88,86% do valor autorizado. Desse montante, 50% foram executados pela Funai e 49,5%, pela Sesai.

9 Todas as ações indigenistas do PPA 2008-2011 somam, em conjunto, um orçamento autorizado de R\$ 879.322.790,00 e executado de R\$ 730.695.368,00, sendo R\$ 343.724.735,00 executados pela Funai e R\$ 365.758.136,00 pela Sesai. O MEC executou menos de 11% do orçamento autorizado no âmbito do FNDE, e o MDA, cerca de 13% do seu orçamento autorizado. As informações sobre os dados orçamentários e ações foram retiradas do site Siga Brasil – Senado Federal. (BRASIL, 2012)

visando à viabilização de uma política transversal. Ao mesmo tempo, observa-se a criação de órgãos colegiados para a elaboração e coordenação da política, além da existência de programas cuja gestão é compartilhada por um conjunto de secretarias. Para dirimir a situação pela qual duplicam-se estruturas de fornecimento de serviços, iniciativas têm sido tomadas, tanto com os modelos de gestão com bases territoriais quanto com a criação de órgãos colegiados para viabilizar uma gestão compartilhada, intergovernamental e intersetorial que articulem os setores implicados na construção da política, além da introdução de um paradigma participacionista, reforçado com a promulgação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) no Brasil.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ACHADOS

A política indigenista passa por um momento que poderíamos chamar de transição de um padrão de extrema centralização, e pode-se dizer de isolamento ou, pelo menos, de diálogo restrito da agência indigenista – a Funai – para um desenho caracterizado pela transversalização da temática indígena nas políticas sociais, dentro do qual está inserida a tentativa de transformação desse órgão de agência executora principal em agência de articulação e acompanhamento. Essa política, todavia, por muito tempo foi elaborada e executada por esse órgão vertical, e a tentativa de desmonte do padrão centralizado ocorreu sem que estivesse estabelecida em outros espaços, o que faz com que a Funai continue a executar ações, assumindo funções efetivas que se contrapõem ao seu formato institucional.

Atualmente, a política indigenista se configura pela centralização de ações específicas na Funai e na Funasa/Sesai e pela orientação de inclusão do público indígena nas políticas gerais. Nota-se que essa política se insere na dinâmica das relações interinstitucionais e intergovernamentais. Constitucionalmente, cabe, privativamente, à União legislar sobre as populações indígenas. Esta vem formulando as diretrizes e regulamentações que referenciam

as medidas voltadas para esse público. Porém, quando da adoção do modelo descentralizado e transversal para a implementação da política, apresentam-se como desafios para a sua consecução “[...] o problema da disposição de agentes governamentais para cooperar no desenvolvimento de políticas públicas que requerem o compartilhamento de ações para a realização dos seus objetivos”. (MACHADO, 2009, p. 105)

A política apresenta ainda desafios da compatibilização dos objetivos traçados na esfera federal e a sua implementação na esfera local. Alguns trabalhos identificam como desenhos institucionais de fornecimento de incentivos por parte do governo federal têm sido utilizados como recurso para buscar a adesão dos governos locais aos objetivos nacionais. (ARRETCHE, 2004; SOUZA, 2004) No entanto, levando-se em consideração a autonomia política e administrativa dos estados e municípios e a fragilidade do grupo indígena em atuar como grupo de pressão organizado, com capacidade de provocar modificações nas instituições e garantir um tratamento diferenciado nos planos estadual e local, nos indagamos como as “recomendações” da União e, particularmente, da Funai, podem implicar mudanças e adequações nas gestões estaduais e municipais para a inclusão de políticas específicas e diferenciadas para o público indígena, tendo em vista que a “sujeição a normas e sanções, embora não sejam uma condição suficiente, coloca-se, portanto, como um requisito fundamental para a disposição dos agentes para estabelecer e cumprir acordos entre si ou em benefício da coletividade”. (MACHADO, 2009, p. 116)

Nesse sentido, mostra-se essencial a análise a fundo do desenho institucional da política indigenista, das estruturas de incentivos e constrangimentos e de mecanismos de cooperação intergovernamentais e intersetoriais. A falta de instituições claras para o tratamento diferenciado dos povos indígenas nas políticas e programas universais pode levar a situações nas quais os gestores optem por “encaixá-los” nos programas governamentais mais gerais que, na maioria das vezes, não foram conformados aos seus padrões socioculturais, não os alcançando de forma efetiva. Além disso, o modelo tradicional da administração pública departamentalizada e o caráter isonômico da bu-

rocracia procedimental podem agir como empecilho para a introdução de temáticas que requerem um tratamento diferenciado e intersetorial, como se caracteriza a política indigenista atual.

Dentro do quadro exposto, nota-se atualmente a dificuldade de identificar o núcleo da política e de definir as políticas indigenistas, devido ao deslocamento da Funai enquanto órgão central e à diluição das ações direcionadas aos povos indígenas nas políticas universais ou mais gerais de governo.

Esta breve explanação sobre a conformação do problema indígena no Brasil e sobre as mudanças institucionais pós-Constituição de 1988 tenciona sinalizar para os desafios institucionais que a política indigenista enfrenta atualmente e apontar limites e possibilidades das novas configurações para o tratamento da questão indígena pelo Estado brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 24, p. 41-67, jun. 2005.
- ALMEIDA, M. H. T. Recentralizando a federação? *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 24, p. 29-40, jun. 2005.
- ARRETCHE, M. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 17-26, 2004.
- BRASIL. Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 65, 3 jan. 1907. Disponível em: <http://bit.ly/2zSivqP>. Acesso em: 12 ago. 2012.
- BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 316, 8 fev. 2007. Disponível em: <http://bit.ly/2zSN603>. Acesso em: 5 out. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras

providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 28 maio 2009a. Disponível em: <http://bit.ly/2yd8smG>. Acesso em: 5 out. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.056, de 28 de dezembro de 2009. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas da Fundação Nacional do Índio – Funai, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 29 dez. 2009b. Disponível em: <http://bit.ly/2pEiFop>. Acesso em: 5 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.836, de 23 de setembro de 1999. Acrescenta dispositivos à Lei nº 8080, de 19 de setembro de 1990, que “dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências”, instituindo o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 24 set. 1999. Disponível em: <http://bit.ly/2DdCz0U>. Acesso em: 5 out. 2018.

BRASIL. Senado Federal. *Siga Brasil*. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2Rs5F1O>>. Acesso em: 26 set. 2012.

COSTA, S.; WERLE, D. L. Reconhecer as diferenças: liberais, comunitaristas e as relações raciais no Brasil. In: AVRITZER, L.; DOMINGUES, J. M. (org.). *Teoria social e modernidade no Brasil*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000. p. 159-178.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FREIRE, C. A. R.; OLIVEIRA, J. P. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced; Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos, v. 13).

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Avanços e desafios da transversalidade nas políticas públicas federais voltadas para minorias. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas*. Brasília: Ipea, 2009. p. 779-796.

JUNQUEIRA, L. A. P. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 25-36, jan.-abr. 2004.

LIMA, A. C. S. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, A. C. S. Sobre indigenismo, autoritarismo e nacionalidade: considerações sobre a constituição do discurso e da prática da proteção fraternal no Brasil. In: OLIVEIRA FILHO, J. P. (org.). *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: EDUF RJ; São Paulo: Marco Zero, 1987. p. 149-214.

LUCIANO, G. J. S. As mudanças nas políticas indigenistas no Brasil. *In*: RIBEIRO, M. (org.). *As mudanças nas políticas indigenistas no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010. v. 6. p. 89-100.

MACHADO, J. Â. Pacto de gestão na saúde: até onde esperar uma “regionalização solidária e cooperativa”? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 24, n. 71, p. 105-119, out. 2009.

MARÉS, C. F. Multiculturalismo e direitos coletivos. *In*: SANTOS, B. S. (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 71-110.

MARÉS, C. F. *O renascer dos povos indígenas para o direito*. Curitiba: Juruá, 1998.

MARINI, C.; MARTINS, H. F. Um governo matricial: estruturas em rede para geração de resultados de desenvolvimento. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 9., 2004, Madrid. *Anais eletrônicos* [...] Madrid: CLAD, 2004. Disponível em: <http://bit.ly/2S0ffFD>. Acesso em: 3 set. 2012.

MELO, M. A.; SILVA, P. L. B. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. *Cadernos de Pesquisas do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas*, Campinas, n. 48, p. 1-17, 2000.

MENICUCCI, T. Gestão de políticas públicas: estratégias para construção de uma agenda. *In*: CONGRESO NACIONAL DE RECREACIÓN, 9., 2006, Bogotá. *Anais eletrônicos* [...] Bogotá: Coldeportes; Funlibre, 2006.

RIBEIRO, D. *A política indigenista brasileira*. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola; Ministério da Agricultura, 1962.

SANTOS, N. N. *A intersetorialidade como modelo de gestão das políticas de combate à pobreza no Brasil: o caso do programa Bolsa Família no município de Guarulhos*. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresa de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011.

SERRA, A. La gestión transversal: expectativas y resultados. *Revista del CLAD: Reforma y Democracia*, Caracas, n. 32, p. 1-17, jun. 2005. Disponível em: <http://bit.ly/2IF88Sv>. Acesso em: 7 set. 2012.

SOUZA, C. Governos locais e gestão de políticas sociais universais. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 27-41, 2004.

SOUZA, C.; CARVALHO, I. M. M. Reforma do Estado, descentralização e desigualdades. *Lua Nova*, São Paulo, n. 48, p. 187-212, 1999.

TAYLOR, C. A política de reconhecimento. *In*: GUTAMAN, A. (org.). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. p. 45-94.

UNITED NATIONS. *Report on the situation of Human Rights of indigenous peoples in Brazil*. New York: United Nations, 2009. Disponível em: <http://bit.ly/2QuG3zV>. Acesso em: 13 set. 2012.

MEDIDAS DE PERSISTÊNCIA ACADÊMICA EM ESTUDANTES NATIVOS E INTERNACIONAIS EM UNIVERSIDADES AMERICANAS

Jersica Assis Lozado¹

INTRODUÇÃO

A persistência acadêmica vem sendo estudada por um tempo razoável, mas ainda assim é possível dizer que não há uma medida concisa ou até mesmo uma concordância conceitual voltada para esse construto. Diversos estudos tratam da relação entre o estudante internacional e a universidade, mas há falta de consenso entre os autores sobre os aspectos que compõem a persistência acadêmica.

A partir dos estudos descritos aqui, será possível notar que alguns autores definem a persistência acadêmica a partir de sua oposição ao conceito de desistência. Outros, por sua vez, preferem ver a persistência como uma função direta da congruência entre a instituição e o estudante. Ainda são encontradas definições conceituais que distinguem a persistência do processo

1 Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

de retenção, vendo os dois construtos como distintos. O interesse do estudo desse tema provém da importância de reunir as diferentes formas com que a persistência acadêmica é tratada e analisar como esse processo se dá para os estudantes internacionais em comparação aos estudantes nativos.

O objetivo deste estudo é reunir as informações disponíveis em artigos que utilizam escalas ou validam instrumentos que lidam com o conceito aqui estudado, e com isso produzir uma revisão de literatura sistematizada. Cria-se, assim, um quadro conceitual que reflita como o estudo da persistência se desenvolveu com o passar dos anos e como a compreensão do que o construto engloba, em termos de fatores e descritores, foi modificada. Para fazê-lo, os artigos estudados foram separados por ano de publicação e por tema geral.

MEDIDAS DE PERSISTÊNCIA ACADÊMICA

SUPORTE SOCIAL E PERSISTÊNCIA ACADÊMICA

Bordes e demais autores (2006), em seu artigo, estudam a validade de quatro medidas de suporte social a estudantes de graduação latinos e a não hispânicos brancos, e demonstraram que essa assistência tem um papel importante para as vidas dos estudantes do primeiro grupo. Tal importância traz efeitos que são expressos na persistência acadêmica. Os autores se voltaram para o estudo e a investigação das quatro medidas para verificar se estas possuíam propriedades psicométricas que permitissem seu uso com estudantes latinos em comparação a estudantes não hispânicos brancos.

Os resultados, de maneira geral, demonstraram que as medidas possuíam uma boa consistência interna. Considerando o estudo da validade para os latinos, apenas duas relações foram consideradas significantes: suporte familiar e valor que a família atribui a educação. No caso dos não hispânicos brancos, quatro das seis relações foram significantes: suporte familiar, valor que a família atribui a educação, suporte social dos amigos e presença percebida de monitoria. Para todas as categorias de estudantes, as

medidas foram significativamente correlacionadas, o que sugere que estas avaliam o mesmo construto. Entretanto, é importante levar em consideração que o estudo não analisa alguns aspectos, como gênero, renda familiar e outros grupos étnicos. A relação expressa entre as medidas traz em voga a relevância do apoio social e dos valores familiares para a persistência dos estudantes na universidade, especialmente para os latinos.

ATITUDES NA PRÉ-MATRÍCULA E A PERSISTÊNCIA ACADÊMICA

Rivas e demais autores (2007) estudam as diferenças em persistência e desistência acadêmica na pré-matrícula. Os autores verificaram que a maioria dos modelos validados a respeito desse construto ligam a persistência ao *background* do estudante, ao compromisso educacional e institucional e à integração social e acadêmica. Trazem à discussão também a dificuldade de validar todos os modelos teóricos nos diversos grupos e instituições. Nesse estudo, os autores buscaram contribuir para a literatura na avaliação de questionários na pré-matrícula, com o intuito de estabelecer um sistema no qual fosse possível detectar as potenciais desistências. Em outras palavras, a pesquisa buscou construir um modelo em que as atitudes dos estudantes a respeito da universidade pudessem ser testadas de antemão à entrada no curso acadêmico escolhido.

Os pesquisadores se basearam em dois modelos clássicos dentro do campo de estudo da persistência, são eles: o Student Attrition Model (SAM), desenvolvido por Bean em 1982, e o Student Integration Model (SIM), publicado por Tinto em 1975. O modelo SIM teoriza que quando os estudantes estão integrados tanto no elemento social da universidade quanto no acadêmico, a probabilidade de desistência é diminuída. Em outras palavras, a persistência, de acordo com o SIM, é uma função direta da congruência entre o estudante e a instituição. Tal congruência é capturada nesse modelo pelos construtos que representam as compatibilidades entre a motivação e o desempenho acadêmico, e as características sociais e acadêmicas da universidade.

De acordo com os autores, o comprometimento do estudante com uma meta educacional ao continuar na instituição e os valores desta são determinantes essenciais da persistência acadêmica. No modelo SAM, alguns construtos parecem coincidir com os apresentados no SIM. Entretanto, o primeiro inclui também fatores externos, como construtos antecedentes. Estes fatores externos incluem construtos atitudinais que afetam a intenção diretamente, como as finanças, e indiretamente, como a influência dos pais e amigos. Adicionalmente, alguns aspectos têm influência direta e indireta no comportamento, sendo mediados pela intenção. Tanto o SIM quando o SAM podem ser considerados complementários em algumas formas, levando em conta que o SAM inclui os fatores externos com efeito significativo na persistência e o modelo SIM não os inclui.

O modelo criado por Rivas e demais autores (2007) estuda as atitudes dos estudantes recém-chegados na pré-matrícula, que indicam as atitudes a respeito dos possíveis atritos da relação entre eles e a universidade. Esse modelo inclui um fator externo que é expresso no modelo SAM, que são as finanças. A razão dessa inclusão baseia-se na percepção de que os altos custos das taxas acadêmicas influenciam nas atitudes sobre as finanças, e é um aspecto importante no processo de escolha da universidade, desempenhando papel decisivo na permanência dos estudantes.

Os resultados demonstraram que os recém-chegados que poderiam desistir da universidade o faziam por medo de baixo desempenho nos cursos. Isso sugere que os estudantes com maior probabilidade de desistir entram na universidade com menos comprometimento em relação aos valores institucionais do que os que conseguem se graduar. O compromisso na pré-matrícula em relação às metas de carreira é um aspecto central que afeta a intenção de permanecer, tanto no grupo de estudantes que se mantém na universidade quanto no de desistentes. Outro elemento presente nos resultados foi o achado de que os estudantes que conseguiram completar seus estudos e se graduaram já haviam se comprometido com os valores institucionais antes mesmo de entrarem na universidade. Isso demonstra que para esses estudantes a decisão de se comprometer com os valores da universidade vieram antes do compromisso com as metas de carreira.

Em outras palavras, uma vez que eles estão inseridos na universidade, sua persistência depende diretamente do fortalecimento do comprometimento prioritariamente estabelecido. A percepção da qualidade de ensino e a reputação da instituição também podem alterar o desejo de permanecer, posto que a formação em uma universidade de prestígio acrescenta aspectos positivos nas atitudes em relação ao comprometimento com a instituição, que é tão importante no processo de persistência.

PERSISTÊNCIA ACADÊMICA E INTERESSES VOCACIONAIS

O estudo de Allen e Robbins (2008) sugere que o nível com que os estudantes se enquadravam nos cursos que optavam por estudar influencia a persistência. O artigo indica que quanto maior for o interesse dos estudantes nos cursos que escolheram, maior serão os níveis de persistência, e essa relação é também indicatória do *status* da graduação. Dessa forma, para os autores, as habilidades acadêmicas por si só não são suficientes para promover a satisfação durante a trajetória do estudante, o que traz em voga a necessidade de congruência entre o ambiente e os interesses acadêmicos.

Três hipóteses foram apresentadas. A primeira sugeria que a persistência poderia ser predita pela congruência entre o interesse acadêmico e curso escolhido. A segunda indicava que estudantes com maior *Grade Point Average* – GPA, (equivalente ao escore acadêmico) no primeiro ano apresentavam maior probabilidade de persistir. A terceira e última hipótese sugeria que os indicativos de cursos preparatórios para a universidade eram relacionados com a persistência, mas mediados pelo GPA no primeiro ano. Assim, estes teriam uma relação indireta com a persistência.

Os resultados encontrados mostraram que a díade interesse-curso e o desempenho acadêmico, medido pelo GPA, no primeiro ano prediziam a persistência do estudante no curso escolhido. Com os resultados encontrados, os autores corroboram a teoria das preferências vocacionais proposta por Holland (1997). Tal teoria sugere que os estudantes apresentam maior probabilidade de sucesso no ambiente acadêmico quando este é compatível com

seus respectivos tipos de personalidade. Os achados desse estudo demonstram que o *fit* entre o curso escolhido e os interesses acadêmicos individuais são elementos-chave para entender quais são os comportamentos envolvidos no fenômeno da persistência.

PERSISTÊNCIA ACADÊMICA E ASPECTOS PSICOLÓGICOS

Através de uma pesquisa qualitativa, Zell (2010) buscou destacar a importância das experiências de estudantes descendentes de latinos matriculados em uma universidade comunitária. O estudo teve como objetivo examinar as experiências psicológicas e afetivas que contribuíam para a persistência desses estudantes em direção ao alcance das suas metas educacionais. O autor realizou entrevistas e reuniu informações a respeito das oportunidades educacionais e as realizações alcançadas.

A análise dos dados revelou oito temas principais: 1) a superação de desafios pessoais e sociais; 2) o amadurecimento, o autoconhecimento e ajuste no ambiente acadêmico; 3) a autoeficácia; 4) as estratégias de facilitação; 5) o senso de propósito; 6) a presença dos funcionários da universidade; 7) a presença dos orientadores; e, finalmente, 8) o apoio familiar. Tais temas foram fruto da categorização dos dados provenientes das entrevistas.

Os resultados demonstraram que as experiências na universidade, como a angústia e o sofrimento, influenciam estudantes quanto a sua persistência nos cursos. Também foi encontrado que a resiliência psicológica aumenta sua motivação, e com o aumento da motivação há, por consequência, crescimento dos níveis de persistência. Um achado interessante é que os homens latinos têm importante papel no suporte de suas parceiras durante o processo educacional, o que vai de encontro ao imaginário de que esses homens apresentam mais comportamentos enquadrados no estereótipo do machismo. Dos resultados apresentados pelo estudo, fica claro que a persistência, para a amostra, está diretamente ligada à superação e ao sentimento de realização por parte dos entrevistados.

PERSISTÊNCIA ACADÊMICA E OS BENEFÍCIOS PARA A INSTITUIÇÃO

Ao estudar a persistência em instituições de ensino superior nos Estados Unidos, Mamiseishvili (2011) indica que o interesse em estudar esse construto vem aumentando devido aos benefícios que a presença de estudantes internacionais traz para a universidade. Um interessante ponto abordado na pesquisa é a distinção entre persistência e retenção, que em muitos estudos são considerados como um mesmo construto.

Para o autor, a retenção é um fenômeno organizacional e mais abrangente, ou seja, universidades e faculdades retêm estudantes. A persistência, por outro lado, é um fenômeno individual e é expresso pelo comportamento dos indivíduos, isto é, os estudantes persistem em uma meta ou curso acadêmico. O estudo de Mamiseishvili foca nos estudantes e, conseqüentemente, no fenômeno da persistência.

Este estudo levantou seis temas principais que rodeiam o fenômeno da permanência nos estudantes internacionais. São eles: 1) visão de futuro; 2) história educacional; 3) espiritualidade; 4) atitudes; 5) habilidades; e 6) engajamento institucional. Também se considerou a teoria de Tinto (1975), em que a integração dos estudantes nos âmbitos sociais e acadêmicos tem um impacto positivo nas metas subseqüentes e no compromisso institucional, que, por sua vez, aumenta a probabilidade de que os alunos persistam e completem sua educação superior.

Objetivo do estudo relatado foi observar as características dos estudantes internacionais no primeiro ano e examinar os fatores que influenciam sua persistência em instituições de ensino superior. As seguintes questões guiaram a investigação: 1) qual é o perfil dos estudantes internacionais no primeiro ano da universidade?; 2) como a integração social e acadêmica está relacionada com a persistência dos estudantes?; e, finalmente, 3) quais fatores afetam a persistência de estudantes internacionais nas instituições de ensino superior?

Os resultados indicaram que GPA, metas do curso e integração acadêmica tiveram efeitos positivos na persistência dos discentes internacionais

de graduação. Aspirações, planos e desempenho acadêmico também tiveram efeito positivo na persistência. Outro importante elemento ilustrado pelos resultados foi que a probabilidade de se manter na universidade aumenta quando a integração com os sistemas do *campus* aumenta. A integração social não apresentou efeitos significativos na persistência. Isso provavelmente se deve ao fato de que os estudantes internacionais tendem a não participar tanto de grupos de atividades na universidade. Durante o primeiro ano, eles tendem a estar mais envolvidos com as atividades acadêmicas. Então, passam por um processo de escolha entre os fatores sociais ou acadêmicos. Esse dado, conjuntamente aos outros elementos encontrados na pesquisa, indica pontos que foram salientados em estudos anteriores aqui relatados, como a importância da integração acadêmica.

PERSISTÊNCIA ACADÊMICA E SUA RELAÇÃO COM ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO

Não existem muitas pesquisas que explorem a relação entre motivação, qualidade de aprendizagem e outras variáveis dependentes como a desistência e a persistência em estudantes internacionais. O estudo desenvolvido por Vanthournout e demais autores (2012) buscou investigar as estratégias de aprendizagem e o desempenho acadêmico usando a persistência acadêmica como variável dependente. Os autores também decidiram usar como variáveis de controle gênero, desempenho acadêmico e histórico educacional.

Tendo exposto as variáveis de estudo, a pesquisa se voltou a responder às seguintes questões: 1) as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos e as motivações no primeiro ano predizem a persistência no curso?; 2) as estratégias e motivações no primeiro ano predizem o sucesso acadêmico durante o curso?; e 3) até que ponto as estratégias e motivações predizem a persistência e o sucesso acadêmico, considerando as diferenças de gênero e histórico educacional?

Para responder a essas perguntas, os autores utilizaram o inventário de preferência de estratégias de aprendizagem (ILS-SV) e o questionário de autor-

regulação acadêmica (SRQ-A). Os pesquisadores conceituaram a persistência como o contrário de desistência, ou seja, se o estudante realizava a matrícula no ano seguinte ou não, sendo dessa forma uma variável dicotômica. Para a análise dos dados, uma regressão logística foi realizada utilizando a persistência como variável dependente. Modelos de regressão linear também foram testados para investigar as relações do construto com o sucesso acadêmico.

Os resultados indicaram que a estratégia cognitiva de processamento único (VERMUNT, 1996) foi considerada uma variável que prediz a persistência. Em outras palavras, estudantes que tentam se aprimorar em relação ao conteúdo teórico constantemente têm maiores chances de persistir. Outro achado foi que a falta de regulação em termos de estratégias de aprendizagem está positivamente correlacionada com a desistência, ou seja, alunos que sentem dificuldade de se organizar e regular em seus estudos tendem a desistir.

Quanto à motivação, as análises demonstraram que estudantes que não são motivados têm menor chance de persistir. Essa foi a questão que apresentou maior variância explicada em relação a persistência (4%). Quanto às variáveis de controle, o gênero foi identificado como um fator de predição importante: as mulheres tendem a persistir mais do que os homens.

De maneira geral, os resultados demonstraram que, comparadas com a motivação, as estratégias de aprendizagem não são boas variáveis de predição, ou seja, não adianta a utilização de estratégias se os estudantes não estiverem motivados. Assim, a redução da desistência em instituições deve focar em programas que aumentem os comportamentos que compõem a motivação.

PERSISTÊNCIA ACADÊMICA EM INSTITUIÇÕES ONLINE

Com o passar dos anos, a presença de estudantes em cursos *on-line* vem aumentando. Em 2006, por volta de 3,5 milhões de alunos (incluindo os internacionais) eram matriculados em pelo menos um curso *on-line*. Em 2010 esse número dobrou: cerca de 6,7 milhões de estudantes estavam matriculados em cursos *on-line*. (ALLEN; SEAMAN, 2008) Considerando a relevância que a educação virtual vem alcançando, Lint (2013) debruçou-se sobre as relações

estabelecidas entre essa forma de ensino e a persistência dos estudantes, tanto internacionais quanto nativos. Em seu estudo, a autora buscou identificar as relações entre os fatores de progresso dos discentes, o desempenho e a persistência sob a perspectiva teórica de Kember (1995), que desenvolveu um modelo que estuda os elementos envolvidos no progresso dos alunos.

O estudo buscou responder basicamente a duas perguntas: 1) há uma relação significativa entre a persistência e os fatores de progresso do estudante dentro de um ambiente de aprendizagem *on-line*?; e 2) há uma relação entre a persistência e os fatores de progresso, com mediação do desempenho do estudante (GPA), dentro de um ambiente de aprendizagem *online*? De acordo com os autores, esses fatores de progresso são definidos como integração social, integração acadêmica, atribuições externas (integração social negativa e distrações) e incompatibilidade acadêmica.

A análise de dados foi realizada com as técnicas de regressão logística e regressão múltipla. Os resultados indicaram que as atribuições externas foram fator negativo significativo em relação à persistência. O GPA também foi positivamente correlacionado à persistência. Dessa forma, a diminuição de fatores inclusos nas atribuições externas, concomitante ao aumento do desempenho dos estudantes, contribui para uma melhora efetiva em sua persistência a alcançar suas metas educacionais. Um dos fatores externos mais salientados nas análises foram as distrações causadas pelas mídias sociais em detrimento do foco acadêmico, tornando evidente a necessidade do aumento de *inputs* acadêmicos por meio de uma melhora nos elementos que compõem a integração acadêmica (contatos entre a instituição e o estudante) para mediar essa interferência.

CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi demonstrar a relação entre algumas pesquisas voltadas para a dimensionalidade do construto de persistência acadêmica. É possível notar que os artigos apresentam similaridades. O estudo de

Vanthournout e demais autores (2012) demonstra como a motivação traz elementos importantes ao predizer a persistência. Tal questão já havia sido exposta por Tinto em 1975. A relevância do desempenho acadêmico e dos fatores sociais, como apoio da família e dos amigos e o *background* do estudante para a persistência, foi demonstrada com efetividade por Zell (2010) e Bordes e demais autores (2006).

Novos e importantes fatores também foram incluídos com o passar dos anos, dentre eles os aspectos financeiros e a reputação da instituição, que foram ilustrados nos estudos de Mamiseishvili (2011) e Rivas e demais autores (2007). Um fator relevante que foi recentemente englobado ao estudo da persistência é a utilização de diferentes estratégias de aprendizagem. (VANTHOURNOUT et al., 2012)

Com o passar dos anos e com as modificações da utilização de ferramentas de aprendizagem, a análise feita por Lint (2013) traz ao estudo da persistência um elemento contemporâneo e fundamental, que é a participação em cursos *on-line*. A partir do estudo desenvolvido pela autora, é possível notar que os processos que influenciam o fenômeno da persistência nesse ambiente se dão de maneira dissimilar a que é vista nos contextos presenciais. Incluindo, então, processos sociais que não são diretamente impactantes para um ambiente não *on-line*, que são as mídias disponíveis na internet. Tal aspecto é tão importante que merece um estudo devotado para si, incluindo comparações de persistência e desistência em diferentes países.

Esta revisão sistematizada de literatura apresenta limitações que são relevantes a serem pontuadas. O tempo de realização da pesquisa foi bastante limitado, o que não permitiu uma seleção completa dos mais importantes artigos por ano em cada tema geral. O critério de seleção dos artigos se deu pela disponibilidade de acesso *on-line* e por número de citações e relevância acadêmica nos *sites* de busca da internet. Estudos futuros devem considerar a realização de uma metanálise, na qual os dados estatísticos seriam reavaliados e comparados efetivamente. Com isso, seria possível ver de forma mais clara os elementos aqui destacados teoricamente.

REFERÊNCIAS

ALLEN, I. E.; SEAMAN, J. *Staying the course: online education in the United States*, 2008. Newburyport: The Sloan Consortium, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/2y2PX52>. Acesso em: 4 out. 2018.

ALLEN, J.; ROBBINS, S. B. Prediction of college major persistence based on vocational interests, academic preparation, and first-year academic performance. *Springer Science and Business Media*, Berlin, n. 49, p. 62-79, 2008.

BEAN, J. P. Student attrition, intentions, and confidence: interactions effects in a path model. *Research in Higher Education*, Berlin, n. 17, p. 291-319, 1982.

BORDES, V. et al. Validation of four measures of social support with Latina/o and non-Hispanic white graduates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, Thousand Oaks, p. 65-83, 2006.

HOLLAND, J. L. *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. 3. ed. Odessa: Psychological Assessment Resources, 1997.

KEMBER, D. *Open learning courses for adults: a model of student progress*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, 1995.

LINT, A. H. Academic persistence of online students in higher education impacted by student progress factors and social media. *Online Journal of Distance Learning Administration*, Carrollton, v. 16, n. 4, s.p., Winter 2013.

MAMISEISHVILI, K. *International student persistence in U.S. postsecondary institutions*. New York: Springer Science and Business, 2011.

RIVAS, R. M. et al. Persist/dropout differences in pre-matriculation attitudes of freshman towards college attrition: a longitudinal multiple group structural equations model. *College Teaching Methods & Styles Journal – Third Quarter*, Littleton, v. 3, n. 3, p. 55-68, 2007.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, Thousand Oaks, n. 45, p. 89-125, 1975.

VANTHOURNOUT, G. et al. Students' persistence and academic success in a first-year professional bachelor program: the influence of students' learning strategies and academic motivation, education research international. *Education Research International*, Cairo, v. 2012, p. 1-10, 2012.

VERMUNT, J. D. Aspectos metacognitivos, cognitivos y afectivos de los estilos y estrategias del aprendizaje: un análisis fenomenográfico. *Higher Education*, Berlin, n. 31, p. 25-50, 1996.

ZELL, M. Achieving a college education: the psychological experiences of Latina/o community college students. *Journal of Hispanic High Education*, Thousand Oaks, v. 9, n. 2, p. 167-186, 2010.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ADELMO DE SOUZA XAVIER

Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) com ênfase em linguística aplicada e relações raciais no ensino de inglês. Doutorando no Programa Multidisciplinar e Multi-institucional em Difusão do Conhecimento na UFBA. Professor de Língua Inglesa no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

E-mail: adelmo.ifba@gmail.com

CARLOS RAFAEL DA SILVA

Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com bolsa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos das Produções Autorais dos Povos Indígenas nas Américas (Neai), vinculado ao Instituto de Letras da UFBA. Atua como analista técnico de políticas sociais no Ministério da Educação/UFBA. É indígena do povo Xucuru-Kariri.

E-mail: rafael.silva_19@hotmail.com

CÍNTIA RIBEIRO DA ROCHA

Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Atualmente, é professora assistente da área de inglês na instituição Beit Yaacov, em São Paulo.

E-mail: cintiarib.rocha@gmail.com

JERSICA ASSIS LOZADO

Doutoranda e mestra em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, desenvolve pesquisa em psicometria envolvendo temas do campo organizacional. É vice-coordenadora do Laboratório de Métodos Quantitativos e Psicometria Preditiva, do Instituto de Psicologia (IP/UFBA).

E-mail: jersicaassis@gmail.com

JESSICA TORRES DA COSTA E SILVA

Bacharela e mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, desenvolve pesquisas sobre políticas públicas para povos indígenas no governo da Bahia e é membro do grupo de pesquisa sobre instituições políticas subnacionais, no Centro de Recursos Humanos, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH/UFBA). Indígena do povo Xucuru-Kariri.

E-mail: jessiktc@hotmail.com

LUNALVA DE OLIVEIRA MENDES SILVA

Mestra em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Desenvolve atividades junto à Secretaria Municipal de Cultura com oficinas de resgate de cultura tradicional e da autoestima de meninas e mulheres da periferia, bem como voluntariado em instituições de auxílio e apoio a mulheres com câncer.

E-mail: luna.usp@hotmail.com

MÁRCIA SANTANA TAVARES

Professora adjunta II do curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA), docente e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM/UFBA). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (Neim) e membro do Observatório pela Aplicação da Lei Maria da Penha (Observe/Neim/UFBA).

E-mail: marciatavares1@gmail.com

MARIA JOSÉ VILLARES BARRAL VILLAS BOAS

Mestra em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB). Doutoranda em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: zezabarral@gmail.com

REBECA SOBRAL FREIRE

Doutora em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com estágio docente no Departamento de Diáspora e Estudos Afro-Americanos, Ohio State University (OSU), nos Estados Unidos. Docente contratada do Departamento de Estudos de Gênero e Feminismo da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH/UFBA).

E-mail: rebeca.sobral@gmail.com.

THIAGO DOS REIS NASCIMENTO

Mestre em Educação Multicultural e Internacional pela Høgskolen i Oslo og Akershus (Hioa), Noruega. Professor substituto do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

E-mail: thiagoceife@yahoo.com

VINICIUS SILVA SANTANA

Doutorando em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), possui mestrado em Relações Internacionais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, é professor bolsista do programa Idiomas sem Fronteiras na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

E-mail: vinigoleirao@gmail.com

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES

CLOVES LUIZ PEREIRA OLIVEIRA

Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor adjunto IV do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pesquisador associado ao grupo de pesquisa Opinião Pública, Marketing Político e Comportamento Eleitoral, da UFMG.

E-mail: cloves.luiz@uol.com.br

PAULA CRISTINA DA SILVA BARRETO

Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (UnB) e no Center for Latin American and Iberian Studies (Clais), da Vanderbilt University, Estados Unidos. Professora associada IV do Departamento de Sociologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS/UFBA) e coordenadora do grupo de pesquisa A Cor da Bahia: Programa de Pesquisa e Formação sobre Relações Raciais, Cultura e Identidade Negra na Bahia, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH/UFBA).

E-mail: paulacbarr@uol.com.br

REBECA SOBRAL FREIRE

Doutora em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com estágio docente no Departamento de Diáspora e Estudos Afro-Americanos, Ohio State University (OSU), Estados Unidos. Docente contratada do Departamento de Estudos de Gênero e Feminismo da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH/UFBA).

E-mail: rebecca.sobral@gmail.com

	COLOFÃO
FORMATO	17 x 24 cm
TIPOGRAFIAS	Avenir Next Sabon Next RW
PAPEL	Offset 90 g/m ² (miolo) Cartão Supremo 250 g/m ² (capa)
IMPRESSÃO E ACABAMENTO	PSI7
TIRAGEM	300 exemplares

Representações, linguagens e políticas públicas é um registro da produção acadêmica de jovens pesquisadores(as) brasileiros(as) com formação em diversas áreas das Ciências Humanas (Antropologia, Ciência Política, Sociologia, Psicologia, Letras e Economia) que participaram de projetos selecionados no Programa de Consórcios em Educação Superior Brasil – Estados Unidos. Esses projetos envolveram a colaboração entre a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Howard University (Washington, D.C.) e Vanderbilt University (Nashville, TN) e promoveram a mobilidade estudantil e docente, com o propósito de apoiar a formação de pesquisadores(as) transnacionais para a realização de pesquisas comparadas sobre raça, desenvolvimento e desigualdades.

ISBN 978-85-232-1920-8



9 788523 219208



Programa de Pesquisa e Formação sobre
Relações Raciais, Cultura e Identidade Negra na Bahia