

COLEÇÃO

ESTUDOS  
LINGÜÍSTICOS  
e LITERÁRIOS  
em INGLÊS

Gabriel Nascimento

coordenação

Mayumi Ilari  
Daniel Ferraz

# Racismo e Linguagem

estratégias  
de professores  
negros no ensino  
de língua inglesa



COLEÇÃO

ESTUDOS  
LINGÜÍSTICOS  
E LITERÁRIOS  
EM INGLÊS

Gabriel Nascimento

coordenação

Mayumi Ilari  
Daniel Ferraz

# Racismo e Linguagem

estratégias  
de professores  
negros no ensino  
de língua inglesa



| São Paulo | 2023 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S237r

Nascimento, Gabriel -  
Racismo e linguagem: estratégias de professores negros  
no ensino de língua inglesa / Gabriel Nascimento.  
Coordenação: Mayumi Ilari, Daniel Ferraz. – São Paulo:  
Pimenta Cultural, 2024.

Coleção Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-997-0

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.99970

1. Racismo. 2. Ensino de línguas. 3. Racismo linguístico.  
4. Educação linguística. 5. Língua Inglesa. I. Nascimento,  
Gabriel. II. Título.

CDD 370.32056

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação – Racismo linguístico

Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 o autor.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

*<<https://creativecommons.org/licenses/>>.*

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patrícia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Freepik - anuraksir
Tipografias	Acumin
Revisão	Makosa Tomas David
Autor	Gabriel Nascimento

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 3

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

**Adilson Cristiano Habowski**  
*Universidade La Salle, Brasil*

**Adriana Flávia Neu**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Adriana Regina Vettorazzi Schmitt**  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Aguimario Pimentel Silva**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Alaim Passos Bispo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Alaim Souza Neto**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Knoll**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Regina Müller Germani**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Aline Corso**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Aline Wendpap Nunes de Siqueira**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Ana Rosângela Colares Lavand**  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**André Gobbo**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Andressa Wiebusch**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Andreza Regina Lopes da Silva**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Angela Maria Farah**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Anísio Batista Pereira**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Antonio Edson Alves da Silva**  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes**  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

**Arthur Vianna Ferreira**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Bárbara Amaral da Silva**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Bernadette Beber**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Caio Cesar Portella Santos**  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

**Carla Wanessa de Amaral Caffagni**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Carlos Adriano Martins**  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

**Carlos Jordan Lapa Alves**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Caroline Chioquetta Lorenset**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Cássio Michel dos Santos Camargo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

**Christiano Martino Otero Avila**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Cláudia Samuel Kessler**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cristiana Barcelos da Silva.**  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

**Cristiane Silva Fontes**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Daniela Susana Segre Guertzenstein**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Daniele Cristine Rodrigues**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Dayse Centurion da Silva**  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

**Dayse Sampaio Lopes Borges**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Diego Pizarro**  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

**Dorama de Miranda Carvalho**  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

**Edson da Silva**  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

**Elena Maria Mallmann**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Éverly Pegoraro**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabrcia Lopes Pinheiro**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehlert Pollnow**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handerson Leylton Costa Damasceno**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**  
*Instituto Nacional de Estudos  
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willerding**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Ivan Farias Barreto**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jónata Ferreira de Moura**  
*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Julierme Sebastião Morais Souza**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginski Mulik**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Lucimara Rett**  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Manoel Augusto Polastreli Barbosa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Marcos Pereira dos Santos**  
*Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

**Marcos Uzel Pereira da Silva**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Maria Aparecida da Silva Santandel**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**  
*Centro Federal de Educação Tecnológica  
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Mauricio José de Souza Neto**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patricia Biegging**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**  
*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Wellington Furtado Ramos**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Elisiene Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabete de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

# SUMÁRIO

Dedicatória.....12

Agradecimento.....13

Introdução .....15

Um “eu” incomodado..... 15

## CAPÍTULO 1

### **O “limão” - o racismo como estruturante das relações de poder:**

raça, racismo, branquitude e colonialidade .....31

Este Capítulo ..... 32

Definição geral do conceito de racismo ..... 33

O que é racismo ..... 41

Para um conceito de racismo:

raça, racialismo, racialidade e racialização ..... 42

Políticas da colonialidade/ decolonialidade ..... 60

O mito da modernidade ..... 63

A Europa como ponto-zero do mundo ..... 66

Colonialidade do poder ..... 73

Zona do ser e zona do não-ser ..... 74

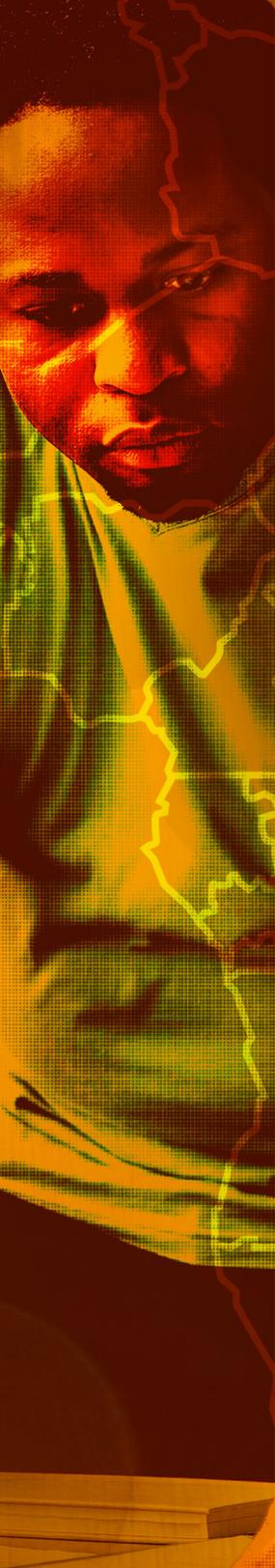
Pensar fronteiro crítico ..... 77

Transmodernidade ..... 79

Políticas da morte .....	80
Negritude e branquitude .....	82
Negritude .....	82
Branquitude e Branquitude .....	84
Raça, classe e gênero: interlocuções à vista .....	86

CAPÍTULO 2

<b><i>O limão a caminho da limonada-</i> o racismo como estruturante para a língua e a língua como estruturante para o racismo.....</b>	<b>96</b>
Uma linguística aplicada branca? – Incômodos iniciais.....	97
Linguagem, coloanialidade e racialização .....	99
Raça como signo duplo: opressão e resistência.....	104
<i>Negro</i> , de um signo de opressão e assimilação a um signo de resistência .....	113
O mito do negro passivo: entre as ondas negras, o medo branco e as rebeliões na senzala .....	114
A miscigenação e a estratégia de sobrevivência da raça .....	128
Falante nativo <i>versus</i> Falante não-nativo .....	131
Translinguismo .....	138
Elitização e racialização no ensino de inglês no Brasil .....	139



Estudos da linguagem englobando raça e racismo .....	147
A Teoria Racial Crítica na educação .....	147
O LangCrit, a Teoria Racial Crítica nos Estudos da Linguagem .....	151
O Letramento Racial Crítico .....	157
Letramentos de Reexistência- Um corpus que tem corpo.....	160
Ideologias da linguagem e a perspectiva raciolinguística .....	162
O inglês, o colonialismo e o imperialismo .....	167
Trabalhos sobre professores negros de língua inglesa.....	173

### CAPÍTULO 3

#### **Como a *limonada* foi feita**

Autobiografias e autoetnografias da formação do (a) professor (a) negro (a) de língua inglesa.....	178
Os caminhos da pesquisa .....	179
Pesquisa como resistência e reexistência: ontologia primeiro, epistemologia depois .....	182
Histórias de vida e (auto) etnografia .....	185
Alguns exemplos de uso da História de Vida: narrativas autobiográficas do ensino-aprendizagem e dos letramentos.....	187
Autoetnografia: um corpus que tem (meu) corpo .....	188

Os participantes da pesquisa  
(autobiografias e autoetnografia) ..... 191

**Alguns dados:**

Professoras negras de língua inglesa ..... 198

Algumas notas preliminares sobre  
professores de inglês negros..... 203

E quais tipos identidades de resistência  
esses professores constroem..... 205

CAPÍTULO 4

**A limonada- Raça como signo duplo:**

opressão, mas resistência no ensino de línguas ..... 251

**(Re) Significando o signo da raça:**

uma interpretação dos dados..... 252

O olhar racista de fora para dentro:  
Resistindo à própria raça  
enquanto fantasia política ..... 263

(Re) significando raça como fantasia  
política na linguagem ..... 267

Elitização no ensino de língua inglesa  
no Brasil como racialização ..... 278

Enegrecendo a teoria decolonial ..... 281

Descolonizando o culturalismo racista  
e racismo das teorias  
raciais modernas ..... 282

Um devir-negro no ensino  
de língua inglesa? ..... 284

**Referências..... 286**

**Índice Remissivo..... 298**

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória de dona Sônia Maria Nascimento, minha mãe. A mulher que me gerou em seu útero negro, foi a mesma que deixou de comer diversas vezes para me ensinar inglês com sua resistência. Nunca “mangou” de meu inglês e nunca disse que não acreditava em mim. Em razão dela, também dedico este trabalho ao primeiro operário brasileiro que se tornou presidente, o doutor Luís Inácio Lula da Silva. Foi ele que ajudou pela primeira vez a comida alimentar a “farturenta” e africana sede de justiça de nossa família e me fez chegar alimentado a este livro.

## AGRADECIMENTO

Ao dono do meu ori, que me escolheu, seu Jagun, por toda a sabedoria a mim confiada, e pela destemida vontade de derrotar a colonialidade;

Ao meu orientador, por ter me escolhido, me escoltado e me dado acolhimento num mundo onde o abandono causa ressentimento, e também pelos caminhos e possibilidades de descaminhos rumo a este livro;

À minha querida família, irmãos e parentes próximos, pelo destacado trabalho de sobreviverem e resistirem por mim. Eu continuarei resistindo por vocês;

Aos meus amigos pessoais, dentre os quais Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro, Rita de Cássia, Thiago Fernandes, Francy Silva, Grace Kelly, Lousimar e Célia Duarte, Rogério e Andreia, muitos dos quais me alimentaram e me abrigaram, e fizeram de mim a pessoa que hoje resiste;

Aos demais amigos, companheiros e camaradas, que nesta trajetória me deram sua mão ouseu abraço;

A todos os entrevistados, em especial às professoras negras com quem pude aprender sempre que vencer é a obrigação mestra de um povo que historicamente vem perdendo;

Ao meu namorado, parceiro e amigo Fernando Porfírio Lima, homem preto, que tem aprendido duramente comigo a dura face que é resistir sobrevivendo;

À presidenta Dilma Vana Rousseff, pelo investimento público maciço em pesquisa e desenvolvimento, ciência, tecnologia e educação, que me fez voar e defender nossa soberania;

Ao povo preto do meu país, que sistematicamente vai sendo exterminado, aqui vão algumas laudas a mais de nossa luta.

# INTRODUÇÃO

## UM “EU” INCOMODADO

O racismo é um problema estruturante no Brasil. Mais do que estrutural. No Português Brasileiro, a diferença entre esses dois itens tem variado de contexto a contexto. Em linhas gerais, enquanto “estrutural” tem o sufixo “al”, sendo um adjetivo que deriva do substantivo “estrutura” e denota uma característica do que tem como base a estrutura, “estruturante” tem como sufixo o “ante”, por sua vez, e tem relação mais próxima como verbo “estruturar” e com a ação por ele compreendida, apresentando uma ideia de sufixação ou derivação herdada do verbo (“estruturar”) do que o adjetivo (“estrutural”), como apresenta Basílio (2012). A meu ver, a diferença entre os dois figura na característica ligada à estrutura do primeiro (“estrutural”) e da possibilidade de continuidade de uma estruturação permanente ligada ao verbo “estruturar” no segundo (“estruturante”). Com isso quero dizer que, ao passo que o racismo é estrutural, porque provém de relações advindas de um intenso sistema colonial construído em uma estrutura, ele é também estruturante por continuar estruturando as relações de poder na atualidade.

Isso gera meu incômodo inicial, ligado aos eventos mais recentes nesta etapa da história da humanidade. As preocupações atuais sobre o mundo contemporâneo permitem a reflexão sobre muitos problemas étnicos nos países centrais, como é o caso da

nova onda migratória<sup>1</sup> e os resultados da globalização para as fronteiras nacionais. No entanto, as realidades raciais na América Latina e, mais especificamente, no Brasil, são analisadas muitas vezes a partir de visões eurocêntricas sobre a realidade (WINDLE, 2018), em que o que é local é sempre ignorado em nome de uma cidadania global excludente (SOUZA, 2011).

O caso do Brasil é conjunturalmente emblemático por ter sido um dos países que mais receberam negros escravizados no mundo, sendo mais de 5 milhões de seres humanos (ARAÚJO, 2016) do continente africano (que naquela época eram sociedades tradicionais multiétnicas, com tecnologias e culturas próprias, cf. DIOP, 1974), totalizando 40% de todos os negros escravizados nas Américas (ANYA, 2016). Trata-se, portanto, de resituar a ideia de “local” (SOUZA, 2011) que, para o autor, é uma forma de contrapor a leitura global eurocêntrica, que muitas vezes soa como supostamente crítica, mas é mais comprometida em entender o mundo pelas lentes do neoliberalismo do que analisar que, antes do neoliberalismo existir, algumas partes do mundo atravessaram o horror do colonialismo enquanto sistema estrutural (WINDLE, 2018), diferente da Europa, e que perdura até os dias atuais enquanto colonialidade (GROS FOGUEL, 2007; MIGNOLO, 2011)<sup>2</sup>.

No caso específico do Brasil, o racismo foi estruturante para a formação da nossa história política, econômica, cultural e educacional. Sendo uma instituição estruturalmente fundada entre nós pela convivência racional e cordial com 388 anos de escravidão formal (MOURA, 2014; CARNEIRO, 2005), em que a Coroa Portuguesa

1 Embora possamos cair no perigo de chamá-la pura e simplesmente de “onda migratória”, não podemos apagar todas as ondas migratórias anteriores, inclusive aquelas protagonizadas no âmbito da colonização e invasão dos territórios.

2 Neste trabalho eu vou usar bastante o termo colonialidade. Mais especificamente no capítulo 1, em 1.4.3, quando tratarei do conceito de Colonialidade do poder a partir de Aníbal Quijano. Preliminarmente, aqui, estou chamando de colonialidade todos os efeitos raciais, sociais, culturais, econômicos e psíquicos herdados do colonialismo e da colonização.

utilizou a escravidão como uma de suas principais atividades econômicas, o racismo se estruturou nos mais diversos espaços, como o socioeconômico, histórico, discursivo etc., integrando e norteando a base do que chamamos de colonialidade.

Isso leva a implicações demográficas gigantescas. O Brasil é o país com mais pessoas autodeclaradas negras fora do continente africano,<sup>3</sup> e cujo contingente populacional no mundo fica apenas atrás da Nigéria. Segundo o Censo 2010<sup>4</sup>, mais de 50% dos brasileiros são autodeclarados negros<sup>5</sup>. Chamo de *negro*, a priori da discussão a ser estabelecida nesta tese, aqueles sujeitos (em nosso caso, afrobrasileiros) que são de ancestralidade africana e que, no censo brasileiro, conforme observou Telles (2014), só mais recentemente passaram a ter sua autodeclaração respeitada<sup>6</sup>. Para além disso, baseado em Mbembe (2014) e Chalmers (2013), chamo de *negro* uma fantasia política criada pelo racismo para oprimir e que se transformou em uma fantasia política de luta. Como ela vem de fora para dentro, baseada numa política que, embora não encontre argumentos sólidos na biologia (como nos lembra GUIMARÃES, 2009), se constitui no seio da modernidade como uma ideologia racialista que formata a substância de raça como uma fantasia que nasce do experimento<sup>7</sup> perverso e cruel, que é o tráfico negreiro, escravização e dizimação dos corpos negros durante séculos.

3 Ver mais em < <https://www.camara.leg.br/sileg/integras/356294.pdf>>.

4 Ver mais em < <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2012/07/censo-2010-mostras-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>>.

5 É importante mencionar que há um novo censo geográfico em preparação e, conforme as últimas versões da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio, mesmo com um tremendo genocídio dos negros brasileiros, esse número deve subir.

6 Segundo o autor, em muitos países da América Latina, e assim era no Brasil, muitos recenseadores não respeitavam a opinião dos participantes da pesquisa e apenas assinalavam sua raça/etnia.

7 Uso a palavra experimento aqui para denunciar, talvez, o que foi essa tragédia humana na história da humanidade. De maneira alguma isso pode apagar os motivos políticos e econômicos imbuídos nessa ordem escravocrata.

Os dados de exclusão e racismo no país são inequívocos. O próprio Censo de 2010 já apresentava uma discrepância alarmante entre negros e brancos no mundo do trabalho e educacional. Os estudos e rankings posteriores, entretanto, colocam o Brasil numa posição ainda mais alarmante. Os negros são, por exemplo, mais de 60% da população carcerária<sup>8</sup>, nos levando a refletir a relação de cumplicidade entre encarceramento em massa e racismo (DAVIS, 2003; BORGES, 2018). Esses dados complementam o horror de devastação que o racismo instituiu no país, através de suas representações, ao pensarmos sobre a violência aos corpos negros. Os dados do Atlas da Violência 2018<sup>9</sup> mostram que, em 10 anos (2006-2016), a taxa de homicídios de indivíduos não-negros caiu 6,8% enquanto a de negros subiu 23,1%. Além dos números assustadores de extermínio dos corpos negros em geral, o Brasil é o país do mundo que mais mata jovens negros. Divulgado em 2016, o Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que analisou assassinatos de jovens no país<sup>10</sup> apontou que cerca de 30 mil jovens (de 15 a 29 anos) são assassinados por ano no Brasil. Desses 30 mil jovens, 77% são negros. Esse dado aterrorizante nos informa que a cada ano o Brasil perde cerca de 23 mil jovens negros, um número superior aos mortos de muitas guerras civis ao redor do mundo. Além disso, com base no relatório, podemos afirmar que a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado<sup>11</sup>. A imagem marcante a seguir ilustra uma das muitas manifestações contra o genocídio da juventude negra:

- 8 See <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/mais-de-60-dos-presos-no-brasil-sao-negros/>>.
- 9 Ver <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2018/06/05/taxa-de-homicidios-de-negros-cresce-26-em-10-anos-mortes-de-brancos-caem.htm>>.
- 10 Ver o relatório completo aqui <<https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>>.
- 11 Ver mais sobre esses dados em <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36461295>>.

**Figura 1:** Manifestação contra o genocídio da população negra



Fonte: AGBR.

Nela podemos ver duas gerações distintas, representadas por um jovem negro e uma idosa negra. Como argumenta a educadora Macaé Evaristo no documentário *Nunca me sonharam*<sup>12</sup>, até os anos dois mil a grande luta dos movimentos sociais no país era o combate à mortalidade infantil, que colocava o país entre os piores do mundo. Essa realidade mudou após a chegada de Luís Inácio Lula da Silva ao poder em 2003, levando, por exemplo, estados como o Piauí a reduzir drasticamente seus índices de mortalidade infantil<sup>13</sup>. Porém, as crianças que já não morrem até os 8 anos de idade, não se mantêm vivas até a vida adulta, como parecem apontar os dados do Relatório em questão. No século XXI, portanto, embora continue como muito importante, a pauta contra a mortalidade infantil ganha como sua correspondente a luta contra o genocídio da juventude negra.

12 Disponível em <https://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam>.

13 Como mostra a matéria em <http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2015/12/taxa-de-mortalidade-infantil-melhora-no-piaui-mas-ainda-e-5-pior-do-pais.html>.

Esses dados se tornam ainda mais estruturantes se avaliarmos como o privilégio branco e o poder econômico são construídos no país. A *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação* de 2017 mostrou que o analfabetismo entre os negros é duas vezes maior do que entre os brancos.<sup>14</sup> Os últimos dados também permitem apontar que 70% dos jovens brancos a partir dos 15 anos estão no ensino médio contra aproximadamente 55% de jovens negros.

Tais números reforçam ainda mais o retrato cruel do privilégio racial no país quando pisamos definitivamente neste solo onde estamos, a ciência. Compus em 2015 um Grupo de Trabalho da Capes<sup>15</sup> chamado “Inclusão Social na Pós-graduação” com intuito de investigar, analisar e gerar diagnóstico sobre o ingresso de negros, índios e pessoas com deficiência na pós-graduação. Nesse contexto, pude conhecer melhor como se organiza o racismo no âmbito da pós-graduação brasileira. Em 2016 e 2017 fui membro convidado do Conselho Deliberativo do CNPq, e, logo na chegada, os servidores daquele órgão me deram um documento impresso com a quantidade de negros e negras nos comitês de assessoramento do CNPq. Os dados das duas agências me chocaram muito e permitiram questionar a divulgação dos resultados da PNAD 2015<sup>16</sup>, que apontava que os pós-graduandos negros eram aproximadamente 28% dos estudantes regularmente matriculados<sup>17</sup> em cursos de pós-gradua-

14 Veja mais em <https://noticias.r7.com/brasil/analfabetismo-entre-negros-e-duas-vezes-maior-do-que-entre-brancos-21122017>.

15 Fui nomeado pela Portaria Capes 149/2015, disponível no sítio <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/20102015-PORTARIA-N-132-de-19-10-2015.pdf>.

16 Os resultados desse grupo de trabalho foram divulgados em Nascimento (2018).

17 Cheguei a palestrar sobre esses dados com entusiasmo, segundo reportagem da Empresa Brasileira de Comunicação, em <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/05/estudantes-negros-discutem-acoes-afirmativas-em-cursos-de-pos-graduacao> na Ocupação Preta da Faculdade de Direito da UnB.

ção<sup>18</sup> *stricto sensu*<sup>19</sup>, sendo que, após ver os dados, que serão apresentados mais à frente nesta tese, esse número parece bem menor. Assim, pude perceber que, quanto mais perto do topo da ciência, há menos negros e mulheres. Representando a Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG) e os pós-graduandos brasileiros em ambas as agências, fiquei ainda mais intrigado e assustado com os dados dos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq. Os CAs são indicados pelos mais altos membros da ciência brasileira, podendo essas indicações serem enviadas por pesquisadores bolsistas de produtividade, sociedades científicas e pelos próprios membros dos CAs. Ao abrir os dados, percebi que havia áreas inteiras com 0% de negros e que a quantidade total de negros naquele espaço era de 0,3% de seu total. De minha parte, entendo esses dados como demonstração específica da conexão entre racismo e racismo epistêmico<sup>20</sup> no país, já que, como enuncio preliminarmente, essa é uma das formas como o racismo apaga epistemicamente o negro do espaço de poder ao assassinar o conhecimento e os saberes de seu povo, impedindo-o de adentrar a pós-graduação e promovendo uma ciência que tem cor<sup>21</sup>, gênero, sexualidade e que é, portanto, situada e datada.

Essa contextualização intensa nos permite compreender que o racismo se estruturou nas mais diversas formas de organização civil no país, desde as instituições do mercado (onde parece ainda não desvendada sua inteira atuação, como defende (SOUZA, 2015),

18 Em 2016 escrevi um discurso para o Presidente Lula, que ele gravou como cumprimento à posse de minha gestão na Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG), em que ele cita esses dados, disponível em [https://youtu.be/hw9JlsPRy\\_Q](https://youtu.be/hw9JlsPRy_Q). Na época um dos diretores do Instituto Lula, Luiz Dulci, pediu à assessoria para me ligar porque o presidente estava duvidando do dado de 28% de negros na pós-graduação. Expliquei que eu mesmo duvidava, mas que constava da última pesquisa PNAD 2015. Mais tarde eu mesmo percebi grave problema nesses dados.

19 Para consultar os dados in natura da PNAD, ir para [https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php?id\\_pesquisa=40](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40).

20 Trataremos mais especificamente o racismo epistêmico no capítulo 1.

21 Aliás, a esse respeito escrevi um artigo de opinião pessoal tecendo algumas declarações sobre a cor da ciência, disponível em <http://www.vermelho.org.br/noticia/289943-1>.

sociedade civil e Estado. Isso se deu, de maneira profunda, tanto discursiva e socialmente através do mito da democracia racial e a ideologia de branqueamento (GUIMARÃES, 2009; AZEVEDO, 1987), em que a escravidão passou a ser negada como instituição produzida tanto pela branquitude do poder<sup>22</sup> quanto pela colonialidade do poder. Os discursos oficiais sobre a escravidão também deram conta de divulgar a escravidão enquanto sistema irracional produzido por negros, que gerava atraso social e econômico ao país (MOURA, 2014) e cuja culpa cabia ao povo negro.

Este trabalho se ampara, portanto, na necessidade de questionar o racismo onde quer que ele exista, inclusive no ensino de línguas. Assim, mesmo sendo os cursos de licenciatura amplamente desvalorizados no país e onde predominam, muitas vezes, os negros advindos das cotas, a licenciatura em inglês permanece embranquecida ou branqueada<sup>23</sup>. Ou seja, mesmo com as cotas na graduação e mesmo com ingresso de negros na pós-graduação, esse número ainda permanece pequeno nos cursos de licenciatura em inglês conforme minha observação particular<sup>24</sup>. Isso revela alguns desafios a serem problematizados através desta pesquisa, como o distanciamento que a língua produz na vida das pessoas, desde os mitos criados sobre ela na vida escolar, familiar e política, até a elitização maior de uma parte da casta universitária que ministra cursos de

22 Defino provisoriamente como branquitude do poder toda forma de branquitude constituída no seio da modernidade e da colonialidade. No entanto, esse termo está melhor explorado em 1.6.2 do capítulo 1. Portanto, mesmo que pareça um pleonasma, reafirmar branquitude do poder não cria, necessariamente, uma negritude do poder, mas denuncia, assim como a colonialidade do poder, a relação íntima entre os dois, branquitude e poder. Embora existam brancos fora do poder econômico e político direto, a branquitude não necessariamente está fora e a pessoa branca herda esses privilégios enquanto tal.

23 Trataremos do conceito de branquitude mais tarde.

24 Procurei, inclusive nas bases oficiais, dados que dessem apoio a esse argumento. No entanto, o que é revelador é que o Brasil, com exceção do chamado trabalho celetista nas faixas de 1 salário mínimo, divulga pouco os dados ligados ao serviço público ou da composição específica, segundo perfil racial, de professoras e professores. Isso é revelador de um dos pontos do nosso racismo epistêmico, que é a tentativa de silenciar a desigualdade para que ninguém a questione.

formação de professores de línguas, levando a uma maioria branca nesse espaço de atuação. De maneira geral, até o número de professores negros na educação básica, embora em ascensão, nunca foi a extrema maioria dessa população, como revelam os dados a seguir:

Nos levantamentos aqui observados, os professores brancos são quase 60% em 2003 e menos de 25% em 2011. Gatti e Barreto (2009) também mostram que quase 68% dos professores se autodeclararam brancos em 2006. O que explica tamanha divergência? Parece-nos que, inicialmente, o público investigado e as metodologias utilizadas mudam conforme o levantamento em questão. Ademais, os problemas metodológicos mencionados parecem influenciar, pois a quantidade de não resposta é elevada nesta variável na PB 2011 (quase 25%). Mesmo porque, com base de dados parecida (SAEB), Souza, Gouveia e Damaso (2009) mostram que entre 1997 e 2007 o percentual de docentes autodeclarados brancos é sempre próximo da média nacional (49% em 1997 e 53% em 2007) (SOUZA, 2013, p. 57).

Sendo 53% a média de professores brancos, podemos depreender que o número de negros (pretos e pardos) ainda é tímido na educação básica de maneira geral. É importante realçar também a chegada de um público mais negro a partir da gestão do ex-presidente Lula, como confirmam os dados acima, mostrando, em alguns estudos, uma intensa diminuição no número de pessoas brancas na educação básica.

No entanto, como não temos dados específicos sobre professores de línguas, será necessário usar minha própria observação como profissional dessa área. Minha própria observação tem me apontado uma maioria de professores brancos de inglês, sendo esse o ponto chave que nos trouxe a esta tese. É preciso justificar preliminarmente que as identidades dos professores negros de língua inglesa são múltiplas e, portanto, advindas de inúmeras realidades sociais, contendo entraves e variáveis do racismo e que, ao passo em que há mais estímulo às pessoas brancas a aprender uma língua

estrangeira, as pessoas negras normalmente são desencorajadas. É preciso compreender, portanto, em que medida a língua inglesa adentrou a vida desses sujeitos que aqui chamamos de negros, as formas como eles veem a língua e como a raça foi um fator condicionante nesse processo, ora para ser utilizada como fator de racialização<sup>25</sup> desse sujeito na língua, ora como forma dele se encorajar para superar os desafios e, portanto, resistir.

Do ponto de vista teórico, justifico este trabalho a partir das discussões decoloniais na América Latina (fruto do trabalho de estudiosos como Catherine Walsh, Ramon Grofoguiel, Enrique Dussel, Nelson Maldonado Torres, Walter Mignolo, entre outros), da teoria antirracista (pan-africanista, marxista e pós-humanista etc.), tendo como base a obra de Frantz Fanon, Achille Mbembe, Clóvis Moura, Lélia González, Neusa Sousa Santos, Célia Maria Marinho de Azevedo, Sueli Carneiro, além da teorização sobre Racismo epistêmico e epistemicídio<sup>26</sup> (tanto advinda dos estudos decoloniais quanto a teoria de Boaventura de Sousa Santos).

Ao escurecer<sup>27</sup> a ideia de que é fundamental tratar sobre identidades, é preciso entender quais são os aspectos primordiais de construção de identidades de professores negros de língua inglesa, a partir de suas narrativas.

25 Eu situo melhor o termo racialização no próximo capítulo, na seção 1.3.1. A priori, chamo aqui de racialização desse sujeito na língua o ato de criação de um signo da raça desse sujeito, através da língua, de maneira que ele passa a ser oprimido e subsumido a partir desse signo, sendo de onde ele também age no sentido de o significar, também a partir da língua.

26 Preliminarmente defino epistemicídio e racismo epistêmico como o apagamento do outro, criando uma zona do não-ser, em que se apaga duplamente o outro, através da morte física, mas também se desconsidera as formas de conhecimento desse outro. Volto a esses dois termos em 1.3.2 no capítulo 1. Desde já compreendo que a diferença desses dois termos está em sua fonte, sendo epistemicídio o termo que se popularizou bastante por causa da tese de doutorado da pesquisadora negra Sueli Carneiro, cujas raízes advêm do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, e racismo epistêmico, termo que uso mais em minhas escritas, dos teóricos decoloniais, tendo como base a obra de Frantz Fanon.

27 Esse termo está propositalmente marcado dessa forma, embora nem sempre (por causa do meu inconsciente forjado no racismo linguístico) eu farei essa distinção, para representar a problematizar de "esclarecer" ou "clarear" como sinônimo de evidenciar ou tornar mais eloquente algo.

Nesta tese há um eu incomodado. Mais do que isso, um eu que é oriundo deste incômodo. Um eu que se autoetnografa neste texto. Eu sou, portanto, o eu tácito e expresso nesses incômodos.

Aqui, portanto, teorizo a partir da minha própria condição de negro brasileiro. Entendo, conforme quero adensar com minha tese, que nossa profissão de língua inglesa é racializada no nosso país. Quero, no entanto, cruzar as barreiras dessa afirmação que, para mim, é, ao mesmo tempo, tão óbvia e tão cruel.

Quero, assim, desenhar como essa racialização ocorre de fato, tendo como base as estratégias de resistência e sobrevivência desses corpos, onde me incluo. As formas, fatos e narrativas autobiográficas que serão usadas para encontrar uma resposta para essas indagações, produzem irremediavelmente, um caminho para essa resposta. Elas não são, e nem se permitem ser, uma resposta científica universal, mas um conjunto de caminhos para percebermos com o racismo, sobretudo em nosso tempo, tem agido nas entrelinhas da coonialidade/colonialidade, como tem se tornado mais sofisticado.

Dessa forma, destaco a importância da linguagem nesta tese. De maneira geral, o que pretendo fazer aqui, ainda que, com isso, esteja sendo de ambicioso a pretensioso, é justapor linguagem e racismo como figuras do imaginário do racismo e da linguagem. Isto é, como essas duas figuras que, entre nós, ganham corpo no seio da colonialidade/modernidade, perpassam uma à outra, formando uma relação ambígua, íntima e intensa.

Para isso, elejo o inglês. E o elejo como espaço de minha própria atuação e onde eu próprio senti o peso dessa racialização. Por isso, o que é central nesta tese é levantar as formas de racialização impostas aos corpos negros nesse espaço de atuação, além do que significa essa atuação, mas, sobretudo, as formas como o professor negro de inglês significam essa forma de opressão.

Estou aqui tentando explorar o caminho já ensejado e percorrido pelo crítico de literatura negro Henry Louis Gates que, em seu já clássico *The Signifying Monkey: a Theory of African-American Literary Criticism* (GATES JR., 1988), situa a crítica literária americana quanto aos trabalhos de afroamericanos e a figura do *signifying monkey*, isto é, a partir de um *toast*, uma narrativa popular supostamente surgida no período da escravidão, em que um macaco consegue contrapor na floresta o leão e o elefante a partir da linguagem. Para Gates Jr. (1988), *signifyin (g)*, isto é, significar, para os negros em diáspora, permite mostrar na prática a lógica bakhtiniana, que contrapõe a linguística saussureana, de que o signo é imutável. Para ele, os negros não só mudam os signos da raça, mas o significam, de maneira a lhe posicionar na estrutura do entendimento.

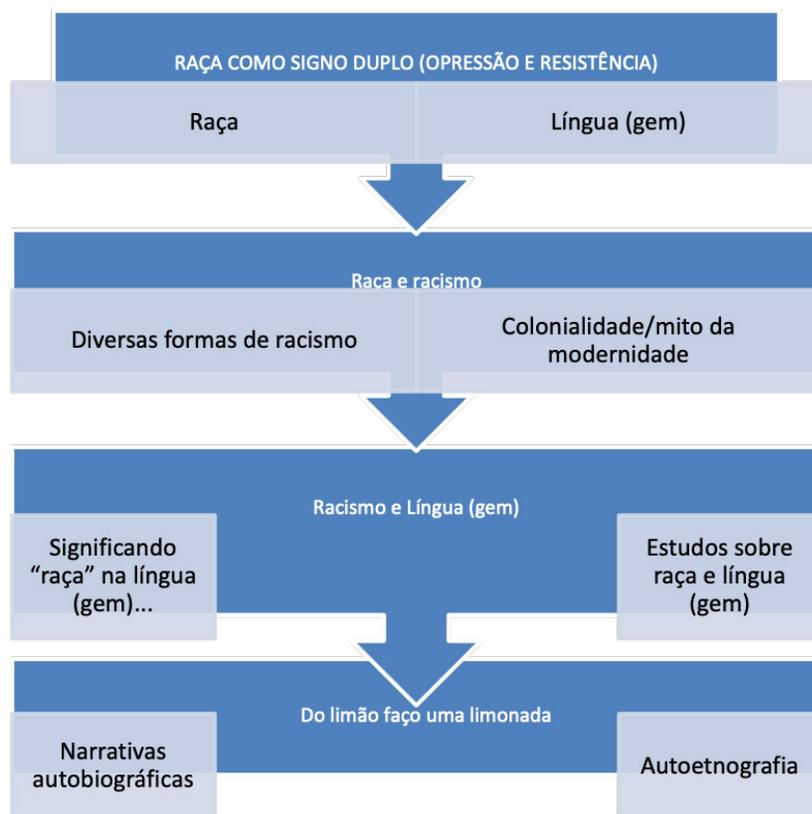
Neste trabalho eu uso a teoria de *signifying* para abranger as estratégias de resistência de professores e professores negros que, ao sermos ainda poucos, e muitas vezes termos sido gerados por uma ainda excludente e racializante, nos tornamos, nós mesmos, aqueles que significam, em nossas práticas, língua e raça, a fim de combater o racismo na língua (gem) e a linguagem do racismo.

Para isso, me proponho a navegar sobre a conceituação das mais diversas formas de racismo, das diversas tendências que englobam a relação entre língua (gem) e racismo, além de contribuições dos estudos da linguagem.

Com isso, e tendo como base um estudo conduzido com professores negros de inglês, no qual eu me incluo como pesquisador e participante, pretendo esboçar de que maneira a significação da raça como signo duplo (que foi, inicialmente, criado para oprimir e depois foi significado como arma de resistência) estabelece armas contra o racismo, com uso, em meu caso, da língua estrangeira, ao trazer narrativas que, no caso desta pesquisa, falam de resistência.

Radicalmente, numa tentativa de encontrar versões semelhantes à narrativa folclórica de Gates Jr. (1988), e como se diz na linguagem popular do Brasil, do limão fizemos uma limonada. Ou seja, do amplo processo de racialização em nossa área de atuação nós, professoras e professores negros de inglês, produzimos antídotos de resistência, os quais serão explorados através da pesquisa e dos dados coletados. Para tanto, compreendo o roteiro desta tese através do esquema que trago a seguir:

**Figura 2:** Esquema de construção da tese



Fonte: o autor.

Aqui proponho, portanto, como objetivo geral investigar, tendo em vista que concebo que há uma racialização no ensino de inglês no Brasil, quais são as estratégias de resistência de professores negros de língua inglesa que permitem ressignificar o signo raça, não como um signo de opressão, mas como uma via de resistência no ensino de línguas.

Assim, com esta tese pretendo um percurso que posicione a ontologia em primeiro lugar, a fim de que possamos debater as mais diversas epistemologias, inclusive as de resistência. A ideia de ontologia, que originalmente tem sido celebrada na filosofia ocidental como um conceito advindo dos escritos de Aristóteles sobre essência (ACKRILL, 1963), é aqui significado (como são todas as teorias eurocentradas ou originadas do pensamento angloeurocêntrico nesta tese) dentro das próprias tradições orais africanas e negrocêntricas de sujeito, dentre as quais aquelas que hoje são significadas na tradição oral do candomblé no Brasil. A ideia de essência, por exemplo, tem como base as culturas orais presentes nas religiões de matriz africana, nem sempre trabalham com um dualismo, maniqueísmo, binarismo ou dicotomias ocidentais, de maneira que *essência* não é um conceito fixo, mas móvel, que pode ser recriado. A noção de ontologia aqui é ressignificada para que as culturas não-ágrafas supostamente possam compreender que suas visões epistemológicas prescindem do respeito às tradições vividas no âmbito da experiência da racialização pelos povos racializados (ALCOFF, 2006), de maneira que a crítica ocidental sobre epistemologia (FOUCAULT, 1997) ou a proposição de novas epistemologias produzidas desde o sul (SOUSA SANTOS, 2014) possam também significar sua atuação tendo como base o retrato ontológico do próprio sujeito racializado. Com isso, quero dizer que não vou me delongar nessa discussão epistêmica ou disputa de narrativa, mas apenas valorizar ontologicamente a narrativa no sentido de preparar terreno para debater as mais diversas epistemologias de resistência.

Minha tese, nesse sentido, diverge radicalmente dos caminhos teóricos valorosos já trilhados por Abdias do Nascimento, Carlos Moore ou Marcus Garvey, no sentido de fazer o que eles chamam, em diversos lugares, de assimacionismo. Na teoria, e também na vida, sempre agi como um malandro à procura de oportunidades de sobrevivência. Compreendo, como esses teóricos, que há limites nessa atuação, mas compreendo que nela podemos atuar em algumas brechas e entrelinhas. Para tanto, acho válida a heterogeneidade desse percurso que todos percorremos de alguma forma contra o racismo e suas formas e jamais negarei, e muito menos neste trabalho, as diversas contribuições que o pensamento pan-africanista e marxista me deram em minha trajetória.

Por último, inscrevo estas tradições que aqui venho divagar em forma de tese, naquilo que Moura (2014) ponderou como as mais heterogêneas e diversas formas de resistência do nosso povo, que nos permite divergência e heterogeneidade de percursos epistemológicos e ontológicos contra um inimigo comum. O próprio Clóvis Moura (MOURA, 2014), que é, como eu, um marxista, sabe bem como passear dentro e fora das diversas teorizações marxistas, que têm uma enorme limitação tanto epistemológica quanto ontológica em relação à raça/racismo, sem se limitar a ela, senão na atuação institucional do tecido social branco ocidental.

Pretendo com esta tese, também, situar o próprio campo da Linguística Aplicada, de onde parto. O pensamento de Makoni e Pennycook (2007), que entende língua como um regime metadiscursivo, denuncia o lócus de enunciação do linguista como aquele que lida com aquele regime, ora como seu intérprete, ou como seu interlocutor, ou como seu praticamente criticamente situado, e que nela pode contribuir para manter as diversas agendas excludentes de racialização que tenham a língua (gem) como mote. Por isso, esse papel epistemológico não pode ignorar o ontológico, como quero aqui.

E, ao trazer narrativas autobiográficas, e me situar dentro delas, me pretendo lidando com esse regime metadiscursivo que é a língua inglesa. Espaço onde eu acabei vindo trabalhar, e de onde também atuo hoje. Me pretendo contexto de análise ao perceber que este trabalho terá como contribuições mais do que tentativas neutralizantes de observação da prática do sujeito, em que a ciência supostamente é feita de maneira neutra, mas o próprio desnudamento de minha trajetória ao lado da trajetória de diversos outros participantes. Do limão fiz a limonada, e esta tese segue esse rumo. Termino esta introdução com a estrofe do poema de Gilberto Gil que gera parte desses muitos argumentos e que demonstra bem que o sincretismo, e as diversas formas de resistência, dão valor duplo ao signo *raça* ente nós, mostrando que a colonialidade ainda não nos matou por inteiro, e vamos continuar teimando em sobreviver:

*Quando os povos d'África chegaram aqui*

*Não tinham liberdade de religião*

*Adotaram o Senhor do Bonfim*

*Tanto resistência quanto rendição.*

*(Gilberto Gil/ "De Bob Dylan a Bob Marley")*

# 1

## O "LIMÃO" - O RACISMO COMO ESTRUTURANTE DAS RELAÇÕES DE PODER:

RAÇA, RACISMO, BRANQUITUDE  
E COLONIALIDADE

*O capitalismo precisou sempre de subsídios raciais para explorar os recursos do Planeta. Assim o foi e assim o é, ontem e hoje, ainda que atualmente esteja a colonizar o seu próprio centro, e que as perspectivas de um devir-negro do mundo nunca tenham sido tão evidentes.*

Achille Mbembe

## ESTE CAPÍTULO

Nomeio este capítulo a partir da metáfora<sup>28</sup> *Do limão faço uma limonada*, proposta pela ideia de que a resistência ressignifica o signo de opressão imposto pelo racismo (nos termos da ideia de raça ressignificada pelos próprios negros para fins de resistência na teoria de *signifying* de GATES JR., 1988), e compreendendo que o racismo é, portanto, aquilo que nos é imposto de fora para dentro, figurando como a metáfora do limão, que pode ser a alguém imposto, sendo que a pessoa pode com ele fazer uma limonada. Assim, este capítulo é dividido em duas partes. A primeira parte deste capítulo aborda, de maneira geral uma contextualização dos sentidos do racismo ao explorar a literatura acadêmica especializada. A segunda parte terá como escopo a relação entre racismo e colonialidade a partir da teoria decolonial.

Fiz a escolha dessa organização baseado na premissa pessoal de que a experiência pessoal com o racismo, no caso das pessoas negras, em geral vem antes da concepção de colonialidade que, à medida em que ela se coloca nessa luta antirracista, lhe serve como arma.

28

Tratarei melhor da definição de raça como signo no próximo capítulo, quando abordaremos melhor essa metáfora.

A teoria da colonialidade, portanto, nos serve como educação racial para a percepção dessa realidade racializada, dentre inúmeras outras teorizações divergentes ou convergentes. Portanto, minha escolha é política, mas não apaga outras escolhas e percursos teóricos e discursivos para tratar do tema.

## DEFINIÇÃO GERAL DO CONCEITO DE RACISMO

Vários estudiosos, em sua maioria intelectuais brancos, se debruçaram sobre a construção da nação brasileira tendo como base a exploração colonial do negro (FREYRE, 1936; FERNANDES, 1965; SODRÉ, 1979; GORENDER, 1992; REIS, 2003; SCHWARCZ, 2012, GUIMARÃES, 2009), a partir do pressuposto de que, durante séculos, através do tráfico e escravização de milhões de corpos negros, a escravidão deixou de ser apenas mão-de-obra para a atividade econômica da empresa colonial e passou a ser, ela própria, uma de suas principais atividades econômicas (MOURA, 2014). Estima-se que o Brasil tenha recebido quase metade dos 11 milhões de seres humanos, que aqui passaram a ser chamados de negros, e que foram sequestrados do continente africano (MARIUZZO, 2011). Esse número leva o Brasil a ser um dos territórios com maior população negra concentrada fora da África.

Definir de maneira geral o que é racismo traz em si muitos outros problemas. Isso porque implica, em primeiro lugar, definir raça tal como a branquitude e a colonialidade assim o impõem para, em seguida, desconstruir esse conceito como quero tentar fazer aqui. Tentarei apenas compreender a ideia de que o racismo e a raça são

construtos sociais, ou seja, enquanto ideologia racialista (APPIAH, 1997), e não uma realidade da natureza (GUIMARÃES, 2009).

O conceito de “raça” não faz sentido senão no âmbito de uma ideologia ou teoria taxonômica, à qual chamarei de racialismo. No seu emprego científico, não se trata de conceito que explique fenômenos ou fatos sociais de ordem institucional, mas de conceito que ajude o pesquisador a compreender certas ações subjetivamente intencionadas, ou o sentido subjetivo que orienta certas ações sociais (GUIMARÃES, 2009, p. 31).

Isso implica em aceitar, ainda que provisoriamente como pressuposto, o sentido de “raça”, para, logo após, superá-lo, ou, como prefiro teorizar aqui, ressignificá-lo. Por isso, quero de maneira geral compreender aqui as premissas que nos levam, antes de tudo, a problematizar esse conceito. Primeiramente, a ideia central a ser defendida nesta tese é de que *raça* é uma construção originalmente externa ao negro, e não dele mesmo (MBEMBE, 2014), figurando como fantasia política a ele imposta. Portanto, uma entidade fictícia, tornada realidade política através de séculos de exploração racista. Por outro lado, como analisa Gates Jr. (1988), o negro enxerga nesse tipo de entidade a possibilidade de atuação política, de maneira a não entender esse significante como tendo um significado real, mas uma figura retórica que ele usa para agir e ressignificar.

No caso do Brasil, a experiência do racismo, enquanto criador dessa fantasia política, se constitui naquilo que chamamos de mito da democracia racial (GUIMARÃES, 2006). Defino o mito da democracia racial, com base no pesquisador branco Guimarães (2006), mas, sobretudo, em Munanga (2004), a consolidação de uma ideologia racista construída historicamente através do mito fundador da nacionalidade brasileira (CHAUÍ, 2006) com o intuito de branquear a sociedade brasileira e apagar tanto física quanto intelectualmente o povo negro. Com base no trabalho de Moura (2014) e Azevedo (1987), entendo que esse mito vem sendo pavimentado, sobretudo

em preparação pelas elites brancas, na construção do que veio a ser chamado abolição da escravidão, que, a meu ver, foi incompleta<sup>29</sup>.

Em tese, nunca existiu democracia racial no país. Então, qual seria o motivo para esse mito existir enquanto tal? Nesse sentido, a obra *Casa-Grande & Senzala* de Freyre (1936) figura como fundamental para fortalecimento de uma ideologia racista que se inicia ainda nas preparações pré-abolição (AZEVEDO, 1987) pelas elites brancas até se tornar reconhecimento do Estado por Getúlio Vargas quando da instituição do Estado Novo (CARVALHO, 2014). Nessa época, o governo Vargas vai desenvolver a ideia de que vivemos em um país produto de uma miscigenação cordial, em que negros, brancos e índios vivem em harmonia, o que é reconhecido como unidade de um povo.

É precisamente nesse momento que residem duas figuras importantes aqui. Uma é a raça como noção biológica, como proveniente do racismo do século XIX (APPIAH, 1997; GUIMARÃES, 2009) e uma visão mais contemporânea e culturalista de raça como inexistente, segundo esses critérios raciais, mas que, ao ser interpretada à luz das violências ideológicas, pode gerar conflitos e discriminações porque, ao silenciar sobre o tema, como forma de esquecer, ou ao apenas entender raça como fenômeno social, essa noção culturalista é também racista. Exemplos disso, para mim, são as obras de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque, Raymundo Faoro ou Darcy Ribeiro, cujas análises evitam falar mais explicitamente de racismo e acabam gerando um sujeito negro que é forjado como passivo ou oculto na história da resistência no país. Trato esses dois fenômenos aqui, me baseando na ideia de significação do signo raça, como duas tendências. A primeira é o racismo, cujas origens deri-

29 Aqui também eu imprimo no texto algo que, durante muito tempo, vem dividindo pensadores antirracistas e abolicionistas no Brasil. Penso que não podemos negar que houve uma abolição da escravidão, mas com limites rígidos e, com isso, incompleta. Não pretendo, no entanto, me alongar nessa polêmica.

vam da visão de colonialismo sobre o negro. A segunda é o culturalismo racialista, que apaga o negro, inclusive, como terceira pessoa do discurso e atribui o fim do sistema escravocrata a um acaso da cultura ocidental, negando ao negro o direito de ser seu principal sujeito. Essa segunda visão leva àquilo que Appiah (1997) define como racismo extrínseco, como segue:

Para um racista intrínseco, nenhuma quantidade de provas de que um membro de outra raça é capaz de realizações morais, intelectuais ou culturais, ou de que tem características que, em membros de sua própria raça, haveriam de torná-lo admirável ou atraente, serve de base para tratar essa pessoa como ele trataria os membros similarmente dotados de sua própria raça. [...] A diferença fundamental entre os “-ismos” intrínseco e extrínseco é que o primeiro declara que um certo grupo é objetável, sejam quais forem seus traços, ao passo que o segundo fundamenta suas aversões em alegações sobre características objetáveis (APPIAH, 1997, p. 35).

Aqui Appiah (1997) empreende bem a discussão sobre a visão de raça desde o século XIX. Sobretudo entre intelectuais brancos no Brasil (mas ele também se refere em sua obra aos pan-africanistas norte-americanos), a ideia de raça que era vista pelas lentes do racialismo do século XIX eram, por assim dizer, parte de um racismo intrínseco. É o caso de estudiosos como Silvio Romero, que combatia como poucos a qualidade da obra de Machado de Assis, justamente por suas origens (SCHNEIDER, 2018) a Nina Rodrigues, que, ao ser um dos pioneiros da medicina legal no país, fez sua trajetória estudando a suposta inferioridade dos negros e cuja pesquisa tem, inclusive, servido de base a estudos de diversas áreas sobre os povos negros no país. Pouco a pouco, vozes como Gilberto Freyre (1936), numa postura que, como chama Appiah (1997), pode ser reconhecida como racismo extrínseco, passam a formular ideias sobre raça numa tentativa de contra-acatar a visão inicial racialista.

É necessário, no entanto, reconhecer que tanto Freyre (1936) quanto Getúlio Vargas, culturalistas racialistas, pensavam estar combatendo uma ideologia racialista proveniente do século XIX que, entre nós, logrou maior tradição no movimento eugenista brasileiro<sup>30</sup>e, como já dissemos, nos trabalhos do médico Nina Rodrigues. Como exemplo disso está a legalização da prática da capoeira (1940)<sup>31</sup> e do direito da liberdade ao culto religioso (1946)<sup>32</sup>, ambos durante a era Vargas. No entanto, o mesmo reconhecimento de unidade nacional, que legaliza e reconhece esses signos supostamente nacionais, os assimila e deles se apropria, os apagando em seus registros de resistência ao que comemorar a figura cordial da mistura supostamente harmônica e cordial do povo brasileiro (em que o negro não é visto como sujeito), em que o principal sujeito reforçado como brasileiro é a figura do *mestiço*<sup>33</sup>, fundamentou o fim da chamada Frente Negra Brasileira, o primeiro partido negro brasileiro, quando do decreto presidencial que extinguiu todos os partidos em 1937<sup>34</sup>. Portanto, mesmo reconhecendo que tinha que transformar parte da branquitude,<sup>35</sup>a Frente Negra Brasileira foi traída pela necessidade de apagar aquilo que, nos negros, não lembrasse miscigenação, ao passo que os brancos continuavam se branqueando para produzir, com isso, distinção de uma sociedade que, no passado, foi escravocrata e, com isso, produzindo um afastamento de sua culpa por

30 Veja aqui Movimento\_eugênico\_brasileiro.

31 Ver mais em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Capoeira#Hist%C3%B3ria>.

32 Ver mais em <https://www.ufrgs.br/humanista/2018/11/09/jorge-amado-emenda-liberdade-de-culto/>.

33 É fundamental ao leitor, para compreender a leitura de mestiço pela era Vargas, uma atenta leitura de *Os Sertões* de Euclides da Cunha. Nela o mestiço passa a ser comemorado como uma raça metafísica do brasileiro cordial.

34 Veja mais sobre a Frente Negra Brasileira aqui <http://www.palmares.gov.br/?p=2913>.

35 A Frente Negra Brasileira chamava de branquitude o poder inconsciente do branco perante o poder e branquidade o status de todos os brancos. Portanto, não se acreditava que todos os brancos são racistas. Alguns brancos poderiam, portanto, negar ou, como se diz no inglês, *disavow*, sua própria identidade branca ligada ao poder. A própria extinção da frente é o resultado do fracasso dessa tática a meu ver. Os brancos são figuras indissociáveis do signo universalista que os colocou no mundo. É possível, no entanto, ser racista e não reproduzir nem o racismo culturalista e nem o racismo.

racializar. Ou seja, tanto o racialismo quanto o culturalismo racialista apagam o negro, apagando dele sua identidade de sua autoria no processo de significação da história brasileira, negando a ele o status de nacional e lhe sujeitando ao lugar obrigatório de “limpar” a família a fim de sobreviver.

Por outro lado, o problema de Appiah (1997), ao tratar desse tema que abranjo para tratar dos sentidos da raça e do racismo, e suas diversas faces, reside nas mesmas limitações teóricas que enxergo em Joel Rufino dos Santos (1988), e em tantos outros colegas, e em mim mesmo, ao falar de racismo. Antes se faz uma imensa introdução sobre o sentido de racismo de maneira *sui generis* como se nós estivéssemos ali didaticamente ensinando aos brancos, nossos leitores, o que é racismo, e isso devesse ser mesmo nossa obrigação. No caso de Appiah (1997), ao contrário de Mbembe (2014), não parece existir uma diferenciação de *locus* de enunciação entre brancos e negros quanto aos sentidos do racismo intrínseco e extrínseco, sendo que, ao que parece, essa teoria pode se tornar, sem risco, universalmente usada para quaisquer composições raciais.

De fato, a divisão sobre os mais diversos sentidos ideológicos de *raça* nos faz alcançar com mais propriedade os sentidos de racismo. Tal como Mbembe (2014), Guimarães (2009) diz que *raça* é um conceito relativamente jovem na história da humanidade, revelando, inclusive, seu uso em peças literárias sobretudo a partir das grandes navegações eurocênticas. Por isso, é preciso a partir desse ponto distinguir a escravidão moderna (com sequestro para fins de construção de um sistema colonialidade e capitalista na colonialidade/modernidade) da escravidão antiga (que existia em todo o mundo, e também, por razões de ser, na África, como parte do mundo), onde não havia o signo *raça* enquanto tal.

Em minha teoria aqui sendo explorada quero acrescentar que essa nomeação é o que nos leva à separação de um fazer no mundo racial que separa, em termos de escravidão, o mundo antigo

do mundo moderno. Trata-se aqui, expandindo a teoria de Gates Jr. (1988), da mudança desse signo de um simples nome a um significante como significado completamente ligado à construção da colonialidade/modernidade.

Por outro lado, ao não se atentarem ao papel da linguagem como construtora desse processo, Guimarães (2009) e Appiah (1997) parecem discordar. Para Guimarães (2009), o outro parece mesmo acreditar na ideia de uma *essência racial* dada às inúmeras tentativas de tratar das questões de traços. Ele, no entanto, se inscreve no grupo que entende que raça é uma interpretação da cultura. Eu, neste trabalho, me inscrevo tanto na visão de Gates Jr. (1988) sobre possibilidade do sujeito modificar a língua e, com ela, seus sentidos geradores iniciais, como em Mbembe (2014) e Chalmers (2013) sobre raça como uma fantasia política que, ao passo que o negro não acredita como coisa significada sobre si, a usa para gerar sua luta contra o racismo.

De outro modo, o próprio Guimarães (2009) parece revisar sua visão de raça como interpretação meramente cultural ao tratar dos casos em que há uma discussão sobre racismo, sem um correspondente em raça. É o caso de inúmeros estudos nos Estados Unidos que usam os latinos para falar de raça/racialidade sem, assim, distinguir etnicidade e raça, ao usar racismo como mero efeito de sentido para falar de uma discriminação social:

Sem dúvida, pode-se usar o termo “racismo” como uma metáfora para designar qualquer tipo de essencialismo ou naturalização que resultem em práticas de discriminação social. Tal uso é, contudo, frouxo quanto à ideia de “raça” (sic) encontra-se empiricamente ausente e apenas empresta um sentido figurativo ao discurso discriminatório (GUIMARÃES, 2009, p. 36).

Nesse ínterim, o problema central em se tratar qualquer preconceito como racismo, nesses casos, reside naqueles limites estabelecidos por Tope Omoniyi (1999), ao situar a discussão, a partir de

sua experiência linguística e racial na África, não na questão racial, mas nos limites entre religião, regiões urbanas e rurais e etnicidade. Ao acabar aquele texto, o autor pergunta “Há um conceito de etnicidade nos Estados Unidos? Se sim, como a linguagem ajuda a distingui-lo de raça e nacionalidade?”. Essas perguntas podem ajudar a fornecer respostas a tendências compostas majoritariamente em trabalhos de linguistas nos Estados Unidos e Canadá como Flores e Rosa (2015) ou Kubota e Lin (2006).

De fato, o que fez, ainda que de maneira sutil, Omoniyi (1999), ao situar sua experiência na África, é dizer que, para os africanos, raça não interessa, a não ser como conceito que foi imposto de fora para dentro e, que, para tanto, ele precisa responder. As fronteiras étnicas, religiosas e regionais são, portanto, aquilo que desenham o que se quer como identidade.

Portanto, para que falar de raça e racismo? Ainda faz sentido usar esses termos, dada a extrema complexidade de seu conceito e suas acepções diversas? Guimaráes (2009) nos alerta que o antirracismo não produziu necessariamente antirracismo, mas, em nosso caso singular, produziu o mito da democracia racial, dado que, ao apagar a discussão, se fomentou a visão de que vivíamos num país sem racialização.

Bonilla-Silva (2010) mostra em sua pesquisa que, no caso dos Estados Unidos, essa tendência também se confirmou. A maioria dos entrevistados de sua pesquisa, por exemplo, tentou não usar palavras usadas nos tempos das leis Jim Crow de segregação racial, ao passo que usavam outros termos de racialização. Em sua pesquisa aqui no Brasil, com o objetivo de perceber a relação entre racismo cordial e racismo explícito, Turra e Venturi (1995) tiveram um resultado impactante. No levantamento, 90% dos entrevistados admitiram que há racismo no Brasil. Porém, mesmo indicando que havia racismo no Brasil, 96% não se identificavam como racistas.

Em outras palavras, o racismo é uma instituição colonial do Estado, do mercado e da comunidade usado para nomear, dominar e explorar povos e que, no nosso caso negro, é resultante de um intenso tráfico comercial de negros africanos que desterritorializa o corpo negro a ponto de que suas origens territoriais, culturais e econômicas passem apenas a figurar como origem *negra* (GILROY, 2001), e que foi mantido por um sistema colonial perverso que cria na raça uma fantasia de dor e horror (MBEMBE, 2014) para os sujeitos racializados, mas de também consequências avassaladoras, como é o caso do fascismo, para a própria branquitude moderna (CESAIRE, 1971)<sup>36</sup>, além da possibilidade de resistência enquanto ressignificação linguística, discursiva e histórica (NASCIMENTO, 2019; MOURA, 2014).

## O QUE É RACISMO

Neste capítulo analisarei a partir de alguns conceitos e teorias decoloniais e pós-coloniais os sentidos e as formas do racismo.

Portanto, a definição de racismo se dará através da definição do seu campo semântico, a saber: raça, racialismo, racialidade, racialização e as diversas formas de racismo que podem existir. A partir dessa definição, partirei para definições mais específicas de racismo. Vou definir racismo, nesta tese, após a discussão feita até aqui, como

36 Eu estou sempre falando de branquitude nesta tese sem, muitas vezes, apresentar minhas inspirações. Uma delas é Césaire (1971) ao compreender que, após racializar o mundo inteiro, e o negro, por conseguinte, o europeu entrou na crise de seu próprio humanismo através do fascismo. O fascismo é, portanto, um episódio que acontece após o esgotamento de todo o projeto escravocrata, num momento que o próprio branco europeu já não consegue lidar com a miscigenação que criou com o regime escravocrata, passando ele próprio a produzir seus monstros humanistas, como é o caso de Hitler. Porém, esta análise leva a crer, como constatei em Nascimento (2019), o antifascista muitas vezes ignora que, antes do fascismo (que também foi, em alguma medida, uma forma de racialização dos brancos entre eles) veio o racismo e que, portanto, antes de reconhecer e fazer tribunais contra o fascismo, é necessário que as pessoas brancas sejam culpabilizadas pelos sistemas raciais que produziram nessa grande aventura colonial.

a consequência da racialização, e como uma resposta interpretativa que primeiramente atinge as pessoas negras com traços mais negroides e vai atingindo, em cadeia, um continuum de negros e negras, das mais diversas formas, sempre ligado a um desejo de branqueamento tanto racista quanto culturalista, de extinguir o preto.

## PARA UM CONCEITO DE RACISMO:

### RAÇA, RACIALISMO, RACIALIDADE E RACIALIZAÇÃO

Neste capítulo examinaremos os conceitos de racismo a partir de alguns conceitos de seu campo semântico, a saber: raça, racismo, racialidade e racialização. Inicialmente partiremos de Saussure para pensar, como o pós-estruturalismo enquanto escola apresenta a linguagem como fundante do mundo e de suas desigualdades, tendo como base Norton e Toohey (2011). Nos ateremos a essas análises, ressaltando os problemas e limitações do próprio estruturalismo.

A seguir examino rapidamente Anderson (1991), Said (1990) e Asad (2003) para pensar como o próprio Ocidente criou conceitos dos outros e de si mesmos para expandir seu poderio.

Appiah (1997) é uma das principais vozes a nos propor um conceito de raça e racialidade a partir de sua crítica ao racismo enquanto ideologia. Também assumindo um espaço de colonialidade do poder, trazemos Fanon (2008) para compreender como a linguagem é uma das formas vigentes de reprodução da colonialidade. Proveniente da Martinica, Frantz Fanon exerce em sua teoria a influência do marxismo e da psicanálise ao analisar como a raça é imposta aos corpos negros e por eles é repetida. Além disso, busco a análise de Alcoff (1998) que, em suas escritas enquanto branca norte-americana de origem latino-americana, tem analisado, por exemplo, como brancos progressistas em geral reproduzem aquilo que aqui estou chamando de culturalismo racista, ao produzirem um

negro que é sempre terceira pessoa ou sistematicamente apagado como sujeito de sua história. Alguns desses brancos são, portanto, culturalistas que reproduzem o racialismo que supostamente atacam. Isso porque não enunciam seu lócus de enunciação e reproduzem sempre um espaço de racismo epistêmico.

Em seguimento, utilizamos o pensamento decolonial de Castro-Gómez (2007), Grosfoguel (2007) e Dussel (1993) para refletir como o próprio Ocidente situou seu lócus de enunciação para produzir os conceitos de superioridade e inferioridade.

Ao trazer Mbembe (2014), compreendo a importância de perceber o conceito de *raça*, como ele, enquanto móvel, emergente e como signo de resistência, a quem a corporeidade discursiva da colonialidade chamou como *raça* enquanto ela própria se nomeou como universal. Por isso, o autor lança mão do conceito de *devir-negro*, tomando e aprimorando o conceito marxista de um mundo sem classes como a luta do mundo decolonial por um mundo sem conflito de *raças*. Achille Mbembe é, ele próprio, outro crítico do pan-africanismo, que atua na filosofia que defende uma postura crítica frente à colonialidade e frente ao capitalismo. Por último, trago Souza (2011), para pensar como o discurso universalista cria o privilégio e o traveste como “não-lugar”, permitindo-o apagar seus próprios rastros na cena enunciativa.

Assim, é preciso dizer inicialmente que vivemos, principalmente a partir de Ferdinand Saussure, uma nova época das ciências ocidentais de reorganização sistêmica, cujas origens recobram a necessidade (a partir da língua) de conceituação e classificação do real. Como sabemos, o pós-estruturalismo produziu críticas muito bem amparadas no contexto histórico sobre as necessidades de o real estar maculado à língua como seu princípio normativizador.

Mais do que isso, o pós-estruturalismo procurou compreender os perigos que provém da linguagem que classifica e organiza

o mundo (NORTON e TOOHEY, 2011). Por isso, é preciso compreender para que, além do aprisionamento que a linguagem propõe ao se impor o conceito de língua em nações e contextos nacionalistas, sendo que o pós-estruturalismo também tentou alertar o mundo de como a linguagem pode produzir desigualdades fundantes, bem como silenciar e alienar.

Por outro lado, pensando a partir do pós-estruturalismo como a linguagem cria conceitos fundantes e que geram desigualdades, ela criou o Ocidente e o Oriente. Os conceitos de nação, Oriente e mesmo de Ocidente são criação do próprio Ocidente (SAID, 1990), através da linguagem. Se formos pensar o Ocidente em torno de suas verdades, mesmo as críticas ao Ocidente imanadas do pós-estruturalismo ou da crítica pós-moderna<sup>37</sup> tiveram limitações impostas por seu próprio discurso ocidental, de maneira que a ideia de "outro" permaneceu construída pelo "eu". Trata-se aqui do próprio lócus de enunciação de onde fala o discurso eurocêntrico. Entendemos lócus de enunciação a partir de Benveniste (1966) e Guimarães (2014), o espaço onde se enuncia a primeira pessoa e as demais pessoas do discurso, sendo a segunda e terceira pessoas enunciadas muitas vezes pela primeira na cena enunciativa. Em nosso caso mais específico, partindo de Nietzsche (1985) e Foucault (1979, 1997) como o lugar de onde se enuncia o poder e se torna, ele próprio, o poder de onde derivam outros micropoderes, criando, assim, uma genealogia. Os decoloniais (MIGNOLO, 2000) aplicam melhor a ideia de lócus de enunciação para entender a colonialidade, de maneira que, e a partir desse conceito que Dussel (1993) produz a sua teoria do encobrimento do outro, em que o outro tem sua racionalidade apagada e negada em séculos de colonialismo, em que se produz uma visão de modernidade como algo universal, e onde há uma egopolítica do poder, em que a Europa vira o ponto-zero do mundo (CASTRO-GÓMEZ, 2007). É o caso do discurso eurocêntrico que funda o

37

Chamo, como Sousa Santos (1999), a crítica pós-moderna como a crítica dos europeus à modernidade europeia.

"eu" (enquanto Ocidente), o "você" e "ele" (enquanto pessoas para quem se fala e de quem se fala, permitindo, na cena enunciativa, o eu ter domínio discursivo no *hic-et-nunc*<sup>38</sup> do discurso. Nesse caso, o "outro", em nosso caso podendo ser a segunda pessoa ou a terceira do discurso na cena enunciativa é analisado a partir de uma suposta solidariedade do "eu", que enuncia e cria seus sujeitos argumentativos. Por outro lado, o "eu" muitas vezes se apresenta como sujeito oculto ou similar àquilo que Mikhail Bakhtin chamava de *discurso indireto livre*.

Gosto muito do uso de *discurso indireto livre* em Bakhtin (1997), e o compreendo como o discurso que mistura traços do discurso direto (em que o "eu" supostamente se dilui e enuncia a voz literal do "outro" ao citá-lo) e do discurso indireto (em que o "eu" adapta a voz do "outro" em sua locução dialógica, porém mencionando que existe um "outro"), em favor de uma apropriação dialógica do próprio processo de adaptação na interação verbal que nega o dialogismo, por ocultar a ideia de "outro". Mesmo que em Bakhtin esse uso se dê preferencialmente em relação às obras literárias (embora ele próprio tenha usado para criticar os discípulos genebrinos de Ferdinand Saussure), eu preferencialmente uso aqui a ideia de *discurso indireto livre* para pensar as vezes que os brancos eurocêntricos falam sem desnudar seu lugar de discurso.

Pensando a partir da superação das dicotomias e binarismos criados pelo ocidentalismo (e sua crítica a partir de SAID, 1990), Souza (2012), bem como Talal Asad (2003) fala a partir de um lugar não-ocidental, ao analisar o letramento indígena e as formas como o racismo institucional produz uma educação linguística desrespeitando as próprias práticas de letramento dos povos originários, e propondo desnudar o espaço de contingência de onde enuncia se discurso.

Embora não sejam conceitos raros no senso comum, no discurso acadêmico esses conceitos não têm um dono. Desde o ápice do pan-africanismo até os dias atuais o conceito de raça, por exemplo, já passou por diversas interpretações e adaptações. Appiah (1997), por exemplo, insiste que o conceito de raça do pan-africanismo é herdeiro dos problemas do próprio racismo europeu. Para ele:

O pan-africanismo herdou o racismo intrínseco de Crummell<sup>39</sup>. Não se pode dizer que o tenha herdado de Crummell, já que, na época deste, era uma propriedade comum do Ocidente. Podemos ver Crummell como um símbolo da influência desse racismo nos intelectuais negros, uma influência profundamente calcada na retórica do nacionalismo africano do pós-guerra (APPIAH, 1997, p. 41, grifos do autor/tradutor).

O racismo intrínseco de que fala o autor é um dos mais importantes objetos de sua análise sobre o racismo. Enquanto emergente no mundo ocidental abolicionista, o pan-africanismo embarcou nos problemas de descrição criados pela branquitude e o mundo ocidental eurocêntrico ao definir as matizes da diferença (entre negros e brancos) a partir dele. Alguns desses problemas foram a descrição de características eminentemente biológicas entre negros e brancos como formas de classificação racial e produção de um racismo biológico e genético, a caracterização do povo negro como sendo homogêneo e não heterogêneo, no que Appiah (1997) afirma:

[...] A primeira doutrina é a visão – que chamarei de *racilismo* – de que existem características hereditárias possuídas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham entre si certos traços e tendências que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça (APPIAH, 1997, p. 33, grifos do autor).

39

Reconhecido como um dos pioneiros do pan-africanismo, Alexander Crummell foi um político e acadêmico dos Estados Unidos, reconhecido pela sua importância no contexto abolicionista moderno por suas ideias racialistas que propunham um retorno a uma África racializada e cristã, organizada, embora não tenha obtido sucesso.

Dado o conceito de racialismo, a ideia de racismo intrínseco é a mais complexa à medida que, o que o autor chama de racismo extrínseco é o popularmente conhecido como discriminação racial, mas o que ele chama de racismo intrínseco é aquele não-dito, popularmente reconhecido nas “brincadeiras” ou piadas. Como o autor propõe, a raiz desse racialismo no mundo estadunidense e europeu tem fortes raízes no pan-faricanismo e no sionismo, de maneira que a interpretação da raça, no racialismo, cria seu contingente moral, que interpreta raça em termos de idealização de “família” e de um único “povo”, sem qualquer heterogeneidade.

O conceito de racialismo a partir de Appiah (1997) é importante aqui porque procuro compreender neste trabalho a ideia de heterogeneidade da negritude na maneira como ela é construída em diversos espaços do macro e do micropoder<sup>40</sup>, de maneira sempre heterogênea. É igualmente importante porque desnuda o que queremos compreender aqui como a substância do racismo, que é a ideologia racialista por ele produzida. Ou seja, o racismo é instituído por uma ideologia racialista, que cria, a meu ver, a racialidade como discurso e a raça como produto. A patologização da raça, se pensarmos mais profundamente esse assunto, foi a estratégia dos racialistas do século XIX de produzir racialidade dos negros, e não de si enquanto brancos, e produzir a sua vinculação a teorias supostamente científicas.

Por tudo isso, os argumentos trazidos pelo autor dão a pista sobre o problema da racialidade e racialização para a construção do conceito de raça e racismo entre nós. Escolhemos dividir entre pares para entender que o último par é construído através das políticas binárias e dicotômicas representadas e criadas pelo primeiro.

40 Não trago aqui os sentidos de macro e micro como utilizados pelo filósofo Michel Foucault, para quem os limites europeus perfazem a obra e teorização fazerem sentido nos sentidos de macro e micropoder. Em outros momentos, como veremos nesta tese, eu exploro melhor o trabalho do filósofo e o uso para este trabalho.

Em primeiro lugar, podíamos tentar compreender racialização e racialidade a partir da mesma relação discursiva criada entre enunciação e enunciado, de maneira que a enunciação se configure como objeto de um processo e o enunciado como seu produto. No entanto, não concebo enunciação, enunciado, racialização e racialidade como acabados em si, mas como sempre suplementados e, portanto, modificados.

Quando, por exemplo, Fanon (2008) elegeu a linguagem do negro colonizado como seu primeiro problema, o fez pensando nas formas de imitação do europeu e das línguas por eles faladas como forma do preto das Antilhas se “branquear” através da linguagem. No entanto, no auge desta era que vivemos, o que chamamos de apropriação cultural (como é o caso do uso de turbante por pessoas brancas, embora ele tenha uma origem oriental e não apenas africana, mas que no Brasil ganha significado a partir das religiões de matriz africana, ao ser usado por pessoas negras praticantes do candomblé para cobrir a cabeça nas obrigações religiosas), possibilita a interpretação da relação entre raça/racialidade. Nesse caso, a apropriação cultural é normalmente interpretada por militantes do movimento negro como o usufruto que a branquitude<sup>41</sup> faz diuturnamente dos signos negros como medida de suposta afirmação desses signos, mas também, ao passo que faz uso desse signo, de sua desresponsabilização no processo de produção da racialidade, ou seja, a racialização. Em outros termos, a branquitude produz a racialidade desses signos e, ao usá-los, se desresponsabiliza pela racialização que produziu anteriormente.

Alcoff (1998) atribui parte dessa desresponsabilização aos movimentos políticos que, ora ignoram a luta do movimento negro, ora produzem apropriação do discurso da negritude, mas mantêm seu privilégio. Nesse sentido, o “branco” esquece que é “branco”, e de que é parte privilegiada do processo que produz “racialidade” e

41

Definiremos este termo mais à frente.

"raça". Cox (1948) em seu seminal trabalho *Caste, Class and Race* responsabiliza o capitalismo pela manutenção de um antagonismo de raça, que ele chama de racismo, em que, segundo ele, serve para amparar a exploração do trabalho das comunidades negras minorizadas nos Estados Unidos.

Partindo de Dussel (1993), Said (1990), Asad (2003) e Mbembe (2014), pode-se dizer que, ao inventar o Oriente e o Ocidente, o Ocidente criou instrumentalizações dos sujeitos através da colonialidade nos espaços de dominação que criou, de maneira que o colonialismo impôs necessidade de reprodução dos padrões eurocêntricos. Trata-se também da subjugação do universalismo ocidental na natureza da dominação, de maneira que tudo que é diferente do Ocidente é nomeado e instrumentalizado para suas políticas de dominação.

Portanto, é cabível unir as ideias dos autores acima pensando que o Ocidente criou não só o Oriente, mas o próprio Ocidente, e que o branco criou não só o negro, mas o próprio branco, e isso consiste no processo de dominação pela estrutura do racialismo que, ao se produzir como universal e o ponto zero do mundo nas ideias de superioridade (como nos indica CASTRO-GÓMEZ, 2007; GROSFOGUEL, 2007, DUSSEL, 1993), produz racialização (enquanto processo que existe e se suplementa nas matizes etnológicas e socioeconômicas) e racialidade (enquanto produto) dos demais sujeitos colonizados, em especial, no nosso caso, os negros.

Tal como Anthony Appiah, Achille Mbembe (2014) também aprofunda o conceito de raça a partir de sua apropriação enquanto signo do racismo. Como analisa o autor:

[...] Poder predador, poder autoritário e poder polarizador, o capitalismo precisou sempre de *subsídios raciais* para explorar os recursos do Planeta. Assim o foi e assim o é, ontem e hoje, ainda que atualmente esteja a colonizar o seu próprio centro, e que as perspectivas de um *devir-negro do mundo* nunca tenham sido tão evidentes (MBEMBE, 2014, p. 299).

O autor chama de *devir-negro* um mundo por vir, liberto do peso da raça e dos ressentimentos por ele criado. Porém, não é possível alcançar um *devir-negro* sem conhecer de maneira absolutamente profunda os meandros do que o Ocidente construiu como raça. Para ele, a raça é um signo que evoca “um complexo perverso, gerador de medos e de tormentos, de problemas do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos” (MBEMBE, 2014, p. 25), e por isso mesmo:

[...] A raça não passa de uma ficção útil, de uma construção fantasista ou de uma projeção ideológica cuja função é desviar a atenção dos conflitos antigamente entendidos como verossímeis – a luta de classes ou a luta dos sexos, por exemplo. Em muitos casos, é uma figura autônoma do real, cuja força e densidade podem explicar-se pelo seu caráter extremamente móvel, inconstante e caprichoso (MBEMBE, 2014, p. 27).

A raça, portanto, é uma ficção dita pela branquitude e assumida por ela para fins de dominação. Por outro lado, se formos tomar a raça pela ideia do mito da modernidade, devemos pensar que o mito da superioridade é, como Dussel (1993) nos indica, traduzindo melhores termos a análise de Karl Marx em *A origem do capital*, que não haveria modernidade no mundo europeu sem os modernos regimes de colonialismo e, portanto, escravização dos negros e dizimação dos índios, sendo que:

Talvez se abandonarmos nossa tendência por perspectivas universalistas – a visão a partir de um não-lugar, um risco que existe mesmo quando estamos fazendo etnografia crítica – se aprendermos a desaprender nosso privilégio e escutar a própria forma com que escutamos, podemos então nos permitir enquanto acadêmicos a nos engajar numa (auto) tradução crítica, nos permitindo a ser, nós mesmos, traduzidos (com nossa forma equivocada) no processo<sup>42</sup> (SOUZA, 2011, p. 10).

42 Tradução aproximada de “Perhaps if we first abandon our tendency for universalistic perspectives—the view from nowhere, a risk even when we are doing critical ethnograph—if we learn to unlearn our privilege and listen to ourselves listen, we may then allow ourselves as scholars to engage in (self)critical translation, allowing ourselves to be equivocally translated in the process.”

Assim, retomando as discussões em torno de definição do racismo, e para fins de análise, neste trabalho teorizo sobre noções de racismo a partir das noções de raça, racialismo, racialidade e racialização. Embora não pretenda fechar esses conceitos, entendo, a partir das discussões colocadas, racialização como processo étnico, social, econômico e político de produção da raça, racialidade como produto político desse processo, raça enquanto produto biopolítico (porque relaciona o biológico e o político no jogo de conformação da dominação) desse processo e racialismo como sua ideologia fundante.

Na próxima seção, continuaremos a examinar e debater os usos e significados de raça e racialidade para analisar os conceitos de racismo epistêmico e racismo cordial.

## OS DIVERSOS TIPOS DE RACISMO

O reconhecimento de que o racismo é uma instituição estruturante e estrutural é fundamental a este trabalho porque permite compreender como o racismo funciona enquanto instituição do sistema-mundo e como ele se enraíza como local, estruturando global e localmente os corpos racializados.

Grosfoguel (2016) define algumas dessas formas de racismo, partindo da noção fanoniana de zona do ser e zona do não-ser. Para ele, é assim que se define como racismo age no sistema mundo, de maneira que em ambas as posições é possível aos sujeitos posições de mobilidade, e não apenas posições fixas. De igual modo, esse autor pauta a ideia de racismo no sistema-mundo, e, mesmo que sedimente uma visão na ideia de colonialidade, trata pouco, ao menos nesse trabalho, sobre a visão de raça a partir das próprias visões negras. No entanto, não podemos desprezar as noções a partir do sistema-mundo, de modo a complementar sempre uma visão de raça como fantasia política, sendo passível de significação pelos próprios negros para fins de resistência.

No sistema-mundo, tendo como base a construção liberal do ocidente na modernidade, os racismos podem ser, entre outros, de cor, religiosos, linguísticos etc. Exemplo do racismo religioso para ele é a islamofobia. O racismo linguístico pode se dar desde o etnocídio (ARRUTI, 1997) dos povos e suas línguas (PENNYCOOK, 2002; VERONELLI, 2016; SOUZA, 2018) até a formas de uso das políticas linguísticas para racializar (ROSA e FLORES, 2017; NASCIMENTO, 2016) e as próprias substâncias de racialização nos materiais de ensino de línguas (FERREIRA, 2014)<sup>43</sup>.

Outras duas formas de racismo que iremos utilizar aqui neste trabalho são o racismo epistêmico e o racismo cordial, dos quais tratarei a seguir.

*Por que racismo cordial e racismo epistêmico*

Ao escrever esta tese, desenvolvo a ideia de que, para existir racismo na linguagem e/ou através dela, isso só pode se dar através de duas concepções: a) a institucionalização de um racismo que atua através da crença do Brasil enquanto democracia racial (MUNANGA, 2004), que atua a partir da ideia racialista de mestiçagem e tem, a meu ver, origem em obras como *Os Sertões*, de Euclides da Cunha e *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre e b) a institucionalização de um epistemicídio (CARNEIRO, 2005) ou racismo epistêmico (GROS FOGUEL, 2015), que dá forma e materialidade histórica ao racismo cordial na construção do que é dado como conhecimento. Ou seja, um alimenta o outro e ambos se retroalimentam na construção do chamado racismo estrutural.

43 Alguns desses temas promissores serão desenvolvidos nesta tese. Falo, a seguir, ainda nesta seção, sobre as razões ainda preliminares de tratar sobre o racismo linguístico, enquanto a elitização do ensino de inglês como uma forma de racialização devo tratar em 2.6, no próximo capítulo.

### *Racismo cordial*

O racismo cordial tem raízes históricas profundas, marcadas por um pacto de branquitude, que Bento (2002) nomeou como *pacto narcísico da branquitude*, isto é, um pacto mantido pelas pessoas brancas, não necessariamente verbalizado, que mantém o privilégio branco nas relações sociais.

As raízes históricas dessa forma de racismo derivam de uma intensa ideologia de branqueamento racial imposta ainda antes da abolição da escravatura (AZEVEDO, 1987) como meio de corrigir a miscigenação de pessoas brancas com pessoas não-brancas, bem como gerar um discurso vitorioso da própria branquitude sobre o fim da escravidão.

Nesta tese tenho debatido a importância desse aspecto porque, para mim, não se trata apenas de compreender como atuam as diversas formas de racismo atualmente, mas de compreender como suas vértices se formaram. A exemplo dessa formação ideológica, temos a importação de um povo supostamente mais apto ao trabalho livre, os italianos e demais imigrantes europeus, o intenso tráfico negreiro interno (FLAUSINO, 2006) com fortes proporções para a região Nordeste, a disseminação das primeiras *fake news* (ou notícias falsas) pós-abolição (AZEVEDO, 1987)<sup>44</sup>, sobre a violência negra ou a preguiça baiana (ZANLORENZI, 1998), que incentivaram motes de construção de uma identidade animalizada do negro ao passo que concebiam uma visão do branco, a partir da importação de europeus, como apto ao trabalho livre. Ainda segundo Moura (2014), essa visão integra a ideia de trabalho livre como racionalidade, ao passo que escravidão enquanto irracionalidade, associando seus sujeitos (o negro e o branco) como aptos a esses modelos correspondentes,

44

A autora inicia sua narrativa com um fragmento de jornal que conta a história de uma criança que foi comida por uma velha negra.

sendo os negros correspondentes à escravidão e à irracionalidade e o branco ao trabalho livre e à racionalidade.

Visões de um racismo cordial, no entanto, não estão distantes da ampla produção bibliográfica por intelectuais brancos. Enquanto os ataques à obra de Machado de Assis por ele ser negro são realizados por intelectuais brancos como Sylvio Romero,<sup>45</sup> surge uma nova tese no pensamento social brasileiro que se identifica como não racista, e se propõe em contraponto ao racismo biologicista do século XIX. O principal pensador dessa corrente é Gilberto Freyre que, em 1933, lança *Casa-Grande & Senzala* (FREYRE, 1936), estabelecendo a ideia de impossibilidade de pureza racial no país a partir do longo e cordial processo de miscigenação. Porém, ainda no início do século XX, Euclides da Cunha publica *Os Sertões*. Nessa obra o autor cita amiúde o trabalho da medicina legal de Nina Rodrigues, responsável por um espectro racista de compreensão da suposta inferioridade dos negros, e elogia fortemente o sertanejo como figura do mestiço.

Esses dois trabalhos nos permitem rastrear a concepção aceita tanto na esquerda quanto na direita sobre a falsa democracia racial brasileira, permitindo a Getúlio Vargas uma visão de desenvolvimento calcada na ideia de unidade nacional (CARVALHO, 2014), em que a figura da miscigenação passa a ser exaltada.

Portanto, o racismo cordial pode ser compreendido como a linha estruturante que apaga o sentimento de negritude, como analisado por Souza (1983), e como uma forma de racismo que se estrutura pela sofisticação de sua prática. Bonilla-Silva (2010) analisa o racismo cordial nos Estados Unidos a partir da concepção de que poucos norte-americanos brancos se dizem racista em um país com forte racialização de corpos negros. No Brasil, a ideologia de branqueamento racial (GUIMARÃES, 2006), também produziu seus frutos nessa negação do

racismo. Turra e Venturi (1995), por exemplo, como já citamos, realizaram levantamento que demonstrou que, embora mais de 96% dos participantes admitissem que existe racismo no Brasil, 90% declaravam que não são racistas. Isso levou o antropólogo Kabengele Munanga a nomear o racismo brasileiro de “crime perfeito”<sup>46</sup>

### *Racismo epistêmico e epistemicídio*

O conceito de racismo epistêmico passa a ser mais comum, entre nós, a partir de teóricos latino-americanos do grupo chamado Modernidade/Colonialidade, que tem difundido um pensamento decolonial, embora suas margens possam se confundir com o que aquilo que López (2012) chama de racismo institucional.

Segundo Dussel (1993), a modernidade é um mito criado pelo europeu, e por onde se constituíram todas as estratégias de colonialismo, transformando, de um lado, a Europa como centro do conhecimento do mundo e, os lugares colonizados, por outro, como espaços sem modernidade. Trata-se do mecanismo que regula o *status quo* da ciência, a estrutura que codifica e decodifica, insinua e institui o que é que conhecimento e o que não é e que permite, portanto, a consolidação da face cordial do nosso racismo. Portanto, defino preliminarmente racismo epistêmico como a estrutura que consolida as mais diversas formas de racismo, de modo que, com isso, legitima o que é o que não é conhecimento. Grosfoguel (2013), inspirado por Enrique Dussel, aborda o racismo epistêmico tendo por base os construtos e privilégio epistêmico e inferioridade epistêmica no âmbito da universalidade ocidental, em que “a outra face desse privilégio epistêmico é a inferioridade epistêmica. O privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica são dois lados de uma mesma moeda. A moeda é o racismo epistêmico e o sexismo epistêmico” (GROS FOGUEL, 2013, p. 74)<sup>47</sup>.

46 Veja mais em < <https://www.revistaforum.com.br/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito>>.

47 Tradução minha do trecho “The other side of this epistemic privilege is epistemic inferiority. Epistemic privilege and epistemic inferiority are two sides of the same coin. The coin is called Epistemic racism/ sexism”.

A despeito disso, tomando a teoria de Boaventura de Sousa Santos, Carneiro (2005) define a ideia de epistemicídio como fundamento para o apagamento/morte/assassinato das formas de conhecimento negro. Para Sousa Santos (2016) define, de maneira geral e a partir de uma Europa branca, afirma que:

A destruição do conhecimento (além do genocídio do povo indígena) é o que eu chamo de epistemicídio: a destruição do conhecimento e das culturas dessas populações, de suas memórias e links ancestrais e as formas deles de se relacionar com os outros e com a natureza. Além de suas formas legais e formas políticas – tudo é destruído e subordinado à ocupação colonial (SOUSA SANTOS, 2016, p.18)<sup>48</sup>

A pesquisadora Sueli Carneiro, ao utilizar o conceito de epistemicídio para o apagamento/assassinato do pensamento negro, analisa que:

Adentrar a universidade, longe de constituir-se em superação dos estigmas e estereótipos, é o momento da confrontação final, no campo do conhecimento, em relação a esses mecanismos que assombram os negros em sua trajetória escolar. Aí a branquitude do saber, a profecia auto-realizadora, a autoridade exclusiva da fala do branco, são os fantasmas que têm de ser enfrentados sem mediações (CARNEIRO, 2005, p.123).

Ou seja, a produção do conhecimento, que é o espaço de onde falamos e para quem falamos neste momento, é um dos pilares de manutenção do racismo no país, de maneira que a produção da exclusão do saber não-branco produz, entre os agentes públicos, seus cúmplices historicamente.

48 Tradução minha do trecho "The destruction of knowledge (besides the genocide of indigenous people) is what I call epistemicide: the destruction of the knowledge and cultures of these populations, of their memories and ancestral links and their manner of relating to others and to nature. Their legal and political forms – everything – is destroyed and subordinated to the colonial occupation".

Mesmo com a aprovação das ações afirmativas nos anos 2000 e logo depois nas universidades federais, as ações afirmativas a pós-graduação e em setores da ciência permaneceram um tabu entre nós. Eu, por exemplo, representando a Associação Nacional de Pós-graduandos, como já mencionei no capítulo 1, compus grupo de trabalho na Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes) e divulguei em Nascimento (2018) os resultados dessa pesquisa.

Quero propor nesta escrita que o racismo epistêmico, racismo científico ou epistemícidio ganham valor de seu signo racista na relação que tem com o racismo cordial nos espaços de poder onde se constroem conhecimento na sociedade brasileira. Nesse caso, falamos principalmente das universidades e dos centros de pesquisa. O gráfico abaixo, por exemplo, representa o quantitativo de estudantes de pós-graduação, por raça, regulamente matriculados em cursos de pós-graduação e permite delinear esse argumento:

**Quadro 1: Cruzamento dos dados a partir das bases de dados CES/ Enem/RAIS/Plataforma Sucupira (2013-2015)**

COR/RAÇA	Quantidade	%
Amarela	2.972	0,98
Branca	119.825	39,38
Indígena	522	0,17
Não Declarado	53.072	17,44
Não Dispõe da Informação	76.491	25,14
Não Identificado	5.630	1,85
Parda	36.198	11,9
Preta	9.583	3,15

Fonte: Nascimento (2018).<sup>49</sup>

49

Esses dados foram obtidos em um Grupo de Trabalho, de nome "Inclusão social na pós-graduação", em que eu fui representante da Associação Nacional de Pós-graduandos, a partir de um cruzamento de dados em diferentes plataformas, já que a Plataforma Sucupira não dispõe da ferramenta de autodeclaração. Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes) pela disponibilização dos dados.

Os dados acima permitem concluir não só baixa participação dos negros na pós-graduação, mas que, se levarmos em conta que são dados sobre a composição étnica em dois anos, a estrutura da pós-graduação reproduz privilégios que não são sequer levados em conta, ora pela não implantação de ferramentas de identificação etnicorracial na Plataforma Sucupira, ou pelo não-incômodo das pessoas nesses espaços em conviver em um espaço majoritariamente branco.

Quero propor que, no caso do Brasil, é essa cordialidade com o racismo, e com a sub-representação e apagamento do negro que o racismo produz, que dá o suporte para o racismo epistêmico, científico ou epistemicídio entre nós. Da maneira como trago a tabela, enunciado que a pós-graduação, lugar de onde falo ao escrever este texto, como já mencionei, é o lugar por excelência desse tipo de racismo e, como pareço enunciar ainda, isso conta com um amplo apoio e parcimônia de setores da pós-graduação que fazem os lugares-comuns das próprias elites intelectualizadas brasileiras há séculos.

### *Racismo linguístico*

O racismo linguístico, cuja versão ancorada nos estudos linguísticos será explorada de maneira apropriada quando estivermos falando da relação entre linguagem e racismo, é mencionado, ainda que não de forma marcada, por diversos autores em suas contribuições que enfocam como a língua figura como arma do racismo. Assim, sem definir o termo, Frantz Fanon (2008) explora como os negros das Antilhas Francesas (atual Martinica) construíam assimilações à língua do colonizador como suas máscaras brancas, González (1988) e Castro (2011) à luz do que chamam de “pretoguês”, ou seja, as marcas de africania preponderantes no português brasileiro, Grosfoguel (2016) ao inserir o racismo linguístico entre as mais variadas formas de racismo, Veronelli (2016) e Pennycook (2002) ao atribuir a relação entre linguagem e colonização através das formas

de apagamento dos vestígios de organização linguística quando da chegada dos invasores/colonizadores nas Américas, Souza (2011) através dos loci de enunciação das formas de resistências das línguas glocais indígenas no Brasil, Ferreira (2015a) por meio de narrativas autobiográficas que permitem identificar o racismo no ensino de línguas e ao posicionar a discussão de letramento para fins antirracistas como Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014), Crump (2014) ao usar a própria teoria racial crítica para afirmar um campo de estudos linguísticos vocacionado a essa teoria antirracista, Souza (2011), ao partir do *Hip hop* como possibilidade de letramento de reexistência negra, Souza e Muniz (2017) ao analisar como a linguagem performatiza um discurso de empoderamento negro nas redes, Windle e Muniz (2017) pela voz dos próprios professores negros em formação, Windle (2018) através da discussão entre neoliberalismo e conservadorismo na manutenção dos privilégios raciais no mercado de línguas no país, Kubota e Lin (2006) e Rosa e Flores (2017) ao examinar a relação entre ensino de línguas, políticas linguísticas e racialização de negros e imigrantes nos Estados Unidos e Anya (2016) ao investigar como a identidade étnica negra é construída na relação cultural e étnica entre negros brasileiros e norte-americanos aprendendo português brasileiro no Brasil.

Não quero esgotar aqui a revisão teórica de cada um desses trabalhos, que serão utilizados em outros momentos nesta tese, mas apenas pontuar que aqui não estou *inventando a roda* ao tratar de racismo linguístico. Por outro lado, não quero eu mesmo esgotar uma revisão do que seja racismo linguístico.

Compreendo o racismo linguístico como, por um lado, a criação do signo raça através da língua e de seus sistemas de significação e, por outro lado, do uso da língua para consolidar esse signo nela criado. Ou seja, a língua tanto é a ferramenta de surgimento de uma nomeação colonial como é, ela própria, o suporte onde se racializa ao falar. Com isso, não pode haver racismo linguístico em um país que foi colonizado se não há colonialidade. Trata-se aqui da

ideia de que a linguagem como domínio colonial (SINGH, 2018), que permitiu que a nomeação de uma raça significasse sua rendição, em um determinado momento, e, no atual, possibilidade de significação por aqueles que foram racializados (GATES JR., 1988).

Sendo assim, o racismo linguístico se desenvolve através das amarras que a língua faz ao se utilizar do racismo para ser forjada enquanto língua pelos colonizadores, em que algumas línguas passam a ser consideradas línguas válidas enquanto outras não, mas também nas formas pelas quais o racismo atua na própria língua, como é o caso da construção discursiva e simbólica e racista que se materializa na língua. A esses dois objetos conceituos racismo linguístico.

## POLÍTICAS DA COLONIALIDADE/ DECOLONIALIDADE

Nesta seção trataremos de teorias da colonialidade/decolonialidade, que passam a ser conhecidas, sobretudo, a partir da formação do programa de investigação científica Colonialidade/Modernidade (M/C) em 1998, com participação de intelectuais latino-americanos como Ramon Gros foguel, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez, Aníbal Quijano, Arturo Escobar e Enrique Dussel, entre outros.

A perspectiva do grupo M/C é importante para o meu trabalho por situar a América Latina numa postura anticolonial que se difere do próprio pós-colonialismo, que é visto como falando apenas do Norte global canônico e a ele se limitando numa leitura de modernidade (cujos maiores expoentes se dá na obra de Edward

Said, Stuart Hall, Gayatri Spivak, entre outros), do pós-modernismo, cuja postura, para o grupo M/C (GROS FOGUEL, 2007), se limita a ser uma crítica europeia à própria modernidade europeia e aos intelectuais vinculados à Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), cujas principais vertentes se limitam ao economicismo e à ideia de assimilacionismo, pela América Latina, à modernidade capitalista, desenvolvendo uma ruptura de ciclos de dependência na região.

Ao meu ver, e tomando a tradição até aqui mais bem posicionada por Lélia González (1988), as teorias advindas do grupo M/C são importantes para o meu trabalho por possibilitar a análise da categoria de negritude no Brasil dentro do enquadramento das políticas de colonialidade, cujo lócus de enunciação se distancia, a meu ver, da Teoria Racial Crítica ou do Pan-africanismo norte-americanos,<sup>50</sup> a do próprio contexto das guerras de descolonização e independência e das políticas de autodeterminação dos povos, por compreender a América Latina como produzida num lócus de enunciação veementemente colonial, cuja herança se mantém a partir dos princípios de construção cartesiana do produto de modernidade e manutenção de privilégio das elites coloniais eurocêtricas. No entanto, também há limitações nesse grupo. Apesar da enorme vastidão de seus temas trabalhados (que o torna heterogêneo, não sendo possível afirmar que isso é uma característica de todo o grupo), para alguns autores falta o comprometimento com uma compreensão mais profunda dos sentidos de racialização na América Latina a partir, sobretudo, dos negros dessa região, bem como a compreensão de que, para além da construção de um mito da modernidade (como aponta DUSSEL, 1993), a escravidão negreira representou, para a manutenção desse

50

A Teoria Racial Crítica surge nos anos 70 a partir do trabalho de Derick Bell, tendo como mote a luta por avanços nas leis de direitos civis para negros nos Estados Unidos, e tem como parte de sua inspiração a obra de Tony Morrison. Por outro lado, o Pan-africanismo naquele país remonta a obra de W. E. B. Du Bois e Alexander Crummell, cuja teoria populariza os mais diversos sentidos de diáspora africana entre nós.

mito, mais do que um fato entre tantos outros (como é o caso da própria noção cartesiana de modernidade, bastante explorada por vários autores), mas, pensando o sistema de *plantation* e a relação de propriedade colonial do sujeito animalizado negro pelo seu senhor, visto a partir de Mbembe (2014) e Fanon (2008), o racismo passa a ser o próprio signo que modifica a ideia de modernidade e permite sua construção pelas esquerdas e direitas locais da ideia de modernidade. A exemplo disso destaco a Revolução Haitiana (1791-1804), pouco explorada por vários desses autores, que constrói rapidamente um pânico e terror nas elites locais e que, ao passo eles que convivem harmonicamente com seus sistemas de escravidão, passam a montar um mito de racionalidade frente aos desdobramentos daquela revolução, que passa a atuar, não somente num centramento liberal/racionalista/cartesiano, mas a modificá-lo, permitindo que, por exemplo, o movimento abolicionista no Brasil fosse liderado por aristocratas liberais e por aristocratas monarquistas, por liberais, mas também conservadores, que, ao promoverem eles próprios a abolição, evitaram uma revolução negra no país (cf. MOURA, 2014; AZEVEDO, 1987).

Assim, a principal crítica que faço ao grupo não é sobre não tratar de raça/racialidade/racialização, mas da atenção dispensada a esse fenômeno na América Latina, com exceção dos trabalhos de Ramon Grosfoguel (2016), cujos sentidos explorados expandem a noção de raça e zona do ser/ zona do não-ser a partir de linha do humano de Frantz Fanon.

Destaco ainda que o grupo M/C não produziu até então uma crítica da branquitude na região, de maneira que somente Grosfoguel (2016) menciona que alguns desses intelectuais não se enxergam vítima do racismo no sistema-mundo. A crítica da branquitude, pensando Alcoff (2015) deve ser compreendida como uma crítica à modernidade europeia, e não a um tipo de raça/racialidade/etnicidade.

Porém, retomando os vários sentidos que Souza (2011) percorre e sua crítica a partir do sul, não é possível fazer frente a uma ideia globalista do inglês enquanto língua do Império (PHILIPSON, 1992) e da colônia (PENNYCOOK, 2002) sem oferecer uma proposta crítica em troca (que ela busca, radicalizando o conceito de decolonialidade, nas práticas multimodais e tradutórias dos povos indígenas do Brasil). Me cerco aqui, portanto, de vários aspectos da teoria decolonial que quero comentar, pois contribuem de maneira fundamental ao meu trabalho e suas análises. São eles: a) o mito da modernidade ; b) a colonialidade do poder; c) Zona do ser e zona do não-ser; d) A Europa como ponto-zero do mundo e a egopolítica do conhecimento; e) A ideia de transmodernidade.

Esta tese não busca esgotar nenhuma dessas teorizações. Muito menos produzir uma visão harmônica, hegemônica ou homogênea desse grupo (como o fez DE ARAGÃO BALLESTRIN, 2017, ao criticar a ausência de exploração da ideia de imperialidade entre autores desse grupo), mas usar algumas teorias para ligar os pontos entre o fenômeno da colonialidade na construção do racismo no Brasil e do racismo na construção da colonialidade.

## O MITO DA MODERNIDADE

O mito da modernidade é o primeiro passo para construção de uma colonialidade a partir do regime jurídico imposto pelo colonialismo nas Américas. A visão de modernização pela invasão é uma das maneiras invocadas pelo colonizador ao se proclamar conquistador de um espaço que não é dele, por meio de inúmeros privilégios raciais, conforme nos aponta Enrique Dussel:

A colonização da vida cotidiana do índio, do escravo africano pouco depois, foi o primeiro processo “europeu” de “modernização”, de civilização, de “subsumir” (ou alienar) o Outro como “si mesmo”; mas agora não mais como um objeto de uma práxis guerreira, de violência pura – como

no caso de Cortês contra os exércitos astecas, de Pizarro contra os Incas – e sim de uma práxis erótica, pedagógica, cultural, política, econômica, quer dizer, do *domínio* dos corpos pelo machismo sexual, da cultura, de tipos de trabalhos, de instituições criadas por uma nova burocracia política (DUSSEL, 1993, p. 50).

Dessa forma, a modernidade é um mito que, para se construir, necessitou interditar e criar interdições e formas de conceituações, entre elas a noção de raça. Esse mito, portanto, constrói o branco como raça universal e as demais raças como raças específicas. Isso leva a um contexto muito particular em que o branco não desnuda sua racialidade de maneira a achá-la universal e, portanto, olha o mundo a partir de sua lógica binariamente e previamente construída. Não raramente, isso leva às mesmas confusões científicas que garantiram que o mito da modernidade consignasse o capitalismo como seu maior ator político e econômico e a pesquisa científica como garantidora desse ator e do próprio mito da modernidade. Como Robinson (2000) nos indica a seguir, ao descrever aquilo que ele chama de *capitalismo racial*:

A criação do preto se deu obviamente ao custo dos imensos gastos psíquicos e intelectuais de construção do Ocidente. O exercício foi obrigatório. Foi um esforço mensurar a importância do trabalho negro cuja posse serviu à economia global e foi esculpida e dominada para configurar as classes mercantis da Europa ocidental (ROBINSON, 2000, p. 4).<sup>51</sup>

Assim, o capitalismo seria racial por excelência, pois, para se constituir enquanto tal, precisou do trabalho negro através da escravização e do imenso tráfico negreiro a partir de África.

51 Tradução minha do trecho "The creation of the Negro was obviously at the cost of immense expenditures of psychic and intellectual energies in the West. The exercise was obligatory. It was an effort commensurate with the importance Black labor power possessed for the world economy sculpted and dominated by the ruling and mercantile classes of Western Europe".

A visão de modernidade, portanto, parte de um mito da invasão, em que o colonizador, para se valer dos benefícios de explorar outros povos, cria o mito da narrativa cartesiana, em que ele é racional enquanto os demais são irracionais (DUSSEL, 1993). No Brasil essa visão está amplamente documentada tanto nos arquivos de início da ocupação territorial, no início do século XVII, como nos documentos das assembleias e câmaras de parlamentares que falam da suposta inferioridade negra (MOURA, 2014). No entanto, como quero argumentar em minha escrita pós-tese, esse mito da modernidade no Brasil se inicia a partir da língua, no momento em que, na expressão máxima dessa ocupação do território, a Língua Portuguesa perde papel para Língua Geral<sup>52</sup> enquanto língua de comunicação na colônia e o Estado português precisa intervir. Ao impor sua perseguição à Língua Geral, que é uma variante oriunda de línguas indígenas, o Estado português assevera:

Sempre foi máxima **inalteravelmente praticada** em todas as Nações, que **conquistaram** novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para **desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes;** e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, **que os conquistou,** se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois, todas as Nações **polidas** do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou **tanto pelo contrário,** que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da **Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica,** para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar,

52

A Língua Geral é considerada, para muitos estudiosos, línguas de origem indígena, com traços de diversas línguas indígenas, com variação regional de acordo com cada província nos séculos XVII e XVIII e que passaram a ser o elo de comunicação entre os colonizadores e os povos indígenas (RODRIGUES, 1996). Um dos elos da reforma pombalina foi o combate à Língua Geral e a instituição exclusiva da Língua Portuguesa, como se pode perceber pelo documento que citarei a seguir.

permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será **um dos principais cuidados dos Diretores**, estabelecer nas suas respectivas Povoações **o uso da Língua Portuguesa**, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, **usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral**; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado (Grifos meus)<sup>53</sup>.

Esse documento é um dos mais antigos a demonstrar uma visão do Estado português sobre os indígenas brasileiros, em que, como pontuam Dussel (1993) e Robinson (2000), permite construir um mito de modernidade do europeu frente ao colonizado ao construir o europeu como moderno/racional enquanto impõe colonialidade nos territórios invadidos. Entendemos esse mito como ponto de partida para a construção de uma visão racionalista que subsume e imprime colonialidade em todos os atos e políticas da atualidade, desde os gestos mais simples e sutis até a formatação de todas as formas de poder.

## A EUROPA COMO PONTO-ZERO DO MUNDO

De acordo com Grosfoguel (2016), o racismo reflete hierarquias de superioridade e inferioridade no sistema mundo. Adotamos, para iniciar o debate em torno de uma Europa postulada como centro do mundo, o pensamento de Ramon Grosfoguel (2016), cujas análises reforçam dois aspectos iniciais para este debate: a) as elites ocidentalizadas do Terceiro Mundo reproduzem máscaras raciais de

53

Disponível em: [http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Diretorio\\_dos\\_indios\\_de%29\\_1757.pdf](http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/Diretorio_dos_indios_de%29_1757.pdf).

inferioridade / superioridade para manter o colonialismo; b) O privilégio racial tem implicações fundamentais para a forma como as opressões de classe, gênero, sexo ou de nação/ colonial são vividas.

Em primeiro lugar, penso, como Grosfoguel, que os intelectuais são, na maioria das vezes, as próprias elites ocidentalizadas do Terceiro Mundo que, investidas em autoridades, reproduzem privilégios raciais. Em segundo lugar, não obstante serem esses intelectuais as próprias elites brancas desses países, muitas vezes eles estudam objetos científicos a partir de um ponto de vista branco. Quando o objeto é sobre negros ou pessoas pobres a perspectiva epistêmica é sempre orientada a partir de políticas da colonialidade. Assim, tomando de empréstimo a visão pós-estruturalista de Foucault sobre genealogia, arqueologia do saber e episteme:

Essa organização [discursiva da episteme] compreende, inicialmente, formas de sucessão e, entre elas, as diversas disposições das séries enunciativas (quer seja a ordem das inferências, das implicações sucessivas e dos raciocínios demonstrativos; ou a ordem das descrições, os esquemas de generalização ou de especificação progressiva aos quais obedecem, as distribuições espaciais que percorrem; ou a ordem das narrativas e a maneira pela qual os acontecimentos do tempo estão repartidos na sequência linear dos enunciados) (FOUCAULT, 1997, p. 63).

Como Foucault (1997) permite pensar em sua análise da formação discursiva da episteme, o conhecimento não pode ser neutro e, por isso, é possível dizer que a Europa vai constituindo, ao invadir territórios, dizimar e escravizar populações não-brancas, o sentido do que é e do que não é Ocidente (SAID, 1990) e aprofundando o mito da modernidade entre esses povos.

Como minhas análises aqui são de um linguista, ainda que, desde as discussões pós-estruturalistas reconhecemos que a linguagem é um meio de montar o arcabouço de epistemologias, construir ontologias e (re) produzir ideologias, entendemos aqui que

a linguagem não é só uma forma de reproduzir, classificar, criar e mudar o mundo à nossa volta, mas a própria uma forma de epistemologia, genealogia e ontologia que constitui os sujeitos. Se admitirmos que as epistemologias ocidentais são centradas na cultura supremacista branca e europeia, podemos compreender como corretas as principais ponderações de Fanon (2008) sobre a vinculação do pensamento do colonizado pelas lentes do colonizador. Assim, acredito ser através da linguagem que o mito da existência de uma modernidade se reverbera em forma de políticas, como é o caso da visão da Europa como ponto de partida do mundo. Para Grosfoguel (2007), refletindo sobre o universalismo eurocêntrico:

O mito da autoprodução da verdade pelo sujeito isolado é uma parte constituinte do mito da modernidade de uma Europa autogerada e isolada que se desenvolve sozinha sem depender de ninguém no mundo. Assim, como o dualismo, o solipsismo o mito da autoprodução é constitutivo da filosofia cartesiana. Sem solipsismo, não existe um mito de sujeito com racionalidade universal que se confirme como tal. Aqui inaugura-se a ego-política do conhecimento, que não é senão uma secularização da cosmologia cristã da teopolítica do conhecimento (GROSFOGUEL, 2007, p. 64).

De acordo com os pensamentos de Grosfoguel acima, o mito de uma Europa autossuficiente foi criado a partir das ideias cartesianas. Trata-se da ideia de uma Europa que não precisa de nada para ser completa e ignora sua história enquanto continente colonizador, se desresponsabilizando do horror que causou através do colonialismo. Como exemplo disso, o *White Paper on Intercultural Dialogue*, um documento lançado Pelos Ministros das Relações Exteriores do Conselho da Europa da União Europeia em 2008 para tratar da atual fase de crise imigratória na modernidade europeia, promete buscar o fortalecimento de uma política multiculturalista de "tolerância" aos outros, como se confere a seguir:

Nas últimas décadas, a diversificação cultural ganhou ímpeto. A Europa atraiu migrantes em busca de uma vida melhor e dos requerentes de asilo de todo o mundo. A globalização tem comprimido espaço e tempo em uma escala sem precedentes. As revoluções nas telecomunicações e nos meios de comunicação - particularmente através do surgimento de novos serviços de comunicação como a Internet - tornaram os sistemas culturais nacionais cada vez mais porosos. O desenvolvimento dos transportes e do turismo trouxe mais pessoas do que nunca ao contato presencial, criando cada vez mais oportunidades para o diálogo intercultural. Nesta situação, o pluralismo, a tolerância e a amplitude são mais importantes do que nunca (CONSELHO DA EUROPA, 2008, p. 13).

Inicialmente, pregando dignidade e *tolerância* à diversidade cultural na Europa, o documento diz que “nas últimas décadas, a diversificação cultural ganhou impulso” (CONSELHO DA EUROPA, 2008, p. 13). Embora admitindo que o fenômeno da imigração não é novo e existiu em todos os tempos, o documento formalmente diz que, atualmente, isso está atraindo imigrantes procurando uma vida melhor. O documento ignora séculos de colonização, quando países da Europa exploraram, escravizaram e dizimaram vidas humanas na América, África e Ásia, parecendo tornando o fato histórico de diversidade cultural através da migração de europeus para as Américas, África e Ásia uma parte vazia e esquecida da história da Europa. Afinal, segundo eles, se os imigrantes estão procurando uma vida melhor, isso se dá não porque as elites europeias tenham colonizado a maior parte das civilizações do planeta, mas, naturalmente, porque essas pessoas não têm condições perfeitas para o bem-estar social em seus países, sem que tenha havido uma história de colonialismo europeu anterior. Assim, a globalização parece ser o grande culpado por esse novo fenômeno e não o colonialismo ou o neocolonialismo e seus estruturais sistemas de racismo.

Em outro documento lançado mais tarde no mesmo ano de 2008, em resposta a esse documento governamental, as

organizações lançam o chamado manifesto *arco-íris* para supostamente representar a diversidade cultural. No entanto, como podemos ver nesse documento, a ideia de competência como categoria está sempre separando o «nós» (competentes) do «eles» (incompetente). Por exemplo, diz que “as pessoas precisam estar equipadas com competências para se juntarem. Capacidade e competências devem ser criadas para o Diálogo Intercultural” (FRANK, 2008, p. 4), reconhecendo os imigrantes como pessoas não competentes para o trabalho no mundo europeu. Como vimos com Moura (2014) e Azevedo (1987), essa mesma visão levou à abolição da escravidão no Brasil e a conseqüente substituição de negros por imigrantes europeus.

Analisando que os imigrantes de que trata o Manifesto Arco-íris muitas vezes tinham empregos formais em seus países antes da imigração e que eles também podem ter profissão, ou uma graduação, qual é a concepção de competência entendida pelos autores de tal documento, lançado no mesmo ano e para supostamente corrigir o *White Paper on intercultural dialogue* do Bloco Europeu? Como os excertos parecem mostrar, as cores podem mudar, mas as posturas epistêmicas parecem não mudar.

Ao tratar dessa postura eurocêntrica, Castro-Gómez (2007) cunha o conceito de uma Europa que figura como um ponto-zero do mundo através de um universalismo. Para ele, o ponto-zero seria um ponto de partida do mundo, supostamente neutro e autossuficiente, de onde todo o resto do mundo se torna dependente. Assim, ao se construir como ponto-zero do mundo, a Europa se firma através de universalismos coloniais. Tomando os trechos anteriores como uma prova de como as autoridades europeias se comportam perante diálogos interculturais, precisamos começar pela descolonização do conhecimento, que é o principal passo para desconstruir o universalismo ocidental:

O universalismo é visto não apenas como o lugar onde o conhecimento é produzido que leva ao progresso moral

ou material da sociedade, mas como o centro vigilante dessa legitimidade. Em ambos os modelos, o universalismo funciona mais ou menos como *panóptico* de Foucault, porque ele é concebido como uma instituição que estabelece os limites entre o conhecimento útil e inútil, entre *doxa* e *episteme*, entre o conhecimento legítimo (isto é, «validade científica») e ilegítimo conhecimento (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 81).

Assim, se o universalismo pode produzir epistemologias, ele é a grande força vigilante no *Ocidente*. Citando Foucault, Castro-Gómez (2007) lembra a suposição foucaultiana sobre como os objetos epistêmicos são construídos, ao passo que, para incluir um objeto epistêmico, é preciso excluir diversos outros. As fronteiras do conhecimento ocidental, ao impor sua legitimidade, legitimam o que é conhecimento e o que não é. Os *White Paper* e *Raibow Paper*, por organizações europeias, confirmam esse comportamento racista ao construir a noção de outro, mesmo com a melhor das intenções.

Assim, quando o Ocidente racializa, ele se descreve como universal, sendo o branco o humano enquanto os outros a "raça", levando à Europa a se nomear enquanto *ponto zero do mundo*, como lugar que pode falar de tudo e de todos de maneira universal:

Bem, é esse tipo de modelo epistêmico que eu quero chamar de hibridismo do ponto zero. Nós poderíamos caracterizar este modelo, usando a metáfora teológica do Deus *Absconditus*. Como Deus, o observador observa o mundo de uma plataforma de observação não observada, a fim de gerar uma verdadeira observação para além da dúvida. Como o deus da metáfora, a ciência moderna ocidental está situada fora do mundo (no ponto zero) para observar o mundo, mas, ao contrário de Deus, ela não dá uma olhada orgânica no mundo, mas apenas um olhar analítico. A ciência moderna procura estar localizada no ponto zero de observação para ser como Deus, mas não pode observar como Deus. É por isso que falamos sobre hibridismo, sendo pecado do excesso quando os mortais querem ser como os deuses, mas não poder ser, eles

incorrem no pecado do hibridismo. Isto é mais ou menos o que acontece com a ciência ocidental na modernidade. Na verdade, o hibridismo é o grande pecado do Ocidente: Ter rum ponto de vista que predomine em todos os outros pontos de vista, mas sem esse ponto de vista pode ter um ponto de vista (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 83)<sup>54</sup>.

Consequentemente, a visão de *ponto zero*, lugar de onde a Europa se enuncia, implica que, se os imigrantes têm que adaptar suas vidas à Europa, e essas organizações europeias recomendam a inclusão deles com a condição de que eles também “recebam” algumas competências básicas, isso permite situar o problema da ideia neoliberal de “competências básicas” que as políticas de letramento têm difundido na América Latina.

Da mesma forma, as formas de universalidade criam as amarras coloniais entre nós, de maneira que todos os aspectos do cotidiano passam a ser vistos através dessa lente de uma Europa como ponto-zero. Mesmo a visão cronológica de um mundo em que os habitantes mais antigos derivam da África passa a ser suplementada pela visão brancocêntrica de um Ocidente cuja noção de vida e organização partem do mundo europeu. Certamente a escravidão e o tráfico negreiro do Atlântico, bem como a dizimação dos indígenas, vão gerando uma regularidade de violência contra o não-branco, e especialmente por suas marcas fenotípicas, que só podem se justifi-

54

Tradução minha do trecho “Pues bien, es este tipo de modelo epistémico el que deseo denominar la *hybris* del punto cero. Podríamos caracterizar este modelo, utilizando la metáfora teológica del *Deus Absconditus*. Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios. Por eso hablamos de la *hybris*, del pecado de la desmesura. Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurrir en el pecado de la *hybris*, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho, la *hybris* es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista”.

car pela visão de extinção de tudo aquilo que não é parecido com o europeu, cujo único e absoluto retrato no Brasil é o branco.

## COLONIALIDADE DO PODER

Ao tratar de racismo como estruturante não podemos negligenciar o sistema que gerou o racismo enquanto tal. Trata-se, portanto, da colonialidade do poder, sendo esse um sistema forjado em séculos de colonialismo, em que as facetas da colonização, ao se tornar estruturantes, levaram ao surgimento da colonialidade e, conseqüentemente, do racismo. As discussões pioneiras que apontam uma colonialidade na construção do poder e na América Latina têm origem nas teorias de como W. E. B. Du Bois, Oliver Cox, Frantz Fanon, Cedric Robinson, Aimé Césaire, Eric Williams, Angela Davis, entre outros (BERNARDINO-COSTA e GROSFOGUEL, 2016), mas passam a ser conhecidas a partir da teoria de Immanuel Wallerstein e Aníbal Quijano.

A ideia de uma modernidade apenas cunhada no interior da Europa é logo colocada em xeque por Quijano (2005), para quem a colonialidade cunha a própria modernidade dentro e fora da Europa, evidenciando a Europa como centro autossuficiente do mundo. Por isso, o autor define a colonialidade do poder como uma hierarquia que exclui. Em outros termos, à luz do pensamento fanoniano, uma zona do ser que excluir e apaga aqueles que estão na zona do não ser.

Como destaca Quijano (2005), a ideia de colonialidade implica que raça e racismo são signos usados para gerir o capital acumulativo do mundo moderno, branco, europeu e burguês. Ou seja, sem essa colonialidade do poder não haveria modernidade europeia e seus signos, entre eles a suposta superioridade branca. Para haver a codificação de uma identidade moderna foi necessário, portanto, distinguir a raça dos colonizadores dos colonizados, levando a uma justificação racista que se elenca como premissa para existência

moderna. Uma crítica que faço à visão de Quijano, em especial em Quijano e Wallerstein (1992), é o destaque dado ao século XVI como fundador da ideia de modernidade, enquanto pouca atenção é dada à mudança do tráfico negreiro de atividade usada *a priori* para ocupação e para fomentar uma dada atividade econômica a ele próprio se tornar a principal atividade econômica em muitos desses países colonizados, em especial o Brasil, como bem destacou Moura (2014).

No entanto, tomando suas premissas gerais, o conceito de colonialidade do poder vai permear nossas análises sobre as formas de racismo no ensino de língua inglesa nesta tese.

## ZONA DO SER E ZONA DO NÃO-SER

A noção de zona do ser e zona do não-ser é muito cara a este trabalho. Sua principal inspiração, que mais tarde seria fundamental para a teoria decolonial, é a obra de Frantz Fanon. Sobretudo o seu texto clássico *Pele Negra Máscaras Brancas*. Nele o autor desconstrói os argumentos universalistas do humanismo, respeitado pelas grandes nações supostamente democráticas já naquele tempo, sobre a ideia de que todos eram considerados humanos igualmente.

“Mesmo expondo-me ao ressentimento de meus irmãos de cor, direi que o negro não é um homem”, assevera Fanon (2008, p. 26) para destacar que o homem negro, e, por conseguinte, a mulher habita uma “zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e rida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer”.

Essa zona do não-ser, portanto, é o lugar que o eurocentrismo criou para habitar o não europeu e o não-branco, com ênfase para o corpo negro, quando criou a modernidade e escolheu se chamar de humano enquanto escravizava e tratava como animais todos aqueles que não fossem brancos.

Essa zona, no entanto, não é um lugar fixo e é possível significar e ressignificar o signo da raça nela:

O negro é um homem negro; isto quer dizer que, devido a uma série de aberrações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será **preciso retirá-lo**. O problema é muito importante. Pretendemos, nada mais nada menos, liberar o homem de cor de si próprio. Avançaremos lentamente, pois existem dois campos: o branco e o negro. Tenazmente, questionaremos as duas metafísicas e veremos que elas são frequentemente muito destrutivas (FANON, 2008, p. 26, grifos meus).

A zona do não-ser é, por isso mesmo, um lugar a não ser romantizado. Por isso, sobre o negro “Não sentiremos nenhuma piedade dos antigos governantes, dos antigos missionários. Para nós, aquele que adora o preto é tão ‘doente’ quanto aquele que o execra” (FANON, 2008, p. 26). Ao contrário de Fanon, no entanto, entendo ser necessário, antes de retirar o homem negro do homem negro, dessa fantasia política que o acompanha nessa zona do não-ser, ressignificar o signo da raça dado a ele a fim de que ele continue vivo e resistindo rumo a uma zona do ser.

O que não está evidente para Fanon é se o que se deseja é, como queriam os antigos revolucionários utópicos, isto é, os marxistas mais trotskistas, implodir o próprio sistema que cria uma zona do ser ou primeiro buscar habitar a zona do ser. É um tema complexo que lida diretamente com o projeto de ressignificação do signo da raça presente nesta tese. Porém, mais do que implodir, o conceito de negro, enquanto signo de racialização, precisa parar de ser produzido:

Atenção, o problema não é tentar encontrar o Ser no pensamento banto, quando a existência dos bantos se situa no plano do não-ser, do imponderável Claro, a filosofia banta não pode ser compreendida a partir de uma vontade revolucionária: mas é justamente na medida em que a sociedade banta está fechada, que não podemos encontrar nela a substituição das relações ontológicas das for-

ças pelo empreendedor. Ora, sabemos que a sociedade banta não existe mais. E a segregação nada tem de ontológico. Vamos acabar com esse escândalo! De uns tempos pra cá tem se falado muito do preto. Fala-se até demais. O preto gostaria que o esquecessem, a fim de recuperar suas forças, suas autênticas forças (FANON, 2008, p. 158).

Isto é, se o negro tem que parar de ser produzido pela colonialidade, isso não implica, necessariamente, que o negro vai deixar de se produzir enquanto signo da reafirmação de sua presença no mundo, Ora, zona do ser e zona do não-ser são obras do colonialismo, que criou, sobre elas, a vontade de poder de as superá-la. Este trabalho está falando além da superação, como é também o caso de minha tese aqui. Trata-se de ir além, como estamos vendo na teoria decolonial, de conviver com esses conceitos e situá-los e dizer que, já na África, existia uma noção própria de existência tão diferente da ocidental com a qual lidamos.

Essa é, pois, a noção do *signifying monkey* de Gates Jr. (1988), em que, mais do que negar ou afirmar, é preciso continuar criando afirmações de existência que ultrapassem essas limitações de sentido. Não se trata nem de abandono e nem de reafirmação dessa estrutura colonial, mas de criação de condições objetivas e subjetivas ligadas à própria tradição dos povos negros que, mesmo perdida, vai aqui sendo reconstruída.

Neste trabalho eu falo de uma zona do ser que me deram, de um lugar árido que me impuseram. Mas, ao escrever eu não reafirmo esse caminho e vou desenhando outro, tal qual a minha existência, por enquanto biológica, vai me permitindo tornar abstrata e real. A minha experiência vivida, portanto, nesta zona do não-ser, me ajuda a, mais do que que implodir suas bases, transformá-la num signo

enfraquecido até o momento que essa zona deixe completamente de fazer sentido para a parte branca da humanidade, já que, para os povos negros, ela nunca chegou a fazer.

## PENSAR FRONTEIRIÇO CRÍTICO

A visão crítica sobre eurocentrismo sempre permeou a obra de diversos intelectuais do Brasil e da América Latina. Muitos dos quais, intelectuais negros como Lélia González ou Alberto Guerreiro Ramos, embora não reivindicados no seio da Academia como sendo anticoloniais, sempre posicionaram suas narrativas nessa direção.

Uma das contradições de se pensar anticolonial desde o pan-africanismo norte-americano tem sido a visão em torno de rejeitar ou não uma modernidade eurocentrada e construída com nosso sangue. Existe o *fora* da modernidade? É possível simplesmente romper e sair pela porta de saída da modernidade.

Intelectuais pós-coloniais como Homi Bhabha ou Stuart Hall, embora sem dar respostas prontas, sempre apontaram para a necessidade de um diálogo intercultural. Gilroy (2001) propõe, por exemplo, que, a exemplo da compreensão do tamanho da perversidade que foi o tráfico negreiro, esse evento horroroso da humanidade seja enxergado de uma maneira transnacional a fim de que suas consequências sejam superadas.

Essas visões, embora indivisíveis, são mais complementares do que antagônicas. A ideia de que não existe um *fora* da modernidade fácil e pronto nos leva, portanto, ao pensamento fronteiriço. As vozes pioneiras desse pensamento crítico na fronteira são os intelectuais chicanos, dentre os quais a intelectual Glória Anzáldua, em seu clássico *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*.

Por isso, é preciso pensar e ser crítico à modernidade estando nela. Não se trata de teorizar o mundo como os pós-modernos ou multiculturalistas liberais, para quem haveria uma pós-modernidade como crítica a uma modernidade a partir do movimento estudantil de 1968 na França e o movimento feminista na década de 70. Pensar a modernidade na fronteira não é uma escolha. Muitos de nós estamos numa fronteira, reagindo a ela criticamente ou não, mas empurrados pela colonialidade, como depreende Walter Mignolo:

Intelectuais ameríndios na América Latina ou americanos originários nos Estados Unidos estão numa posição fronteira não porque se moveram para lá, mas porque o mundo os moveu para lá. Por outro lado, os intelectuais chicanos e chicanas estão entre essas duas possibilidades: no século XIX, a fronteira dos Estados Unidos se moveu para o Sul e emparedou uma extensa população mexicana que vivia dentro do território norte-americano (MIGNOLO, 2000, p. 72)<sup>55</sup>.

Ou seja, nós, latino-americanos, em especial os racializados, estamos sempre pensando na fronteira, mesmo sem ser criticamente. O movimento aqui defendido a partir das teorias da decolonialidade é, ao invés da romantização de uma ruptura com a modernidade, como foram as políticas em torno da autodeterminação dos povos na África, lutar por um pensar fronteiro crítico que nos conduza ao esgotamento dessa própria modernidade por meio de aproximações sucessivas<sup>56</sup> do pensamento decolonial que descentre o poder colonial.

55 Minha tradução do trecho "Amerindian intellectuals in Latin America or Native Americans in the United States are in a border position not because they moved but because the world moved to them. On the other hand, the Chicano/a intellectuals are in between both possibilities: in the nineteenth century, the United States frontier moved south and circled a large Mexican population within U.S. territory".

56 Eu pensei bastante antes de usar o termo aproximações sucessivas que, por vezes, é utilizado por militares sobre sua concessão aos regimes democráticos e ameaça de intervenção. Decidi, por fim, por justificar ao meu leitor que estou falando a partir das políticas da decolonialidade, e que esse termo me serve para esse sentido.

## TRANSMODERNIDADE

Lado a lado à ideia de pensar fronteiro crítico, herdado por Walter Mignolo e sua convivência com intelectuais chicanos, nasce a perspectiva de Transmodernidade a partir da *Filosofia da Libertação* de Enrique Dussel.

Bernadino-Costa e Gros foguel (2016) batizam a ideia de transmodernidade como um projeto utópico que visa ir além da versão eurocêntrica da modernidade a partir de uma série de respostas decoloniais críticas.

O projeto de transmodernidade, colocado pelo próprio Dussel como futuro, pretende superar as limitações da teoria pós-moderna, sendo essa uma visão de acabamento da própria modernidade. Para Enrique Dussel:

O conceito estrito de “transmoderno” indica essa novidade radical que significa o surgimento - como se a partir do nada - da exterioridade, da alteridade, do sempre distinto, de culturas universais em desenvolvimento, que assumem os desafios da Modernidade e, até mesmo, da pós-modernidade euro-americana, mas que respondem a partir de outro lugar, *other location* [...] do ponto de sua própria experiência cultural, diferente da euro-americana, portanto capaz de responder com soluções completamente impossíveis para a cultura moderna única. Uma futura cultura transmoderna, que assume os momentos positivos da Modernidade (mas avaliados com critérios diferentes a partir de outras culturas antigas), terá uma pluriversalidade rica e será fruto de um autêntico diálogo intercultural, que deverá ter claramente em conta as assimetrias existentes. Um mundo pós-colonial e periférico, como o da Índia, em completa assimetria em relação ao centro metropolitano da era colonial, sem deixar de ser um núcleo criativo de renovação de uma cultura milenar e decisivamente distinta de qualquer outra, capaz de propor respostas inovadoras e necessárias para os desafios angustiantes que o planeta nos lança no início do século XXI (DUSSEL, 2016, p. 63).

Ou seja, não se propõe um abandono da modernidade apenas no discurso, mas a construção de uma transição no próprio seio da modernidade, de maneira que o além seja situado a partir do local de onde fala o colonizado, sendo, portanto, a América Latina esse lugar de onde falamos aqui e agora.

## POLÍTICAS DA MORTE

Penso que, como toda teoria, a teoria decolonial tem limitações. Ela própria não se credencia enquanto universal, ao passo que faz críticas ao fundamentalismo desse universalismo moderno na América Latina (GROSFOGUEL, 2007).

Uma das limitações da teoria decolonial, como já expressei anteriormente aqui, é a exploração da mudança do signo *raça* e *negro* na trajetória da modernidade. A maioria desses intelectuais, a meu ver, continuam vendo com mais força um mito da modernidade apenas explorado pelo signo de invasão/conquista nos séculos XV e XVI.

A teoria de Mbembe (2014), por exemplo, parece navegar nos mares parecidos com os teóricos da decolonialidade, com a diferença de que este fala a partir de um lócus de enunciação diferente: a razão negra. Trata-se, assim, de uma razão crítica dos próprios movimentos diversos que a negritude, tanto em África quanto em diáspora, tem realizado em sua luta antirracista. Um ponto importante dessa teoria é o reconhecimento, ao contrário do que faz a branquitude epistêmica,<sup>57</sup> da imensa heterogeneidade do pensamento negro.

Um dos aspectos cruciais da atualização da teoria se dá em Mbembe (2018), em que o teórico teoriza as relações entre a

57

Chamo de branquitude epistêmica, baseado nas teorias sobre racismo epistêmico nesta tese, os brancos que normalmente atuam na produção de saberes na universidade.

modernidade e a morte. É importante salientar que teóricos como Michel Foucault, Judith Butler ou Gayatri Spivak já haviam teorizado anteriormente sobre morte e modernidade.

A novidade da teoria de Mbembe (2018) é a visão de vida na modernidade como vinculada a parâmetros de submissão de sua parte vinculada, a morte. Sendo a morte vinculada à vida, e dela dependente, e vice-versa, a vida é um triunfo sobre a morte, assim como a Europa é um triunfo sobre os colonizados, assim como o capitalismo sobre os mais pobres, assim como o branco sobre os negros e indígenas. Essa visão localiza criticamente o luto pensando, sobretudo, a categoria *raça* e sua atualização na modernidade, transpondo a discussão sobre soberania a uma visão de modernidade que, para existir enquanto tal, precisou triunfar sobre a morte de negros a partir do tráfico negreiro e do trabalho escravo, por exemplo.

Ou seja, para além da colonialidade dos traços que, quando impostos ao negro se expandem de maneira geral a todos os colonizados, como teorizou Fanon (2008), há aspectos específicos que organizaram os fundamentalismos modernos entre os brancos no Sul global (pensando a ideia de fundamentalismo como a tentativa desses brancos de imitar sempre o colonizador europeu) e que produzem aqui, sobretudo nos espaços onde há uma racialização maior, diferenças extremas entre negros e brancos produzidas pelo racismo.

Isso quer dizer que a categoria *raça* vem evoluindo para o centro da modernidade a partir da globalização das condições de exploração e genocídio advindos do tráfico negreiro e do trabalho escravo de maneira a alcançar uma categoria política racializante internacional. Isso reposiciona a teoria decolonial e produz uma visão de modernidade associada, para além da Europa como ponto zero do mundo (CASTRO-GÓMEZ, 2007), de uma colonialidade do poder que a funda (QUIJANO, 2005), e de uma necessidade de pensar criticamente na fronteira (MIGNOLO, 2000) de maneira transmoderna (DUSSEL, 2016), de enxergar a atualização da própria modernidade

em sua relação com a racialização (MBEMBE, 2018), em que o negro, pensando a ideia de zona do ser e zona do não-ser fanoniana (GROSFOGUEL, 2016), se localiza abaixo da linha do humano, numa zona do não-ser, em que, como não há humanidade, também não há o direito ao luto.

## NEGRITUDE E BRANQUITUDE

Negritude e branquitude ganham realce neste texto por causa do seu uso intenso, que carece de melhor definição, ou talvez justificação, de minha parte.

Esclareço que, no caso das análises, utilizo como referencial para cada um deles aquilo que Mbembe (2014) elenca para negritude, tendo em vista sua formação na modernidade até o neoliberalismo e aquilo que Bento (2002) e Alcoff (2015) utilizam como branquitude a partir de um pacto narcísico entre brancos que sustenta os privilégios raciais e a arqueologia da mudança de status de branquitude na modernidade.

### NEGRITUDE

Negritude na minha vida surgiu como um nome tardiamente. Talvez na vida da maioria dos meninos negros (de todos os tipos) também. Tendo sido disseminada sobretudo a partir do trabalho poético de Aimé-Cesaire, neste trabalho sigo o uso negritude como problematizado em Mbembe (2014) ao desmontar e remontar o uso de *raça* e *negro* na modernidade.

Mbembe (2014) inicia sua narrativa por inscrever a definição do signo negro na modernidade por aquilo que julga *razão negra*:

Nessas circunstâncias, o substantivo “Negro” – que serve de ancoragem a esse livro<sup>58</sup> – é menos polêmico do que parece. Ao ressuscitarmos esse termo que pertence à fase do primeiro capitalismo, não pretendemos apenas questionar a ficção de unidade que o mesmo comporta (MBEMBE, 2014, p. 52)<sup>59</sup>.

E complementa:

Numa primeira instância, a razão negra consiste portanto num conjunto de vozes, enunciados e discursos, saberes comentários e disparates, cujo objeto é a coisa ou as pessoas “de origem africana” e aquilo que afirmamos ser seu nome e sua verdade (os seus atributos e qualidades, o seu destino e significações enquanto segmento empírico do mundo) (MBEMBE, 2014, p. 57).

No entanto, se o *negro* enquanto signo pertence à primeira fase do capitalismo, portanto, é preciso localizá-lo, seguindo a discussão sobre colonialidade do poder, enquanto signo que ajuda a sustentar a modernidade enquanto tal. Ou seja, nomear o negro enquanto negro foi uma forma de gerir sistemas de poder na modernidade. Passa a ser, portanto, um signo de horror, uma ficção útil:

O negro não existe, no entanto, enquanto tal. É constantemente produzido. Produzir o negro é produzir um vínculo social de submissão e um *corpo de exploração*, isto é, um corpo inteiramente exposto à vontade de um senhor, e do qual nos esforçamos para obter o máximo de rendimento (MBEMBE, 2014, p. 40).

É preciso ter em mente, como faço ao tentar expandir a teoria de Mbembe, que hoje o próprio negro produz o signo de negritude, levando àquilo que quero algum dia chamar, a partir das grandes colaborações de muitas gerações do pensamento negro brasileiro,

58 Neste trecho ele introduz e se refere ao seu livro “Crítica da razão negra”.

59 Partes desse texto, incluindo as citações, já foram utilizados anteriormente por mim em “O que é racismo linguístico” (no prelo).

de estado duplo do signo *negro*, ou seja, de um signo que foi aceito pelo colonizado negro sendo, para o colonizador, espaço de exploração em sua empresa colonial, e, para o colonizado, ressignificação do signo para a luta. Ou seja, negro é um signo criado para garantir exploração do colonizado e escravizado que, ao “recebê-lo”, o utiliza para combater o racismo, ou seja, aquele que o impôs aquele signo. Penso que a melhor definição desse duplo signo tenha sido escrita nos versos de “De Bob Dylan a Bob Marley” de Gilberto Gil, que diz:

Quando os povos d’África chegaram aqui

Não tinham liberdade de religião

Aceitaram o Senhor do Bomfim

**Tanto resistência quanto rendição.** (Grifos meus).

Ou seja, como quer o pensamento de Gilberto Gil, o sincretismo no Brasil, embora controvertidamente usado para colonizar, explorar e apagar através do cristianismo epistemicida, é usado pelo negro para resistir.

Neste trabalho usarei *negro* como um signo de estado duplo, ou seja, por mim usado para resistir, mas cujos sentidos precisam desmascarar os racistas e o racismo que o criaram enquanto tal no seio da colonialidade.

## BRANQUIDADE E BRANQUITUDE

Os termos branquitude e branquidade nos passam a ser mais utilizados intensamente no Brasil após os anos 2000, segundo Moreira (2014), embora tenha diversas correspondências anteriores. É o caso de seu uso por W.B. Du Bois e, no caso do Brasil, o uso de “brancura” por Alberto Guerreiro Ramos.

Nos anos 2000, a publicação do ensaio *Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu* de Edith Piza no livro *Tirando a máscara: Ensaaios sobre racismo no Brasil* organizado por Antônio Sérgio Guimarães é um marco (CARDOSO, 2010), em que ela utiliza o termo branquitude.

O uso de branquitude se dá primeiro no Brasil, no entanto, na obra *Casa Grande&Senzala* de Gilberto Freyre. Embora tenha sido nessa obra que o termo primeiro foi afirmado, foi na década de 50 que, ao denunciar o uso dos negros pelos brancos em seus estudos acadêmicos, que Guerreiro Ramos (1954) faz menção à ideia de “brancura”, como um poder de responsabilização dos brancos pelo racismo ao usar o negro como objeto de estudo. Para o estudioso o racismo seria uma patologia social do branco a ser por ele resolvida.

Com vemos, os termos branquitude e branquidade se misturam. Embora autores como Cardoso (2010) e Moreira (2014) preferiram usar branquidade para caracterizar o branco que não reflete sobre seus privilégios e branquitude para caracterizar a visão crítica do branco sobre o racismo, o trabalho de Bento (2002) redistribui de maneira profunda o termo branquitude ao explorar aquilo que no trabalho de Cardoso (2010) e Moreira (2014) aparece como esforço para explicar como os brancos podem não ser racistas.

O trabalho de Bento (2002) acende a discussão sobre um pacto narcísico entre brancos como o espaço que produz e mantém a branquitude como espaço de privilégio. Esse pacto, quase nunca expresso e sempre tácito, é reproduzido num ato de *segredo* entre pessoas brancas que se defendem e se promovem nos espaços de poder. O termo é também fortemente explorado por Alcoff (2005), ao situá-lo na genealogia da modernidade. Para a autora, a branquitude vem mudando e o que podemos entender como branquitude praticamente mudou radicalmente no seio da própria modernidade. O branco, enquanto tal, passa por um processo de ameaça de extinção (por causa das políticas de miscigenação), o que explica, em parte,

das mudanças epistemológicas e políticas lideradas pelos brancos no campo conservador e neoliberal.

## RAÇA, CLASSE E GÊNERO: INTERLOCUÇÕES À VISTA

Pensar raça, classe e gênero, respeitando suas distinções, mas observando suas intersecções ganhou repercussão maior após a publicação do artigo *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics* de Kimberle Crenshaw (CRENSHAW, 1989).

Os argumentos da pesquisadora ganham notabilidade pela importância que eles produzem, ao destacar que, nas dadas estruturas de poder, as opressões se dão em hierarquias entre elas, de maneira que as posições de classe, raça e gênero obedecem a assimetrias.

É o caso, por exemplo, das discriminações de raça, em que elas são lidas como obstáculos que atingem negros privilegiados em lugares de gênero e classe, e as discriminações machistas que são vistas como aquelas que atingem somente mulheres privilegiadas em posição de raça e classe. Ou seja, a discriminação racista nunca é vista como algo que atinge as mulheres negras, de maneira que o mesmo se dá em relação à discriminação machista. Sendo assim:

O foco nos membros mais privilegiados do grupo marginaliza aqueles que são multiplamente sobrecarregados e oculta as reivindicações que não podem ser entendidas como resultantes de fontes tênues de discriminação. Sugiro ademais que o esse foco nos mais privilegiados membros do outro grupo cria uma análise distorcida do racismo e machismo porque as concepções operacionais de raça e gênero se tornam embasadas em experiências que na

verdade representam um subgrupo de um com fenômeno muito mais complexo (CRENSHAW, 1989, p. 140)<sup>60</sup>.

Ou seja, para a autora, as mulheres negras são vítimas de apagamento tanto no movimento antirracista quanto no feminista. Por isso, para combater esse tipo de apagamento produzido pelas assimetrias das opressões, a autora propõe que as opressões sejam vistas através de sua interseccionalidade.

Outra autora que tem trilhado as distâncias do Atlântico e do Pacífico desde o Norte até o Sul da América tem sido Angela Davis, a ex-candidata a presidenta dos Estados Unidos da América pelo Partido Comunista dos Estados Unidos e reconhecida por sua ligação com o Partido dos Panteras Negras.

Duas de suas obras, a meu ver, são fundamentais para se pensar interseccionalidade entre raça, gênero e classe. São elas *Raça, gênero e classe* e *Are prisons obsolete?* Na primeira, Davis (1983), como Kimberle Crenshaw, parte das mulheres negras. Porém, com uma visão mais historiograficamente localizadas destaca, por exemplo, como as noções de trabalho, e, portanto, de classe, são diferentes entre mulheres brancas e negras desde a sua origem:

Proporcionalmente, mais mulheres negras tiveram sempre que trabalhar mais do que suas irmãs brancas. O enorme espaço que o trabalho ocupa na vida das mulheres negras hoje segue um padrão estabelecido durante os primeiros dias de escravidão. Como escravas, o trabalho obrigatório ofuscou cada aspecto de sua existência. É provável, portanto, que o ponto de partida para qualquer exploração das vidas das mulheres negras sob

60 Tradução minha do trecho "This focus on the most privileged group members marginalizes those who are multiply-burdened and obscures claims that cannot be understood as resulting from discrete sources of discrimination. I suggest further that this focus on otherwise-privileged group members creates a distorted analysis of racism and sexism because the operative conceptions of race and sex become grounded in experiences that actually represent only a subset of a much more complex phenomenon.

a escravidão se tornaria uma estimativa do papel delas como trabalhadoras (DAVIS, 1983, p. 5)<sup>61</sup>.

Assim, enquanto as mulheres brancas lutavam por sua participação no mundo do trabalho, as mulheres negras já enfrentavam o valor do trabalho no regime capitalista e colonialista como opressão desde os primórdios desse regime. No tocante ao regime penal dos Estados Unidos, Davis (2003) contextualiza sua discussão sobre como as prisões são espaços de continuidade do regime racista imposto pela escravidão, de maneira que:

Qual é a relação entre essas expressões históricas do racismo e o papel do sistema prisional hoje? Explorar essas conexões pode nos oferecer uma perspectiva diferente sobre o momento atual da indústria punitiva. Se já estamos convencidos de que o racismo não deve ser permitido como definidor do futuro do planeta e se podemos argumentar que as prisões são instituições racistas, isso pode nos levar a levar a sério a possibilidade de declarar as prisões obsoletas (DAVIS, 2003, p. 25)<sup>62</sup>.

Ou seja, não basta pensar as opressões, entre elas, de maneira interseccionalizada, mas também as instituições, como fez Davis (2003).

Do ponto de vista filosófico, os argumentos da estudiosa Linda Martin Alcoff têm me interessado de maneira especial. Isso porque ela, ao se desnudar enquanto latina de pele clara, e, portanto,

61 Tradução minha do trecho "Proportionately, more Black women have always worked outside their homes than have their white sisters. The enormous space that work occupies in Black women's lives today follows a pattern established during the very earliest days of slavery. As slaves, compulsory labor overshadowed every other aspect of women's existence. It would seem, therefore, that the starting point for any exploration of Black women's lives under slavery would be an appraisal of their role as workers".

62 Tradução minha do trecho "What is the relationship between these historical expressions of racism and the role of the prison system today? Exploring such connections may offer us a different perspective on the current state of the punishment industry. If we are already persuaded that racism should not be allowed to define the planet's future and if we can successfully argue that prisons are racist institutions, this may lead us to take seriously the prospect of declaring prisons obsolete".

branca num dos espaços de branquitude, tem se dedicado a estudar e desvendar a construção da branquitude nos lugares de poder. Em *Visible identities: race, gender and the self* e *Why Should White People Do*, a autora desnuda essa questão a partir de uma postura perspectivista que toma o sujeito como ponto de partida da análise.

Porém, e como há diferenças entre o Norte e o Sul global, e como estamos falando do Sul, tanto a teoria da interseccionalidade quanto do perspectivismo a partir de Linda Alcoff aqui obtém outros sentidos e valores. Isso porque a intersecção das opressões vai ganhar dimensões hierárquicas diferentes de acordo com o lugar onde a opressão ocorre no sistema-mundo.

Em nosso caso, por exemplo, a ampla maioria dos trabalhadores brasileiros é de gênero feminino e cor escura, subalternizada nos lugares mais pobres do território nacional, sem direitos trabalhistas e enquadramento como classe. Nesse sentido, mesmo os aspectos de gênero têm sido apagados em favor de uma brutalidade que trata os corpos femininos como máquinas que aguentam dor desde o parto até cirurgias simples e complexas, quando o procedimento anestésico não é manipulado pelos profissionais de saúde,

Eu, por exemplo, perdi minha mãe num hospital público do Sistema Único de Saúde, por manipulação exagerada de soro na veia, sem que a perguntassem se ela sofria de problemas cardíacos. Por vezes acompanhei mulheres negras velhas em pé nos ônibus das cidades da Bahia sem que alguém cedesse para elas o lugar. Comportamentos diferentes desse eu pude acompanhar com mulheres brancas mais velhas.

E no que isso se difere das opressões acontecidas nos países do Norte? Como tem lutado para ser reconhecido em seus esforços perspectivistas, os movimentos negros têm dito, desde a década de 30, quando surgiu a Frente Negra Brasileira (partido negro que, no Ocidente, antecede o Partido dos Panteras Negras) que temos uma

história cujo racismo é alicerçado por mitos, como o da democracia racial e do negro passivo, que precisam ser desconstruídos. Ou seja, o próprio reconhecimento dos movimentos negros tem sido em favor de desmitificar o racismo epistêmico construído através do racismo cordial.

Penso que, no caso da interseccionalidade como análise, as mulheres brasileiras sofrem, quanto ao trabalho e suas agruras derradeiras, os mesmos entraves das mulheres negras ex-escravizadas do Norte, sendo que aqui as mulheres enfrentam outros problemas, como a natureza cordial do racismo, com que elas próprias tiveram que lidar.

É o caso, por exemplo, das Irmãs da Boa Morte, que se entranharam no seio da Igreja Católica Apostólica Romana para pedir pelos irmãos negros, ou das iaôs e ialorixás que lideraram a luta contra a escravidão nos mais recônditos rincões do país. Mais do que apenas econômica e cultural, a negação religiosa do papel das mulheres negras precisa ser vista com apreço especial em nossas análises.

Por isso, diferente da forma rápida (e talvez pouco explorada em suas complexidades) com que utilizei a teoria da interseccionalidade em Nascimento (2016, 2017), quando tomei a teoria da interseccionalidade como ponto de partida para pensar raça e classe, de maneira que a identidade de classe era meu ponto de partida, por conta de ser esse trabalho a divulgação dos resultados da pesquisa do mestrado acadêmico em Linguística Aplicada, neste trabalho entendo classe social dentro da construção de raça no Brasil. Isso tem alguns motivos. Um deles foi que, durante a pesquisa do mestrado, quando analisei como identidades de classe social eram representadas no livro didático de inglês, compreendi, tendo como orientação o recorte de análise que faz amiúde a pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira (FERREIRA, 2014) que a identidade de raça estava subrepresentada dentro da própria identidade de classe social. Por exemplo, o garçom foi uma das únicas profissões

populares que foram encontradas no livro didático, e além de brasileiro, ele era negro e não gostava de trabalhar.

Também defendo (a partir de CRENSHAW, 1989), e por isso mesmo me baseio e contextualizo a teoria da interseccionalidade, que, no caso do Brasil (muito diferente do que querem os analistas marxistas ortodoxos, sendo eu mesmo sendo um marxista), as condições de raça se construíram *a priori* das de classe social a partir do regime colonial, de maneira que as condições da modernidade plena sequer foram atualizadas até os dias atuais, como é o caso da indústria de substituição da importação, a absurda exportação de matéria-prima e importação de industrializados e seus insumos. Isso também fez com a maior parte dos trabalhadores brasileiros, mulheres negras e pobres, tenham passado boa parte do século XX sem estarem posições formais de trabalho, não sendo subsumidas no regime do trabalho nos moldes burgueses do mundo eurocêntrico.

Porém, e como já vimos, as condições raciais sempre foram existentes nesse contexto, de maneira que as questões de classe social aqui, em minha posição, derivam das questões de raça. No entanto, Florestan Fernandes, de maneira imperativa a esse respeito, entende que:

O negro e o mulato pretendiam as mesmas condições de vida e tratamento concedidas aos imigrantes, porém se obstinavam em repudiar certas tarefas ou, o que era mais grave, *o modo de dispor de seu tempo e energias*. Assim, a *escravidão* atingia seu mais antigo agente de trabalho no próprio âmago de sua capacidade de se ajustar à ordem social associada ao trabalho livre (FERNANDES, 1965, p. 46, grifos meus).

Ao que parece, como aparente nos meus grifos, ao invés de negar as condições impostas aos negros pela transição do trabalho ao trabalho livre, como apagamento e exclusão, substituição desse trabalhador por imigrantes europeus, o autor corrobora as mesmas ideias racistas difundidas por imigrantistas e abolicionistas

do século XIX. Retomando o trabalho de Azevedo (1987), e desmistificando essa opinião, é preciso perceber que, como já discutimos aqui neste trabalho, ela está alicerçada por um projeto de branqueamento imigrantista que:

[...] suscitaram um tema que doravante ocuparia cada vez mais espaço nas propostas tendentes à instituição de um mercado de trabalho livre. É o tema do imigrante ideal e o tipo de condições que lhe deviam ser oferecidas a fim de que ele se fixasse no país e cumprisse com a sua suposta missão de introdutor e agente de progresso e civilização (AZEVEDO, 1987, p. 61).

Como sabemos, a partir da discussão estabelecida, esse imigrante ideal seria o europeu branco e, portanto, não se tratava de um problema de não adaptação do negro à sociedade de classes e ao trabalho livre, mas um projeto racista de branqueamento.

Por isso, não deixo de pensar as questões de classe e sua relação com raça. Ao contrário disso, os teóricos dos movimentos negros também o fizeram, como é o caso de Moura (2014, p. 119), quando analisa:

Em primeiro lugar, dentro do conjunto da sociedade, não era a classe que estava ligada aos meios de produção mais avançados. Pelo contrário. Era o fator de atraso do próprio processo de desenvolvimento desses meios. Por outro lado, o escravo não apenas produzia mercadorias dentro de um sistema que dificultava o desenvolvimento das forças produtivas, mas se constituía, também, em mercadoria, em objeto de troca.

E, no tocante à discussão sobre o escravo não se adaptar ao regime de trabalho livre, para Moura (2014), só pôde existir trabalho livre porque houve séculos de prejuízos à escravidão protagonizados pelos negros escravizados, como afirma:

Porque o escravo que tem sido apresentado até aqui como elemento positivo da sociedade escravista bra-

sileira é exatamente é exatamente aquele que, conformado psicologicamente com a sua situação, aceitava as formas tradicionais de trabalho que lhe eram impostas. Aceitando esse tipo de sujeição, ao desempenhar passivamente aquilo que lhe exigia a classe senhorial, ele contribuía poderosamente para que, no sentido global, o trabalho escravo fosse apresentado como forma de produção capaz de atender às solicitações da sociedade brasileira, eternamente. A posição crítica (embora inconsciente, fazemos questão de insistir) do quilombola, por seu turno, ao onerar o trabalho escravo no seu conjunto e ao desinstitucionalizá-lo, mostrava, de um lado, as falhas intrínsecas do escravismo e, ao mesmo tempo, mostrava *aos outros escravos a possibilidade de um tipo de organização no qual tal forma de trabalho não existia* (MOURA, 2014, p. 399).

Dessa maneira, Moura (2014) responde a Fernandes (2008), mostrando que, a despeito do trabalho formal ser lido como racional (em oposição ao trabalho escravo como irracional), o próprio Fernandes (1965), ao acreditar que o problema do racismo se resolve com a integração do negro na sociedade de classes e, por conseguinte, admitir a incapacidade dos negros ao trabalho formal (discurso que vem sendo proferido e defendido por conservadores desde a década de 40 do século XIX), só pôde existir trabalho livre por causa de séculos de luta dos quilombolas.

Assim, tendo a compreender que, por causa do regime colonial, as questões de classe derivam das condições de construção da racialidade *a priori*. Assim:

Nas sociedades de classe multirraciais e racistas como o Brasil, a raça exerce funções simbólicas (valorativas e estratificadoras). A categoria racial possibilita a distribuição dos indivíduos em diferentes posições na estrutura de classe, conforme pertençam ou estejam mais próximos dos padrões raciais da classe/raça dominante (SANTOS, 1983, p. 20).

Considero fundamental esse pensamento de Neusa Sousa Santos porque me parece que ela entendeu algo raras vezes entendido ou comentado na moderna sociologia brasileira e que, por exemplo, parece ter cegado intelectuais do peso de Florestan Fernandes. Segundo a autora, quanto mais próximo dos padrões da raça/classe dominante, mas essas pessoas ocupam posições de classe social e diferentes posições. Eu diria, e pensando a estrutura de clareamento e branqueamento como ideologia, que essas posições foram refletidas através de um regime colonial que permanece muito vivo e que, como quero concluir aqui, necessita das condições raciais para fazer funcionar sua estrutura de classe social.

O problema da visão de interseccionalidade, para mim, é seu uso indiscriminadamente feito para tudo. No caso do inglês, por exemplo, termos como *interplay* (relação) vem sendo confundido sistematicamente como intersecção. É importante respeitar o ponto de partida dessa teorização, que se estabelece a partir de especificações das opressões de raça e gênero. Falar de raça sistematicamente exige, portanto, cuidados epistêmicos para os atravessamentos não se darem de maneira desrespeitosa. Por isso, neste trabalho vamos utilizar essa teorização somente quando precisarmos tratar das relações entre opressões de raça, gênero e classe.

Neste capítulo tracei, em linhas gerais, as abordagens que utilizarei nesta tese para desenvolver e compreender os sentidos de raça, racismo e racialização, dentre os quais compreendi uma crítica tanto ao racialismo clássico do século XIX quanto ao culturalismo racialista do século XX. Para isso, compreendi raça enquanto fantasia política, servindo de lugar de opressão, mas também de significação da própria resistência. Além disso, analisei, através das muitas lentes decoloniais, pontos teóricos sobre a colonialidade do poder, a modernidade enquanto mito, a visão de Europa como ponto-zero do mundo, a concepção de pensar fronteiro crítico e a busca por analisar o que seria uma transmodernidade. Esses conceitos me ajudam a compreender meu próprio sujeito nesta pesquisa e realizar

comparações com as demais participantes. Para isso, localizo a mim mesmo como na fronteira, por imposição do próprio colonialismo, estando sempre na disposição de construção transmoderna, em que nem rompo e nem sigo todos os ditames da modernidade, mas res-significo o sentido de raça a mim dado pela racialização. Além disso, busquei aprofundar esses conceitos criticamente com a ideia de políticas da morte, situando melhor branquitude e negritude como conceitos e buscando estabelecer uma coesão de intersecção com classe e gênero, possibilitando uma visão de raça como lugar de passagem de outras opressões, nem sempre definidas apenas pela racialização, mas com outras variáveis.

Na próxima seção eu começo a debater as mais diversas formas em que o racismo habita epistemologicamente a linguagem e, para isso, além de debater trabalhos que tratam do tema, vou aprofundar a visão de significação da raça que nomeia esta tese.

# 2

*O LIMÃO A CAMINHO  
DA LIMONADA- O RACISMO  
COMO ESTRUTURANTE  
PARA A LÍNGUA E A LÍNGUA  
COMO ESTRUTURANTE  
PARA O RACISMO*

Este capítulo é uma continuidade das minhas interrogações teóricas aqui feitas sobre a relação entre racismo língua. Chamo, utilizando a metáfora inicial, *do limão faço uma limonada* como a preparação, neste capítulo entendendo estar o limão a caminho da limonada, a partir de um signo que a mim foi dado, de uma ressignificação dele, aos moldes de Gates Jr. (1988). Aqui revisaremos trabalhos e conceitos que versam mais diretamente sobre a relação entre língua e raça ou língua e racismo. De maneira geral, essa revisão produzirá também preferências teóricas e discussões sobre o tema desta tese.

Os pontos que me levam a este capítulo são aqueles me trouxeram a esta tese: ausência de professores negros na área de ensino de língua inglesa, desde os cursos de licenciatura até professores plenamente atuando na educação básica. Questiono isso, tanto teoricamente quanto do ponto de vista de minha formação, a partir do estado onde me situo, a Bahia, sendo esse um dos lugares com mais concentração negra fora da África e que, como os demais estados, inclusive aqueles com maioria branca ou branca mestiça, também tem minoria de negros e negras entre professores de língua inglesa.

## UMA LINGUÍSTICA APLICADA BRANCA? – INCÔMODOS INICIAIS

Nesta tese estou falando de um duplo lugar, o de participante de uma pesquisa em Linguística Aplicada e o de pesquisador dessa pesquisa em Linguística Aplicada. Sendo essa área uma das principais utilizadas para a formação básica de professores em cursos de licenciatura, faço aqui uma exposição dos incômodos iniciais que me levam a esta pesquisa.

Em primeiro lugar em relação às aquelas críticas que Kubota e Lin (2006) expõem como críticas advindas dos colegas da Linguística Aplicada sobre a pesquisa dela sobre a relação entre racismo e ensino de línguas. Souza (2018), por exemplo, ao situar o lócus de enunciação de todos os autores que cita, situa a linguística aplicada no cerne do que Makoni e Pennycook (2007) chamam de regimes metadiscursivos em que, sendo pois espaços de representação das coisas e das pessoas, e também das contradições do mundo, as línguas não são só representação do mundo, mas instâncias ecológicas de produção de conhecimento e controle. Por isso, a nossa maior tarefa, ao debater este rema, seja localizar o lócus de enunciação da linguística aplicada, que Souza (2018) chama de marcar o não-marcado:

Marcar o não-marcado e mudar os termos hegemônicos do diálogo é a estratégia geopolítica da reconstituição epistêmica que vários pensadores latino-americanos propõem sob os termos de decolonialidade ou colonialidade (SOUZA, 2018, p. 9)<sup>63</sup>.

Ou seja, é o que pretendo fazer neste trabalho com a linguística aplicada. A pergunta que inicia essa revisão teórica é proposital e importante porque a resposta parece óbvia. Ora, se o mundo moderno num país como o Brasil, atravessado durante anos por regimes racistas e coloniais e pelo privilégio branco, é o mundo dos brancos, portanto, a linguística aplicada, é branca. Nossa tarefa, ao marcar o não-marcado, não é dispensar o conhecimento produzido nela até aqui, mas reconstituir (tomando aqui o termo usado por MAKONI e PENNYCOOK, 2007) sua estrutura e questionando, muitas vezes a excessiva crítica brancocêntrica nela inserida ( WINDLE, 2018, por exemplo, questiona a centralidade dada, por pesquisadores europeus ligados ao ensino-aprendizagem de línguas, ao neoliberalismo, mas parecem se importar pouco com o colonialismo). Essa

63 Minha tradução do trecho "Marking the unmarked and changing the hegemonic terms of the conversation is the geopolitical strategy of epistemic reconstitution that various Latin American thinkers propose under the terms decoloniality or coloniality".

é uma tarefa que avoco como minha, embora não sendo capaz de esgotar todas as possibilidades aqui.

## LINGUAGEM, COLOANIALIDADE E RACIALIZAÇÃO

Ao questionar a relação entre linguagem, colonialidade e racialização, busco, neste contexto, também questionar a ideia de língua. Durante muito tempo, a problematização de estruturalistas ou pós-estruturalistas, formalistas ou funcionalistas, linguistas, filólogos ou linguistas aplicados levou em conta o conceito de língua como uma materialidade física, podendo ser estudada em suas unidades mínimas. Ao fim e ao cabo essa realidade não parece o objeto principal dos questionamentos, mas a relação dessa suposta realidade material e o poder.

Parto, neste questionamento, de Bakhtin (1997), ao entender que a interação é o lugar de acontecimento da língua e que é na interação que a língua passa a ser, mais do que língua, um espaço de atuação do poder, da história e do sujeito. Desde a filosofia de um ato até a estética da criação verbal, a língua é um poder abstrato que só pode ser sentido na própria interação.

Esse questionamento é objeto da longa discussão em torno do trabalho de Makoni e Pennycook (2007). Esses dois autores trabalham com a premissa de que “línguas, concepções de linguagem e de metalinguagem (língua) usadas para descrevê-las são invenções”. Ora, se a língua é uma invenção, como podemos falá-las? Como podemos entendê-las?

A ideia de língua enquanto invenção denuncia, desde já, o objeto-base de minha indagação aqui. Língua enquanto invenção

significa, de maneira literal, segundo Makoni e Pennycook (2007), a ideia de que as línguas modernas como conhecemos foram inventadas pelo projeto nacionalista, cristão e colonial em diferentes partes do globo e também a ideia de que, como construções sociais, elas são análogas a outras construções, como o tempo que, embora a rotação da terra seja um fenômeno natural, sua contagem é uma decisão humana. Por isso:

Quando argumentamos que línguas são construídas, nós queremos ir além da ideia óbvia que os critérios linguísticos não são suficientes para estabelecer a existência de uma língua (a velha língua/os debates sobre do que seja dialeto), no sentido de identificar os processos sociais e semióticos que levam à sua construção. Os processos coloniais incluem, por exemplo, o desenvolvimento de ideologias coloniais e nacionalistas a partir de programas de letramento (MAKONI e PENNYCOOK, 2007, p. 1)<sup>64</sup>.

Ou seja, os processos responsáveis por inventar uma língua são aqueles que construíram a própria modernidade, ou seja, o colonialismo, o nacionalismo e o cristianismo. Por isso, os processos semióticos do que os autores chamam de *regimes metadiscursivos* deram conta de invisibilizar ou apagar certas línguas, levando a elas um status de não-língua (*languagelessness*). Isso explica, em parte, tanto o preconceito linguístico quanto suas bases fincadas no racismo e no racismo ao longo dos séculos de colonialismo e colonialidade. Ao chamar línguas de regimes metadiscursivos, os autores desnudam a própria ideia de língua, como trazida até aqui, porque permitem entender que essas línguas, na verdade, são um desejo de poder tornado verdade através de séculos de colonialidade. Para eles, regimes metadiscursivos são, na verdade “representações da

64

Minha tradução de “When we argue that languages are constructed, we seek to go beyond the obvious point that linguistic criteria are not sufficient to establish the existence of a language (the old language/ dialect boundary debates), in order to identify the important social and semiotic processes that lead to their construction. Social processes include, for example, the development of colonial and nationalist ideologies through literacy programs”.

lingual que, junto com traços materiais do que de fato está ocorrendo na língua, constituem formas de 'ação social', fatos sociais e que funcionam com agentes do exercício do poder político e social" (MAKONI e PENNYCOOK, 2007, p. 2). Ou seja, essa visão não nega a existência da língua em termos de interação e comunicação humana e animal, mas problematiza sua conceituação a partir da relação com o colonialismo.

Fanon (2008), como já destaquei e continuarei destacando a seguir neste trabalho, já enxergava a ideia de língua como um lugar de representação social do colonizado (sobretudo o negro das Antilhas Francesas) perante o branco. Lélia González (1998) também compreendia a necessidade de revisar a existência de um preto-guês como falar esquecido pelo pensamento epistêmico dirigente nas universidades. Souza (2018), em um trabalho recente, pontua as estratégias de letramento e glocalização indígenas a partir do Sul como um lócus de enunciação para orientar a ideia de interculturalidade crítica. Mbembe (2014), por sua vez, mesmo sem tratar de maneira marcada a palavra "signo", pontua os signos *negro* e *raça* a partir da empresa colonial racista como um desdobramento para as múltiplas e perversas visões que nascem desses signos.

Também nessa direção, Anzaldúa (1987), fala como intelectual chicana<sup>65</sup>, e promove um falar fronteiro ao partir dele como seu lócus de enunciação, como aquele que não insta a necessidade de um translinguismo que precisa (se por desejo ou afronta) atravessar ao mundo anglófono, mas de um pensar de fronteira que questiona a própria ideia de fronteira ao estar lá e cá, sem abandonar nenhum dos lados. A obra de Anzaldúa (1987) marca o não-marcado, mas também indica uma solução para o problema colocado por Makoni e Pennycook (2007), que é reconstituir línguas.

Ora, dizem os autores, se a língua é uma invenção, a ela também cabe reconstituição. É isso que eles propõem como um espaço de reconstituição do que chamam de regimes metadiscursivos. Os autores definem a reconstituição dessas línguas como:

um processo que pode envolver tanto a consciência da história da construção das línguas quanto repensar as formas pelas quais olhamos para as línguas e suas relações com a identidade e lugar geográfico, para que nos movamos além das noções de territorialização linguística em que a língua é ligada a um espaço geográfico (MAKONI e PENNYCOOK, 2007, p. 3)<sup>66</sup>.

Como quero aqui propor, a língua, portanto, ao ser construída e podendo ser reconstruída, tem uma relação direta com a colonialidade e com a racialização. Defino racialização como processo em que se racializa através da linguagem. O racializar através da linguagem se dá, como analisa Veronelli (2016, p.409), através da colonialidade da linguagem e do discurso, ou seja:

*A colonialidade da linguagem e do discurso* constitui um aparelho sofisticado, agentes religiosos, civis e educacionais, instituições e práticas que naturalizaram a dominação colonial discursivamente. Naturalizar é um fazer, um processo de criar uma compreensão intersubjetiva da experiência da colonialidade. Dizer “É natural” significa aqui que isso é produzido, e parte da produção envolve a criação de barreiras naturais à inteligibilidade de transformar seres colonizados em seres construídos

66

Minha tradução do trecho “a process that may involve both becoming aware of the history of the construction of languages, and rethinking the ways we look at languages and their relation to identity and geographical location, so that we move beyond notions of linguistic territorialization in which language is linked to a geographical space”.

como “incapazes” de ter uma expressividade racional (grifos da autora)<sup>67</sup>.

Ou seja, o que entendo de racialização parte do fenômeno que utiliza a linguagem como meio de colonizar. Um exemplo é a “imposição” da língua portuguesa no Brasil, durante a reforma pomalina, em que o governo português expressou a necessidade de que essa língua substituísse a Língua Geral (como já dissemos anteriormente). A colonialidade da linguagem implica, assim, que a linguagem guarda sempre práticas coloniais que racializam, quer pela forma de chamamento e nomeação ou pelas políticas que passam a existir através da linguagem. Ao entender racialização como processo de racializar através da linguagem, eu proponho duas vias teóricas de construção neste capítulo:

- a. a de que a racialização ocorre na língua, em que se racializa através da língua, criando aquilo que Veronelli (2016) chama de lócus de enunciação da colonialidade, e levando à minha teorização de que existe o racismo impacta a construção da língua, ou melhor, dos regimes metadiscursivos (MAKONI e PENYCOOK, 2007). Para isso, vou buscar teorizar aqui o sigo da raça, tanto a partir do ponto de partida da teoria de Makoni e Pennycook (2007) de língua enquanto regime meta-discursivo quanto da visão de raça enquanto signo duplo de significação negra de Gates Jr. (1988) . Para isso, vou exemplificar através das próprias teorias e pesquisas que desconstróem a visão do negro brasileiro como passivo, podendo, assim nos dar a pista da raça negra desde sua materialidade enquanto signo de opressão até sua materialidade enquanto

67

Minha tradução do trecho “The coloniality of language and speech constitutes a sophisticated apparatus, religious, civil and educational agents, institutions and practices, that have naturalized colonial domination discursively. Naturalizing is a making, a process of manufacturing an inter-subjective understanding of the experience of coloniality. To say “it is natural” means here that is produced, and part of the production involves the creation of natural barriers to intelligibility by turning colonized beings into beings constructed as “incapable” of rational expressivity”.

signo de resistência; vou também esboçar de maneira geral como o racismo impacta as políticas linguísticas, gerando a forma em que o ensino de língua inglesa se forja no país, identificando nele uma racialização e elitização do ensino de línguas no país; e, por isso, abordo a dicotomia falante-nativo *versus* falante não-nativo, que funda, a meu ver, mais do que a ideia de língua enquanto objeto de racialização;

- b. através da revisão de trabalhos e tendências nos estudos da linguagem que englobam a relação entre raça, racismo e ensino de línguas, enunciando ao leitor outras contribuições, cujas visões, nem sempre convergentes a este trabalho, já analisaram longamente a relação entre linguagem e racismo.

A seguir, partindo dessa discussão sobre o papel da língua enquanto regime metadiscursivo, e com ligação estruturante com a colonização, abordo de maneira mais profunda, a metáfora que nomeia esta tese.

## RAÇA COMO SIGNO DUPLO: OPRESSÃO E RESISTÊNCIA

Quando eu comecei a escrever esta tese, a tentação entre a escrita e a pesquisa me levou a diversos caminhos de análise sobre minha tese. Um deles foi afirmar, por meio dos dados, de que há racialização no ensino de línguas no país. De fato, esta foi a proposta levada em conta durante meses por mim e pelo meu orientador.

De fato, a proposta de tese veio dele. Ele sabia que a minha tendência à assimilação da pauta da Academia branca era muito grande. Não porque eu de fato acredite nessa agenda, mas porque sei que dela poderia tirar algum sustento econômico durante anos. Mas ele era, como eu, lido como um homem negro num Brasil racista.

E, como eu, o incentivo à pauta veio de uma conversa serena, em que ele foi logo asseverando sua desconfiança sobre a ausência de professores negros de inglês, ou, então, sua baixa proporção num oceano de professores brancos. De fato, pensei eu naquele momento, eu só tive Jeane e Francisco na educação básica. Dhon, Tika e os demais na universidade foram todos brancos. De fato, pensei de novo, eu só tive poucos colegas negros. Os do turno noturno que, como eu, já trabalhavam em outros lugares. Daniel, que era professor de inglês negro num curso de idiomas onde fez seu curso; Louise, que também era professora de inglês numa cidade do interior do Sul da Bahia, onde também estudou; Cátia, que não sabia inglês e sofreu muito até abandonar totalmente sua vontade de aprender aquela língua estranha; Rita, que se assemelhava à Cátia; e eu. De manhã e o resto dos colegas do noturno eram brancos em sua maioria.

Supostamente abandonar a pauta dos chamados multiletramentos com aquele que eu considerava uma excelente voz para criticarmos os tais multiletramentos não foi uma tarefa fácil. Na verdade, foi em nome de uma pauta política que naquele momento nos unia.

Porém, 4 anos depois, meus dados e minha própria pesquisa me levaram a mais do que avaliar se há ou não racialização no ensino de línguas. Primeiro porque, em termos científicos, provar essa tal racialização podia me fazer ter que lidar com uma Academia branca à procura de dados estatísticos, que neste momento não temos. Há racialização, nós professores negros de inglês afirmamos. A extrema maioria de professores negros de inglês com quem falei sobre o tema confirmou isso. Alguns brancos desconfiaram, por sua dificuldade de ver além da esquina. Uma professora negra, inclusive, passou a me usar como consultor informal dela numa escola privada. É que ela, com o natural sotaque de brasileiros falando inglês que todos temos, era criticada duramente pelos estudantes. Conhecendo a professora e sua competência linguística (que, não que valha de prova, mas no caso do racismo, se dá de usar, com um mestrado concluído no Reino Unido), não só me coloquei à disposição, como

passei muitas noites e dias conversando com ela. Ajudei pouco, e continuo ajudando pouco, mas ouço muito.

Esta tese então me mostrou que não vim aqui dizer apenas que há racialização. Vim, sobretudo, apresentar quais estratégias esses professores negros produzem em torno de resistência. Foi isso, e nada mais, o que me trouxe a esta tese.

A minha tese é, sobretudo, sobre como raça, que a mim foi dado de fora para dentro, de maneira imposta pela colonialidade, foi por mim e pelos outros professores negros ressignificada.

Falar em ressignificar o signo raça nos leva a diversas teorias, mas a que mais nos integrou neste processo de escuta teórica foi aquela de Henry Louis Gates. O crítico literário negro, ao lançar o seu *The signifying monkey: A Theory of Afro-American Literary Criticism*, se utilizou, ao introduzir as mais diversas linguagens literárias nos Estados Unidos, de duas figuras importantes para nós neste trabalho. Uma delas é a teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 1997), em oposição à linguística estrutural do linguista Ferdinand Saussure, de interpretar que os sujeitos podem sim modificar a língua. Assim, nas próprias palavras dele:

Essa ofensiva política poderia ter sido montada contra todos os tipos de termos padrão em inglês - e, de fato, foi. Estou pensando aqui em termos como *down*, *nigger*, *baby*, and *cool*, que esnobemente tendem a ser escritos como palavras de "dialeto" ou "gíria". Estas são dezenas de palavras revisadas. Mas revisar o termo *significação* é selecionar um termo que represente a natureza do processo, a natureza do processo de criação de significado e sua representação. Poucas outras seleções poderiam ter sido tão dramáticas ou tão significativas. Estamos testemunhando aqui uma profunda ruptura no nível do significante, precisamente por causa da relação de identidade que se obtém entre os dois termos aparentemente equivalentes. Essa perturbação, é claro, foi efetuada no nível do conceito, ou do significado. Quão

acidental, inconsciente ou não intencional (ou qualquer outra substituição de palavra-código pela ausência de razão) poderia fazer acontecer um desafio tão brilhante no nível semântico? Revisar o signo recebido (quociente) literalmente representado na relação representada por significado / significante em seu nível mais aparentemente denotativo é criticar a natureza do próprio significado (branco), desafiar através de uma crítica literal do signo o [próprio] significado do significado. O que os negros [re] significam em uma sociedade na qual foram introduzidos intencionalmente, como a cifra escravizada? Nada no eixo x da significação branca, e tudo no eixo y da negritude (GATES JR., 1988, p. 47)<sup>68</sup>.

Aqui, intencionalmente, Gates Jr. (1988) localiza propositalmente o problema da teorização do signo pela linguística ao teorizar signo. Segundo a visão saussureana (SAUSSURE, 1977), o signo é uma entidade inalienável do sistema linguístico, podendo figurar como sua unidade de entendimento. Assim, um signo é a explicação de um sistema de valores de significação, levando à relação entre a coisa significada, ou referente no mundo como significado, levando à sua relação na significação através de uma entidade acústica, que reúne a coisa significada e os sons atribuídos a ela, o significante.

68 Tradução minha do trecho "This political offensive could have been mounted against all sorts of standard English terms – and, indeed, it was. I am thinking here of terms such as *down*, *nigger*, *baby*, and *cool*, which snobbishly tend to be written about as "dialect" words or "slang". These are scores of such revised words. But to revise the term *signification* is to select a term that represents the nature of the process the nature of the process of meaning-creation and its representation. Few other selections could have been so dramatic, or so meaningful. We are witnessing here a profound disruption at the level of the signifier, precisely because of the relationship of identity that obtains between the two apparently equivalent terms. This disturbance, of course, has been effected at the level of the conceptual, or the signified. How accidental, unconscious or unintentional (or any other code-word substitution for the absence of reason) could such a brilliant challenge at the semantic level be? To revise the received sign (quotient) literally accounted for in the relation represented by signified/signifier at its most apparently denotative level is to critique the nature of (white) meaning itself, to challenge through a literal critique of the sign the meaning of meaning. What did/ do black people signify in a society in which they were intentionally introduced, as the enslaved cipher? Nothing on the x axis of white signification, and everything on the y axis of blackness".

Se tomarmos raça como um signo, podemos perfeitamente questionar a visão de signo como intangível ou inalienável. Isso porque, diferente de Saussure, cuja compreensão da língua como um sistema agia sistematicamente para ignorar a visão de língua a partir de uma perspectiva diacrônica, isto é, da história da própria língua enquanto sistema, o sujeito age através da língua e a modifica de diversas formas. Este trabalho me une à teoria de Gates Jr. (1988) não só por causa de sua visão de raça como signo de significação, mas porque ele também retoma a teoria que contrapõe essa visão de Saussure, a teoria de Bakhtin (1997). Em sua principal obra, Bakhtin, que, tal como Saussure, é narrado pelos olhos, bocas e ouvidos de seu círculo, entende a língua através de sua própria realização, a interação.

Isso nos faz perceber tão logo quanto possível que o sujeito também pode modificar a língua. O signo, do sistema linguístico (se é que há um sistema linguístico) é interpretado, modificado e ressignificado pelo sujeito. De acordo com Gates Jr. (1988), os negros são os principais responsáveis por modificar essa noção de signo em nossa história, como demonstra o esquema a seguir, adaptado e traduzido de sua obra, para nosso uso. Assim, a ideia padrão de signo, segundo um padrão colonialista, fica assim:

O projeto de conceituação, a partir da significação negra do signo raça, no entanto, não toma o referente no mundo, coisa significada, como seu significado, mas como figura retórica, enquanto par do significante *raça*, como se destaca a seguir:

#### SIGNIFICAÇÃO NO VERNÁCULO NEGRO

Significação = Figura retórica

Significante

Em inglês, Gates Jr. (1988) chama o ato de transformação do signo, como nos dois esquemas acima, como (re) doubling, isto é, duplicação, ou, mais próximo do entendimento que quero cobrir aqui como sentido, a construção de um signo duplo que, ao ser nomeado de fora para dentro, nomeado como negro, o entende, não como verdade axiológica biológica imposta tal qual pela branquitude, mas como uma figura retórica. Essa figura retórica, o nome negro passa, enquanto signo nomeado de fora para dentro pela branquitude, a agir da porteira-para-dentro e da porteira-para-fora, enquanto signo de resistência. Por isso, de acordo com Gates Jr. (1988, p. 51):

Significar é um ato negro de ter dupla voz; porque isso sempre leva a uma revisão formal e a uma relação intertextual, e por causa de Exú e sua dupla representação na arte, eu acho essa uma metáfora ideal para a crítica literária negra, para a maneira formal pela qual textos parecem abordar os seus antepassados.<sup>69</sup>

Segundo Gates Jr. (1988), as narrativas da escravidão fazem o texto escrito do branco ser falado a partir de uma voz negra, possibilitando uma dupla voz, ou, a meu ver, um signo duplo.

Esse signo duplo, objeto teórico desta tese, é exemplificado por Gates Jr. (1988) ao falar da narrativa do macaco, um adágio que faz parte da história dos Estados Unidos, que, como Exu e os demais orixás e encantados<sup>70</sup>, na narrativa afrobrasileira, chegaram à memória tradicional dos negros norte-americanos traduzido como o *signifying monkey*, isto é, um macaco que, ao insultar o leão, atribui ao elefante como emissário de suas palavras, gerando uma confusão entre eles.

69 Minha tradução do trecho "signifyin (g) is black double-voicedness; because it always entails formal revision and an intertextual relation, and because of Exu's double representation in art, I find it an ideal metaphor for black literary criticism, for the formal manner in which texts seem concerned to address their antecedents".

70 Orixás se referem a entidades de origem das religiões tradicionais de origem africana que aqui chegaram a partir da escravidão.

**Figura 3** - Ilustração do *The Signifying Monkey*



*Fonte: retirada do site <http://ugetwhatyouneed.blogspot.com/2011/11/signifying-monkey.html>*

Várias são as expressões afroamericanas que retomam a figura do “macaco que significa”, ao passo que o nome de Exu vai sendo apagado. No Brasil, embora Exu passe a ser confundido com a figura do diabo (GOMES, 2013), ele não é substituído por nenhuma figura metafórica, como o tal macaco da cultura afroestadunidense. Ao contrário, os militantes negros fazem questão de reafirmá-lo para desconstruir seus sentidos dados pelo racismo religioso.

**Figura 4** - Ilustração de Esù Elegbara, ou Exu



Fonte: retirada do site <http://www.cansuadoya.pt/elegbara/>

Esù Elegbara, ou simplesmente Exu, é lido de diversas formas na cultura afrobrasileira. A principal delas é de ser, aos homens, o guia e o caminho entre os homens e seus ancestrais. Uma das leituras mais eurocêntricas no país desse orixá, por exemplo, a de Verger (2003), não explora de maneira profunda das diversas faces de significação do temido Esù Elegbara. Exu, como chamamos, sempre impressionou a minha trajetória, ora como demônio, ora como entidade que merecia respeito.

Aliás, essa tem sido a ressignificação desse orixá defensor dos caminhos, das cidades e detentor das profundezas das contradições humanas, que a ele se parecem por excelência. Uma ressignificação que envolve medo e respeito.

Elaborei, com base em Esù Elegbara, a metáfora que nomeia esta tese como *De um limão faço uma limonada* por trabalhar, como Gates Jr. (1988), com uma metáfora que populariza a atuação de Exu, e que é disseminada pelas pessoas no país. Não consegui encontrar a origem de certo desse provérbio, mas sei que ele é bem disseminado no país.

Como no caso do *signifying monkey*, o ditado expõe uma relação de imposição e transformação da imposição em ressignificação. Isso significa, como nas palavras de Gilberto Gil, já usadas na introdução da tese, um ato de rendição, mas de resistência. Como duas palavras, tão distintas e muitas vezes vistas como dicotômicas, podem significar uma coisa só? Esse é o poder de significar a partir da ação negra num mundo racializado.

A visão de raça como signo duplo pode, inclusive, nos fazer perguntar se não se trata de dois signos, um servindo à resistência e outro à impressão. Como diz Bakhtin (1997, p. 35), "o signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa".

A palavra *neguinho*, como eu e Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro tentamos, embora de maneira bem preliminar, teorizar em 2010 (NASCIMENTO; ALOMBA RIBEIRO, 2010), pode ter significados distintos de acordo com quem enuncia. O racista usará essa palavra, que compõe o signo dela referente e fundador, para discriminar, ao passo que o próprio negro o usará para ser, por exemplo, carinhoso, em frases do tipo "ô, meu neguinho".

Ou seja, o signo é duplamente marcado, através de um ponto de origem, ligado à colonialidade e os sentidos criados e impostos por ela e ressignificados pelo negro, que, para resistir, o recria em seu repertório linguístico.

A seguir, vou recriar esse sentido de significação do signo da raça negra a partir de alguns trechos da história de resistência dos negros brasileiros. Para isso, vou examinar primeiramente a ideia falsa de passividade dos negros brasileiros, para, em seguida, me debruçar sobre estratégias inclusive contraditórias e assimilacionistas de sobrevivência e resistência, como é o caso da miscigenação.

Esses, embora não sejam casos especificamente linguísticos, servirão de nossa inspiração para a análise de dados, percebendo que, ao atuar no mundo da língua inglesa, estamos, supostamente, atuando num mundo que não é nosso, o mundo dos brancos.

Para fins de análise dos fatos sobre linguagem e raça neste capítulo, entendo, como pontuei no capítulo anterior, amparado pelas teorizações de Mbembe (2014), Gates Jr. (1988) e Chalmers (2013), raça como uma fantasia política, cujo papel da língua é sua inscrição, conformação e resignificação no mundo.

## NEGRO, DE UM SIGNO DE OPRESSÃO E ASSIMILAÇÃO A UM SIGNO DE RESISTÊNCIA

Nesta seção quero examinar tanto teórica quanto de maneira prática a ideia envolta no trabalho de Makoni e Pennycook (2007) e Gates Jr. (1988) de reconstituir línguas e examinar a própria ideia de significação negra a partir de um exemplo prático, a luta dos povos negros ao longo da história no Brasil. Penso que Souza (2018) fez um trabalho similar o situar o falar do sul a partir das práticas indígenas, inclusive reconfigurando a visão de tradução. Resignificar é, como fez Souza, uma maneira de continuar produzindo resistência a partir de onde se está.

Herdo, como mencionei antes, a visão de que ser negro tem muitos significados, desde ser oprimido até resistir, da visão de sujeito negro e problematização dos sentidos arqueológicos dos termos *negro* e *raça* de Mbembe (2014) e de raça enquanto signo resignificado pelos próprios negros de Gates Jr. (1988). Eu penso que a escravidão negreira e seu abjeto aparelhamento a partir do

tráfico transatlântico trouxe consigo uma experiência que oprimiu os povos negros e que os forçou a construir formas de resistência. Tento expandir talvez a visão mais pessimista de Fanon (2008) sobre os negros das Antilhas, observando em que medida a ideia de raça negra foi forjada de fora para dentro, e cujas experiências de fora para dentro podem se insurgir decolonialmente contra os signos racistas. De fato, a visão de Fanon parece pouco implicada em pensar nesse tipo de proposição de insurgência, mas de analisar como as diversas situações coloniais mostram um negro colonizado abaixo da linha do humano. Neste capítulo, no entanto, parto para analisar algumas dessas facetas coloniais que produzem o negro como negro, mas que, em algum momento, são usadas por ele como arma de resistência. Em primeiro lugar, aqui destaco a ideia de negro como raça homogênea, cujo signo foi construído no país pelas elites brancas, e cujas observações aqui tentam se contrapor a essas visões. Após isso, abordo a própria experiência de miscigenação como um processo de interpretação do signo da miscigenação pelas pessoas negras.

## O MITO DO NEGRO PASSIVO: ENTRE AS ONDAS NEGRAS, O MEDO BRANCO E AS REBELIÕES NA SENZALA

Os maiores problemas do mito da democracia racial entre nós tem sido uma série de crenças que não mais estão nas páginas dos livros dos mais reconhecidos sociólogos brasileiros, mas no imaginário popular, graças a governos progressistas e conservadores.

A Era Vargas, por exemplo, foi fundamental para fazer vigorar a idealização de *unidade morena* e exaltação da miscigenação como possível retrato de uma democracia racial no país. Porém, como buscaremos demonstrar aqui, a raiz dessa idealização vem de bem antes.

Nesta seção usaremos como base a pesquisa de dois historiadores brasileiros. São eles Clóvis Moura, em *Rebeliões na*

*Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas* e Célia Maria Marinho de Azevedo em *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites- século XIX*.

Pensamos que esses dois estudiosos se complementam de muitas formas, mas principalmente porque Clóvis Moura é considerado como principal historiador das rebeliões e insurreições dos negros brasileiros durante quase 4 séculos e Célia Maria Marinho de Azevedo a pesquisadora responsável por estudo resultante de seu doutoramento que teve como objetivo investigar a mentalidade das elites sobre o negro.

Moura (2014) parte de sua análise desconstruindo alguns mitos fundamentais sobre o povo negro brasileiro. Em primeiro lugar a tese de submissão do povo negro à escravidão, de maneira que, como nos apresenta a história oficial ministrada nas escolas, os primeiros movimentos abolicionistas só vieram acontecer no Sudeste, no século XIX.

Para desconstruir essa tese, o autor se debruça sobre os documentos oficiais (Cartas, atas, mandados, sentenças) durante séculos, desde museus, bibliotecas a câmaras para precisar uma análise que mostra movimentos de insubordinação durante quase 4 séculos. Para contra atacar a tese de subordinação do negro ao trabalho escravo (como se o negro tivesse aceitado o processo de maneira passiva), o autor propõe a seguinte tese: onde houve mais concentração de trabalho escravo no país durante esses séculos foi onde houve mais movimentos de insubmissão.

Para confirmar sua tese, se debruça sobre o Nordeste e, principalmente, a Bahia. Não por acaso, com o predomínio da cana-de-açúcar, o Nordeste foi a região que mais movimentou a economia brasileira nesses séculos. Permitindo corroborar a tese de Dussel (1993) e Karl Marx em *A Origem do Capital*, foi durante esses séculos que Portugal conseguiu se desenvolver como nação no horizonte

européu, graças à colonialidade do poder e, logo, escravidão imposta aos negros. Porém, como ele propõe, a cana-de-açúcar não era a atividade econômica em si, mas a própria escravidão. Isso porque o escravo “não vendia a sua força de trabalho, mas era considerado pelo senhor de escravos um simples instrumento de trabalho, de vez que o direito de propriedade se estendia à própria pessoa do escravo” (MOURA, 2014, p. 120).

Em sua pesquisa, Clóvis Moura destaca que os negros, cativos ou não, pardos<sup>71</sup> ou pretos, se organizaram em diversas frentes de insubmissão nesses séculos. A primeira forma é a participação ativa em movimentos independentistas, que, embora na história oficial, tenham como líderes os brancos, sempre tiveram participação dos negros. Alguns movimentos foram liderados por negros. É o caso da Conjuração Baiana, também conhecida como Inconfidência Baiana, Revolta dos Búzios, Revolta dos Alfaiates ou Revolta das Argolinhas, que aconteceu em 1798 na Capitania da Bahia e que acaba de completar 220 anos. Outras, mesmo que não lideradas por negros, tiveram ampla participação negra, como é o caso da Cabanagem, na Balaiada, na Revolução Farroupilha ou na Inconfidência mineira, como ele protesta:

Em outro movimento, a Inconfidência mineira – como na revolta Filipe dos Santos –, o papel do escravo como reserva social do acontecimento ainda não foi suficientemente estudado e esclarecido. Que os inconfidentes, de um modo geral, eram abolicionistas, não há muitas dúvidas. Mas até que ponto esperavam que os escravos aderissem e participassem da revolta é que não está bem claro, embora fosse Minas, na época, um dos maiores focos de quilombos do Brasil (MOURA, 2014, p. 122).

No entanto, como Moura (2014) demonstra insistentemente, o “medo” que os próprios negros se rebelassem antes dos brancos

71

Uso o termo *pardo*, embora tenda a enxergar que ele é problemático e também racista, porque é esse termo utilizado pelo autor, por ser da fonte dos documentos analisados na pesquisa.

fez com que os líderes da Inconfidência tenham tomado a frente antes dos negros, como é dito num trecho dos *Autos da Devassa*, em que José Álvares Maciel, filho de um capitão-mor de Vila Rica, deixa entrever, dizendo que “sendo o número de pretos e escravatura do país muito superior aos homens brancos, toda e qualquer revolução que aqueles pressentiam nestes seria motivo para que eles mesmos se rebelassem” (MOURA, 2014, p. 123). Ou seja, embora não dizendo diretamente, a quantidade de quilombos podia, a qualquer momento, provocar em efusão social uma revolta sem precedentes.

Por outro lado, o que faziam os negros, cativos ou não, se preocuparem em participar de movimentos políticos de independência? O que ganhariam com isso? Estamos no século XVII, onde ocorreu a maioria dos movimentos pró-independência, e quase um século depois da predominância da chamada República dos Palmares, que falaremos logo mais. Um dos motivos é que, rememorando a participação e protagonismo dos negros na Inconfidência baiana, os negros queriam:

[...] a emancipação do Brasil do jugo português, um regime de igualdade para todos, onde não mais houvesse preconceito de classe ou raça e cada um fosse julgado pelo seu merecimento. Manuel Faustino dos Santos<sup>72</sup>, ao ser perguntado sobre os objetivos do levante, não teve dúvidas em afirmar que ‘era para reduzir o continente do Brasil a um governo de igualdade, entrando neles brancos, pardos e pretos sem distinção de cores, somente de capacidade de governar, saqueando os cofres públicos e reduzindo a um só para dele se pagar as tropas e assistir as necessárias despesas do Estado (MOURA, 2014, p. 127).

72 Que não por acaso tem meu sobrenome, como também outro líder desse levante, João de Deus do Nascimento. Aliás, aproveito para render homenagem aos outros parentes, heróis desse levante, e que foram executados com cabeça altiva, sendo eles Lucas Dantas, 24 anos e Luíz Gonzaga, 36 anos. Um viva grande à memória dos 4 da Revolta dos Búzios.

É assim que, de Norte a Sul, de Leste a Oeste, o negro estava embrenhado<sup>73</sup> nas lutas pró-independência, ressignificando o signo da raça, de opressão a resistência. Outra forma de atuação que não deixa dúvidas é a própria insubmissão dos próprios negros que já não aceitavam ser eles próprios a atividade econômica do país:

[...] o trabalho escravo estava em decomposição; os escravos na sua maioria já estavam convencidos de sua situação de explorados e, em maior ou menor grau, desobediência às ordens dos seus senhores formando grupos que não eram mais circunscritos aos quilombos, mas se manifestavam dentro das próprias senzalas (MOURA, 2014, p. 99).

Foi assim, em ritmo de insurreição, que os negros passaram a gerar prejuízos nas atividades econômicas, e como principal atividade econômica. Desde prejuízos físicos, sequestros e mortes, até apoio às manifestações e levantes políticos pró-independência e dos quilombos, obtiveram total apoio dos negros que, embora circunscritos às senzalas e fazendas, faziam o que podiam para gerar prejuízos à escravidão.

Foi assim também que se deu na primeira greve de trabalhadores que aconteceu no território nacional. Não tratada na história oficial, o levante do Engenho de Santana (atual Rio do Engenho, em Ilhéus, Bahia) aconteceu em 1789<sup>74</sup> (mesmo ano da Revolução Francesa), em que negros malês sequestraram o feitor, tomaram o engenho e escreveram uma carta com uma série de recomendações para o rei de Portugal, dentre as quais pontuando que:

Em cada semana nos há de dar os dia de sexta-feira e de Sábado para trabalharmos para nós não tirando um

73 Uso esse termo como pesquisador porque ele veio de minha formação, de um mundo onde o menino se embrenhava no mato, para entendê-lo. Como *cavalo-de-troia* desta narrativa desnuda o sentido de embrenhar, como se meter para estar ali.

74 Para mais informações do Levante <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/resistencia-escrava-engenho-santana-ilheus.htm>.

destes dias por causa de dia santo. Para podermos viver nos há de dar rede, tarrafa e canoas. Não nos há de obrigar a fazer camboas, nem a mariscar, e quando quiser fazer camboas e mariscar mandes os seus pretos Minas. Para o seu sustento tenha lancha de pescaria ou canoas do alto, e quando quiser comer mariscos mandes os seus pretos Minas. Faça uma barca grande para quando for para a Bahia nós metermos as nossas cargas para não pagarmos frete. Na planta da mandioca, os homens queremos que só tenham tarefa de duas mãos e meia e as mulheres de duas mãos (REIS e SILVA *Apud* MARCIS, 2000, p. 67).

E concluem:

Poderemos plantar nosso arroz onde quisermos, e em qualquer brejo, sem que para isso peçamos licença, e poderemos cada um tirar jacarandás ou qualquer pau sem darmos parte para isso. A estar por todos os artigos acima, e conceder-nos estar sempre de posse da ferramenta, estamos prontos para o servirmos como dantes, porque não queremos seguir os maus costumes dos mais Engenhos. Poderemos brincar, folgar, e cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos empeça e nem seja preciso licença (REIS e SILVA *Apud* MARCIS, 2000, p. 69).

Trato, embora nem sempre seja feita essa distinção, essa carta como um manifesto de greve. Esse documento permite ainda compreender que as estratégias de luta se davam da porteira para dentro e da porteira para fora<sup>75</sup> da senzala.

Precisamos entender isso como um conjunto de estratégias exercido por negros diferentes, em espaços diferentes, em levantes políticos, que agiam com um mesmo intuito ético e tático de vencer a escravidão. Percebam<sup>76</sup> com maior profundidade que buscamos

75 Gosto desses dois termos, *da porteira para dentro* e *da porteira para fora*, sendo a *porteira* um elemento de uso constante nas religiões de matriz africana no Brasil, de maneira que o negro não se limita, mas está em constante movimento.

76 Tomo a ousadia de tratar meus leitores aqui como sujeitos com quem estou em uma conversa franca e, por isso, o uso do tempo verbal.

ter esse cuidado para não gerar essencialismos numa tradição de lutas que sequer foi lembrada pela história oficial, tentando apagá-la e essencializá-la em seu apagamento. Ao contrário, essa é a tentativa que me permite passear por essas situações colocadas pela colonialidade e o racismo. Ao invés de essencialismo, é preciso compreender que a visão de raça enquanto signo e a atuação do negro como ressignificação desse signo quer dizer, portanto, utilizar um conjunto de estratégias heterogêneas de resistência.

Se queremos tratar da heterogeneidade do povo negro brasileiro, não podemos esquecer aquele que é considerado o maior movimento e levante político do negro brasileiro, a República dos Palmares.

Primeiramente, em se tratando da terceira frente de luta do povo negro em séculos, aqui trazida à baila, é importante mencionar a grandiosidade do aquilombamento do povo preto, começando por sua caracterização central. Enquanto os negros que participavam dos movimentos políticos pró-independência e aqueles circunscritos às senzalas colaboravam tanto com esses quanto com os negros aquilombados, a luta dos negros aquilombados mesclou estratégias, mas optou pela formação de lutas menos institucionais.

Na verdade, alguns quilombos menores tiveram participação política em movimentos. É o caso de quilombos da região de Cachoeira e no Cabula, na Bahia, que ofereceram grande apoio para a Revolta dos Búzios, que sacudiu a cidade de São Salvador da Bahia em 1798.

Embora essa participação tenha sido repetida em demais movimentos, é importante ressaltar a soberania de luta dos quilombos. E, como Moura (2014) nos apresenta houve milhares deles, espalhados onde se deu a maior concentração do trabalho escravo em séculos, sendo que alguns tiveram mais de 20 anos de existência enquanto outros tiveram mais de 20 mil homens.

Alguns chamam atenção pela resistência e ousadia enquanto outros chamam atenção pela estratégia de acontecimento e tradição. Sua organização, principalmente na Capitania da Bahia, seguia modos de organização africana (com características idiossincráticas de África nos plantios, nos modos de sexualidade poliândrica e poli-gâmica e regime monárquico). É o caso dos quilombos protagonizados pelo povo haussá.

Se a escravidão foi naturalizada como instrumento de propriedade e subsunção do negro à escravidão, é natural que a resistência a esse regime por meio de um aquilombamento e guerrilhas tenha acontecido, porque:

Como dissemos, era, portanto, o quilombo uma instituição natural da sociedade escravista. As fugas sucessivas que decorriam da própria situação do escravo exigiam que se organizassem núcleos capazes de receber o elemento que necessitava, como é natural, conviver com semelhantes para sobreviver (MOURA, 2014, p. 164).

Portanto, o quilombo cria uma agenda de ações que consegue, pouco a pouco, formar agentes que produzem o esgotamento moral, político e econômico da escravidão, nos levando a entender, ao contrário de Gilberto Freyre, de Sérgio Buarque e de boa parte dos estudiosos da sociologia moderna brasileira, que o contrário de Casa Grande não é Senzala, e sim Quilombo. Além dos quilombos, de maneira interdependente, atacavam as guerrilhas:

A guerrilha era extremamente móvel. Por isto mesmo pouco numerosa. Atcava as estradas, roubando mantimentos e objetos que os quilombos não produziam. Eram seus componentes sentinelas avançados nos quilombos, refregando com as tropas legais, os capitães do mato e os moradores das vizinhanças (MOURA, 2014, p. 164).

Ou seja, os quilombos assumiam diferentes estratégias, sempre gerando prejuízos oficiais à escravidão, e um pânico que foi tomando de assalto a Coroa Portuguesa até o ápice das demandas abolicionistas terem tomado os discursos abolicionistas do Sudeste no século XIX.

Uma outra tese desconstruída por Clóvis Moura, que quero aqui trazer para debate, é a de que a escravidão era um regime de irracionalidade enquanto o trabalho livre um regime de racionalidade.

Neste ponto, a *onda negra* que, como vimos através de Moura (2014), é crescente através dos séculos, encontra o *medo branco* no século XIX, aqui estudado sob a ótica de Azevedo (1987). O medo branco, assim, se refere ao medo, a partir da Revolução do Haiti, em (1791) dos negros se rebelarem contra o sistema escravocrata e colonial e fazerem, eles próprios, a abolição. Haja visto, os negros já estavam ressignificando o signo da raça dado a eles de dupla forma interagindo com seus senhores e produzindo prejuízos à escravidão como atividade da empresa colonial.

Primeiro, é necessário destacar que, como nos disse Moura (2014), a escravidão não acabou por causa de um único movimento abolicionista, mas porque, no auge das lutas abolicionistas do século XIX, os prejuízos perpetrados pelos negros à escravidão eram tantos que o regime escravocrata representava um prejuízo econômico e não um avanço.

Nesse momento, e seguindo a análise de ambos, Azevedo (1789) e Moura (2014), as teses positivistas de racionalidade *versus* irracionalidade/ trabalho livre *versus* trabalho escravo tomam conta dos discursos e da produção bibliográfica nacional a serviço de um discurso que ignorava o sustentáculo racionalista implantado pelo colonialismo no país, com a participação direta de reformas supostamente modernas, como é o caso da Reforma Pombalina, que visava modernizar o Estado português, mas manteve os privilégios aristocráticos, a escravidão e a dizimação indígena.

A partir de Azevedo (1987), é possível entender o que foi e como se originou o “medo branco”:

Até meados da década de 1880 temos como enfoque privilegiado a escravidão, o negro e sua rebeldia, o movimento abolicionista e as sucessivas tentativas imigran-  
tistas, enfim, o chamado momento de transição para o estabelecimento pleno do trabalho livre. A partir da data da abolição, o tema da transição deixa subitamente de existir e o negro, como que num passe de mágica, sai de cena, sendo substituído pelo imigrante europeu. Simul-  
taneamente a esta troca de personagens históricos, introduzem-se novos temas, tais como desenvolvimento econômico industrial, urbanização e formação da classe operária brasileira com base numa população essencial-  
mente estrangeira (AZEVEDO, 1987, p. 20).

E complementa:

Esta substituição de temas e de enfoques tem sido justi-  
ficada de modo sucinto e algo taxativo: o negro apático para o trabalho livre e acostumado a coação de um sis-  
tema irracional de produção não pode fazer frente a con-  
corrência representada pelo imigrante europeu, trabalha-  
dor este já afeito a uma atividade disciplinada, racionali-  
zada e regulada a partir de contrato de compra e venda da força de trabalho (AZEVEDO, 1987, p. 21).

Ou seja, como apresenta a autora, ao binômio positivista, depois fortemente reproduzido pelos sociólogos weberianos, entre eles Sérgio Buarque e Gilberto Freyre, racionalidade *versus* irracionalidade/ trabalho livre *versus* trabalho escravo, apresenta-se em outro: enegrecimento da população brasileira desde os quinhentos *versus* projeto imigran-  
tista visando branqueamento da população porque, com a abolição, era preciso branquear o trabalho executado no Bra-  
sil, alinhando a ideia de liberdade do trabalho ao seu branqueamento e vinda de brancos europeus para ocupar as vagas de trabalho livre.

Já em 1583 (53 anos depois de começar o povoamento do território pelos invasores portugueses), nos alerta Moura (2014), já existiam 14 mil negros para 25 mil brancos numa população de 57

mil habitantes. No entanto, em 1798, numa população de 3.250.000 habitantes já havia um total de 1.582.000 negros escravizados.

Esses dados são reveladores porque mostram um enegrecimento da maior parte da população brasileira que, no fim do regime escravocrata, vai sendo alvo de um sentimento de “medo branco” por parte das elites brancas.

Primeiramente, essa própria elite não permitiu o acontecimento da abolição do trabalho escravo sem criar um projeto de branqueamento, tanto ontológico quanto epistemológico (e, por isso, também genealógico) da sociedade brasileira<sup>77</sup>. Como Azevedo (1987) propõe, esse sentimento é criado desde as primeiras obras de brasileiros escravocratas que estudaram fora do país e, influenciados pelas ideias liberais, começam a propor o fim do regime escravocrata. Porém, para além das boas intenções, eles delineiam o que seria a substituição do trabalho escravo por um trabalho livre em tempo que os negros seriam substituídos por um povo branco e, portanto, civilizados.

É nesse momento que o povo negro recebe a pecha de não-civilizado e, portanto, alinhado a um modelo de trabalho não-livre, que seria o posto à racionalidade. Não só quero atacar essa tese, como quero entender e compreender, com o faz o movimento decolonial na América Latina e Caribe, que o regime colonial se dotou, ele próprio, de racionalidade, de maneira que essa racionalidade se deu e se manteve de forma epistemicida até então. Portanto, para criar um movimento de branqueamento da sociedade brasileira, e implantar o trabalho livre, modernizando essa sociedade, seria necessário elencar não só o negro como culpado pelo atraso nacional, mas lhe impor a incapacidade para o trabalho livre. Vejamos,

77

Já falei na introdução de minha preferência por olhar primeiro a ontologia. Entendo aqui que, ao criar o projeto abolicionista no século XIX, as elites brancas criaram sua marca de branquitude no projeto, dando a ele uma epistemologia, como é o caso do surgimento das primeiras faculdades de Direito e Medicina, e uma genealogia, permitindo a fundação de uma branquitude ligada ao progresso no país.

por exemplo, como, ao protestar contra um ataque a um senhor de escravos, um parlamentar descreve o branco colonizador e escravista como "bondoso":

"É preciso que tais cenas não se reproduzam!

É preciso que um outro homem, que uma outra família não seja vítima do horroroso atentado que praticou-se com o ilustrado Dr. João Dias Ferraz da Luz (apoiados) excessivamente filantrópico e caritativo, que tratava seus escravos, por assim dizer, de igual para igual (apoiados). Quando ele foi vítima de um fato como aquele, quando suas filhas participaram da sua sorte, quando semelhante barbaridade se deu em uma cidade como a de Itu, notável pela excelência de seus bons costumes, pela boa índole de seus habitantes, pela sua prudência, pelo amor à paz, à ordem, à religião, o que devemos esperar de outras localidades?"

Observe-se a preocupação em atribuir ao senhor assassinado todas as qualidades do senhor bom, vítima indefesa de um bárbaro escravo. Tais virtudes estendiam-se à população e a ele próprio, que, em outro trecho de seu longo discurso, descreve o seu próprio ambiente familiar, pacífico e ordeiro, com os escravos sentando-se à mesa com ele, e os ingênuos bem acomodados no "colo da família" (AZEVEDO, 1987, p. 121).

O trecho acima revela a forma como o "medo branco" tratou de subverter os fatos históricos e criar a imagem de um senhor de escravos bondoso frente a um negro cruel e selvagem. Trata-se aqui da construção de um racismo institucional que perdura até os dias atuais e que se mantém de maneira cordial. Assim, no tocante ao projeto imigrantista e criação de uma suposta democracia racial, apagando o negro e sua luta e o substituindo na sociedade brasileira por um sentimento de branqueamento:

Temos, portanto, duas formulações imigrantistas a respeito da relação escravo-senhor. A primeira surgia sob o impulso de conflitos entre escravos e senhores e por isso

ressaltava o ódio e a impossibilidade de um relacionamento futuro harmonioso. Enfatizam-se, pois, as características raciais inferiores dos descendentes de africanos como atestado de sua incapacidade para o trabalho livre, bem como da necessidade de substituí-los por imigrantes brancos (AZEVEDO, 1987, p. 161).

Porém:

Já esta segunda [fazia] refazia a primeira sob o impulso de reivindicações econômicas e específicas de um setor da classe dos proprietários de escravos. Tratava-se então de provar que os escravos não podiam ser separados de seus senhores, ressaltando-se a amizade existente entre eles e tecendo-se a imagem do negro muito próxima a de um fiel cão de estimação, embora com capacidade para superar sua inferioridade mental. Em decorrência teríamos desde já um relacionamento harmonioso, com o escravo participando do progresso alcançado pelo fazendeiro, o que possibilitaria inclusive a compra futura de sua alforria (AZEVEDO, 1987, p. 161, grifos meus).

E conclui que:

A imagem de um país imerso em ódios sócio-raciais era assim substituída num curto espaço de tempo por outra, radicalmente distinta, a de um paraíso racial. Esta última — conforme já foi assinalado no primeiro capítulo — começa a constar dos discursos imigrantistas e abolicionistas, em vista de necessidades propagandísticas (a imagem do Brasil no exterior) e de controle social (a luta restrita ao quadro parlamentar) (AZEVEDO, 1987, p. 162).

Nesse sentido, a imagem de negro passivo (apagado do discurso oficial) se ladeia à visão de selvagem (culpado pela falta de civilidade e modernização do território nacional, porque ele próprio é representante da escravidão que lhe foi imposta, e por isso mesmo incapaz ao trabalho livre), ao lado de uma visão que, a partir da década de 60 do século XIX, o impõe como um negro amigo, fiel, muitas vezes culpado ele próprio, com sua docilidade, pela própria escravidão, de que foi conivente.

Para concluir, observamos, retomando os conceitos de Moura (2014), que o trinômio dicotômico racionalidade *versus* irracionalidade/trabalho livre *versus* trabalho escravo/ branqueamento *versus* enegrecimento (AZEVEDO, 1987) tem ápice com o processo que daria início à substituição dos negros escravizados pelos italianos e demais imigrantes e com a tentativa epistemológica de substituir a justificação da escravidão que o branco tinha realizado até aqui pela própria desresponsabilização de si. Ou seja, é a própria imposição do signo do escravo (MBEMBE, 2014, GATES JR., 1988) mudando dentro da própria estrutura racista, desapropriando os negros de sua própria explicação da história através de uma ideologia racialista (APPIAH, 1997), com, inclusive, discursos supostamente antirracistas, porque abolicionistas (AZEVEDO, 1987), eram usados para promover o silenciamento dos negros.

O que vemos aqui é que o negro ressignifica o termo *negro* que o trouxe a esse mundo, mas o branco também está fazendo ressignificação do processo, permitindo a passagem da justificação que fazia da escravidão à desresponsabilização por sua existência. Trata-se do referente racialista do signo raça agindo dentro da própria estrutura do signo e buscando sua culpabilização por ter passado a existir no mundo.

Na seção a seguir tratarei das formas como o negro brasileiro atuou para sobreviver ao racismo no período pós-escravidão, de maneira a entender como a miscigenação violenta atuou, a partir desse pensamento imigrantista das elites desde a década de 20 do século XIX, e foi obrigada a ser incorporada pelo povo negro a fim de sobreviver.

## A MISCIGENAÇÃO E A ESTRATÉGIA DE SOBREVIVÊNCIA DA RAÇA

Como ficou demonstrado na seção anterior, o mito da passividade do povo negro serviu e tem servido para construir um espectro da suposta democracia racial, apagando a história do povo negro e essencializando suas origens e sua história, ignorando sua heterogeneidade do povo negro através do apagamento.

Nesta seção examinaremos as estratégias de sobrevivência da raça negra através de adaptação aos modelos impostos pela branquitude, seja através da miscigenação através das ideias de duas pesquisadoras negras brasileiras: Lélia González e Neusa Sousa Santos. Para começar, quanto à heterogeneidade do povo negro, González (1982, p. 18) nos alerta:

Afinal, nós negros, não constituímos um bloco monolítico, de características rígidas e imutáveis. Os diferentes valores culturais trazidos pelos povos africanos que para cá vieram (iorubas ou nagôs, daomeanos, malês ou muçulmanos, angolanos, congolezes, ganeses, moçambicanos etc.), apesar da redução à igualdade, imposta pela escravidão, já nos levam a pensar em diversidade. Além disso, os quilombos, enquanto formações sociais alternativas, o movimento revolucionário dos malês, as irmandades (tipo N.S. do Rosário e S. Benedito dos Homens Pretos), as sociedades de ajuda (como a Sociedade dos Desvalidos de Salvador), o candomblé, a participação em movimentos populares etc., constituíram-se em diferentes tipos de resposta dados ao regime escravista.

Ou seja, a despeito da narrativa oficial ignorar nossa heterogeneidade, ela sempre existiu. Seja nas formas de luta ou de representação histórica e cultural, a nossa heterogeneidade nunca deixou de existir porque, nós negros, somos descendentes de povos diversos de África, com diferentes línguas e múltiplos valores. Mais do que um povo negro, somos povos negros.

No entanto, e como quero teorizar aqui, também a despeito de nossa heterogeneidade *a priori*, a branquitude, através de um projeto de branqueamento racial desde a primeira etapa do século XIX, criou um projeto de branqueamento que não apenas queria embranquecer a população, mas criar um conceito inalcançável de branquitude, definindo mundo pós-escravocrata em termos de “belo” e “feio”, em que tudo que era escuro era feio.

Esse projeto, que não é o produtor direto da total amplitude de nossa miscigenação, porque, como vimos em Clóvis Moura (2014), havia pardos na maioria dos movimentos políticos de libertação que, não só se reconheciam negros, como estavam lutando contra a escravidão, mas o produtor de um tipo de miscigenação racista imposta por esse modelo de branqueamento.

Esse tipo de imposição levou a um outro projeto, o de essencialização do povo negro. Ou seja, não apenas foi drástico o modo como os negros passavam a ser rejeitados pelos brancos, mas, agora, pelo próprio negro que, nesse momento, buscava “branquear” sua família.

A principal estudiosa desse tipo de situação de violência no país é a estudiosa Neusa Sousa Santos, autora de *Tornar-se negro*. Esse livro tem tamanha importância porque revela que as biografias negras foram sendo apagadas numa tentativa de “melhorar” a raça:

O primeiro deles, concerne à relação do sujeito ao enunciado sobre a “verdade” de sua identidade, proferido pelo branco. O negro que perde a cor, admite que esta metonímia do corpo e da identidade coincide com a totalidade destes existentes, que é eminentemente falso. Aderindo à ideologia racista da cor, cauciona o mito negro fabricado pelo branco. Não apenas aceita sua cor como um predicado pejorativo como pensa que suprimindo-a enquanto representação do espaço do pensamento, suprime sua identidade negra (SANTOS, 1983, p. 12-13).

Ou seja, essa política deliberadamente ignorou a existente heterogeneidade do povo negro, produzindo uma essencialidade sobre ela, em sua narrativa oficial, para provocar uma política de branqueamento com intuito de dividi-la *a posteriori*.

Em nossa hipótese, baseados em Santos (1983), essa divisão *a posteriori* engendra uma suposta essencialidade do povo negro e depois a divide em termos de caracterização negativa de sua razão. Assim:

Na ordem social escravocrata, a representação do negro como socialmente inferior correspondia a uma situação de fato. No entanto, a desagregação desta ordem econômica e social e sua substituição pela sociedade capitalista tornou tal representação obsoleta. A espoliação social que se mantém para além da Abolição busca, então, novos elementos que lhe permitam justificar-se. E todo um dispositivo de qualidades negativas aos negros é elaborado com o objetivo de manter o espaço de participação social do negro nos mesmos limites estreitos da antiga ordem social (SANTOS, 1983, p. 20).

Dessa maneira, ao supostamente mudar a ordem econômica seria necessário criar um imaginário racista para garantir a dominação política e econômica nessa ordem. É nesse sentido que se solidifica o espectro estético de qualidades negativas aos negros.

No entanto, e como quero argumentar a partir de Santos (1982) e González (1982), a miscigenação, embora nociva, também foi encarada pelo povo negro como estratégia de sobrevivência. Os participantes da pesquisa da autora, por exemplo, são pessoas de muitas biografias que, ao tentarem se branquear, tentam obter uma suposta premiação por negar o processo de racialidade a que foi exposto a partir da luta por alcançar um espaço de miscigenação.

Por ser um homem negro mestiço, e ter a negritude marcada na minha pele, em meu cabelo, no nariz e na boca, muitas vezes entendo esses prêmios como falsos. Por exemplo, a maioria dos meus

amigos sequer alcançou lugares estruturais de nossa sociedade com a premiação prometida pela branquitude, através da miscigenação.

Penso, e aqui também teorizo, que a ideia de premiação é uma ilusão, mas que o negro não é alienado ou oco por supostamente acreditar nela. Assim, entendo que, também vítima do crescente racismo, o negro queria sobreviver à violência policial, poder ter um trabalho digno e ocupar algum espaço de subsistência.

Nesse caso é bom também lembrar, como assumiu González (1982) anteriormente, que os negros sempre se organizaram de maneira sobreviver nesse regime colonial, desde irmandades católicas (como a Irmandade da Boa Morte ou Rosário dos Pretos) até a guerrilhas e aquilombamento.

Isto é, lutar através das macroestruturas brancas já era uma estratégia nossa anterior ao processo de branqueamento como ideologia a partir do século XIX. Porém, isso se acirra com esse projeto de branqueamento e, portanto, patrocínio de uma miscigenação que essencializa e nega a luta do povo negro por igualdade.

Portanto, é preciso entender como ativa, e não passiva, a nossa história. Ao entrevistar professores negros de língua inglesa, e me incluir nessa pesquisa, numa história de vida e numa auto-etnografia, proponho repensar essas estratégias, de maneira a entender como a língua é o espaço de estratégia de um negro e como epistemicamente isso produz novos desafios tanto políticos quanto epistemológicos.

## FALANTE NATIVO *VERSUS* FALANTE NÃO-NATIVO

Outra forma pela qual os regimes metadiscursivos agem através da língua é a dicotomia falante nativo *versus* falante não-nativo. Assim, é sabido que o racismo é um sistema reprodutor

de desigualdades que se estrutura de diversas formas, inclusive na forma do conhecimento (CARNEIRO, 2011). A fim de considerar a forma como o racismo e a linguagem estão intimamente relacionados, retornamos a Fanon (2008), tendo como central sua preocupação ao pensar a fala como algo feito “absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p. 47).

Relembrando Fanon, os negros das Antilhas se comportam de maneira diferente com homens brancos e seus companheiros negros das Antilhas, sendo que, ao tentarem falar francês com os homens brancos, colonizadores, o negro das Antilhas analisa que a língua é uma forma de se aproximar dos homens brancos e se tornar diferente dos negros. Da mesma forma, Anderson (1991) considera a afirmação nacional na e sobre a língua uma peça fundamental nas primeiras declarações do nacionalismo europeu. Para Anderson (1991), se trata da idealização que o europeu teve de si e do conceito de nação, território, povos e línguas para a fundamentação do conceito de estado moderno. A idealização das comunidades imaginadas, arrefecidas pelo idealismo enquanto tendência política e filosófica no século XIX, também só foi possível graças à linguagem, uma vez que a linguagem é uma arena para a luta de classes (BAKHTIN, 1997).

Desse modo, perguntamos: de que modo a linguagem funciona como um meio para construir o racismo em sua forma epistêmica de maneira que a língua inglesa figure como um regime metadiscursivo?

No tocante ao multiculturalismo liberal no Norte global, Kubota (2004, 2016), tem sido uma das vozes mais importantes no sentido de desnudar a posição racista do multiculturalismo liberal no campo do ensino de línguas, na maneira em que ele usa tolerância, mas continua produzindo desigualdades. Em suas análises, ela tem demonstrado o quanto os problemas do neoliberalismo e

do multiculturalismo liberal tem avançado na educação em segunda língua, como aponta a seguir:

Uma das concepções mais problemáticas que os professores de segunda língua precisam desmascarar é o essencialismo cultural e étnico e a construção da identidade. Como discutido anteriormente, é importante entender que as imagens do Outro e do Eu não são nem naturais nem neutras, mas são construídas discursivamente e são influenciadas por, e reforçando o pensamento binário interno, relações desiguais de poder (KUBOTA, 2004, p. 44)<sup>78</sup>.

Ou seja, a racialização enquanto processo se materializa nas maneiras como as línguas são ensinadas, sobretudo no caso das línguas estrangeiras e uma das características marcantes das relações de poder no contexto educacional é a essencialização das identidades não-brancas, que empodera e universaliza, como já vimos, as identidades brancas.

Por outro lado, a autora tem apresentado desconfiança sobre o uso cada vez mais frequente de teorias e pesquisas que enfocam o aspecto supostamente multi/plural, como é o caso do multilinguismo, multiletramentos etc., em que se reflete uma suposta valorização da diversidade, de maneira que esse discurso, ele mesmo, já foi sequestrado no interior do neoliberalismo:

Ao examinar criticamente a tendência multi / plural, meu foco não são argumentos específicos feitos na literatura em linguística aplicada, mas sim um discurso macro sobre pluralidade e hibridismo que atraiu tanta atenção. Tampouco é minha intenção negar o significado e a utilidade da mudança multi / plural na compreensão de

78

Tradução minha do trecho "One of the most problematic conceptions that second language educators need to debunk is cultural and ethnic essentialism and identity construction. As discussed earlier, it is important to understand that images of the Other and Self are neither natural nor neutral but are discursively constructed and are influenced by, and reinforce binary thinking within, unequal relations of power".

formas e práticas linguísticas. De fato, essas conceituações são valiosas, pois desafiam um discurso político e educacional mais amplo que privilegia uma língua e cultura dominantes. Meu objetivo é, ao contrário, encorajar-nos a refletir criticamente sobre cumplicidades ideológicas que minam o ímpeto filosófico da chamada virada multi / plural (KUBOTA, 2016, p. 3).<sup>79</sup>

Ou seja, é preciso analisar de maneira crítica usos que, muitas vezes, estão à disposição da suposta valorização da diferença pelo Ocidente neste estágio da história do mundo ocidental. O que ocorre em relação ao ensino de línguas estrangeiras é que,

De fato, enquanto em nossa disciplina nos engajamos em estruturas multi/plurais, continuamos a ver não apenas o domínio do inglês e da ideologia da linguagem padrão, mas também conflitos étnicos, guerras civis, racismo, xenofobia e crescentes lacunas econômicas tanto nacional como internacionalmente. Embora a linguística aplicada por si só não cure esses males sociais, alguns estão dentro do alcance de nossa disciplina, e a lacuna entre nossas célebres perspectivas "multi / plural" e a vida real de muitas pessoas me preocupa (KUBOTA, 2014, p. 2)<sup>80</sup>.

Ou seja, ainda que o contexto do ensino de línguas não pareça ser um lugar em si de existência e reprodução das desigualdades, ele ocupa um papel central nesse sentido. O próprio sentido

79 Tradução minha do trecho "In critically examining the multi/plural turn, my focus is not specific arguments made in applied linguistics literature but rather a macro discourse on plurality and hybridity that has attracted so much attention. Neither is it my intention to deny the significance and utility of the multi/plural turn in understanding linguistic forms and practices. In fact, these conceptualizations are valuable as they challenge a broader political and educational discourse that privileges a dominant language and culture. My aim is instead to encourage us to critically reflect on ideological complicities that undermine the philosophical impetus of the multi/plural turn".

80 Tradução minha do trecho "Indeed, while our discipline engages with multi/plural frameworks, we continue to see not only the dominance of English and standard language ideology but also ethnic conflicts, civil wars, racism, xenophobia, and growing economic gaps both nationally and internationally. While applied linguistics alone will not cure these social evils, some are within the purview of our discipline, and the gap between our celebrated 'multi/plural' perspectives and real lives of many people concerns me".

dado ao ensino de línguas através de alguns mitos é fundamental para sustentar em grande proporção as mais diversas formas de racismo, inclusive o epistêmico.

Mais especificamente, essa posição parece ser extremada ao tratarmos de como os estrangeiros são tratados ao falar inglês. Foi nesse contexto que sugiram trabalhos, sobretudo de pesquisadores imigrantes, que passara, a questionar a visão de que o falante nativo do inglês tinha mais competência sobre sua língua.

De fato, como analisam Norton (1997), Kubota (2009) e Norton (1997), a dicotomia falante nativo *versus* falante não-nativo tem ocupado um lugar enquanto mito cada vez maior no ensino-aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira, de maneira que isso reforça cada vez mais a exclusão de professoras e professores de inglês não-falantes “nativos”.

Reforço aqui, como Byram (1997), que, mesmo com todas as pesquisas psicolinguísticas a partir da década de 60, essa dicotomia e a suposta superioridade dos falantes nativos jamais pôde ser provada, tornando-se, como nós acompanhamos, um mito que engendra um espectro de dominação, que aqui entendo ser necessário nomear como racista, no ensino de línguas. Assim, é preciso compreender que:

Há um mito que prevalece no ensino de inglês como língua estrangeira que os estudantes precisam minimizar, quando não se livrarem, de suas identidades étnicas da primeira língua e se adaptar a normas e padrões dos falantes nativos (ZACHARIAS, 2010, p. 26)<sup>81</sup>.

Ou seja, além de essencializar o estudante, também lhe é pedido para superar e apagar suas identidades advindas de sua

81

Tradução minha do excerto “There is a prevailing myth in the EFL pedagogy that to succeed academically, English as a Foreign Language (EFL) students need to minimize, if not get rid of, their ethnic (L1) identities and adapt to native speaker norms and standards”.

língua materna. Entendo essa ser uma forma de atuação do racismo através das políticas linguísticas. Também partindo de mitos de essencialidade produzida pela dominação racista, e também dentro de um quadro língua de Estado *versus* outras línguas que não são consideradas línguas, Souza (2004, 2011) atribui significado de construção perspectivista ao letramento indígena, em que a educação linguística formal tem ignorado de maneira racista as mais diversas formas multimodais de letramento indígena, como aponta a seguir, a respeito dos materiais de curso produzidos e utilizados nos cursos da educação linguística para indígena:

Em geral, como os cursos, esses materiais tendem a ser produzidos sob a tutela de especialistas não-indígenas, monolíngues brasileiros, na maioria linguistas e antropólogos. Além de estar em português, uma grande parte desses materiais escritos é de natureza multimodal; isto é, em sua natureza original; ou seja, eles contêm um alto grau de textos visuais (principalmente desenhos coloridos) que acompanham os textos alfabéticos escritos, embora a relação entre o alfabético e o escrito nem sempre seja clara (SOUZA, 2004, p. 6)<sup>82</sup>.

Assim:

Como mencionado acima, as recentes políticas bilíngues e interculturais de educação indígena no Brasil e o estabelecimento de escolas indígenas, tendem a ocorrer sob a tutela de especialistas monolíngues, não indígenas, geralmente linguistas ou antropólogos, bem conscientes dos objetivos da nova política de preservação e proteção das línguas e culturas indígenas. Com isso em mente, esses especialistas estão ansiosos para ver tanto do conhecimento e língua indígena escritos para a posteridade quanto para serem disseminados nas escolas indígenas.

82

Tradução minha do excerto "In general, like the courses, these materials tend to be produced under the tutelage of Brazilian non-indigenous, monolingual specialists, for the most part, linguists and anthropologists. Besides being in Portuguese, a large proportion of these written materials is multimodal multimodal in nature; that is, in nature; that is, they contain a high degree of visual texts (mainly colored drawings) which accompany the written alphabetic texts, though the relationship between the alphabetic and the written may not always be clear."

A escrita, nessa perspectiva, é vista como uma tecnologia inócua e transparente e um instrumento essencial para a preservação e disseminação do conhecimento indígena; no entanto, os conflitos surgem nas diferentes percepções de escrita das culturas indígenas e de seus tutores não indígenas, e isso se torna especialmente evidente nos textos multimodais produzidos como resultado desse contato conflituoso (SOUZA, 2004, p. 7-8)<sup>83</sup>.

Como autor demonstra amplamente, as políticas oficiais entram em conflito na relação que o indígena tem e produz de sua realidade e do interesse que tem e pode ter com a escrita, de maneira que a escrita multimodal ganha mais importância para ele, o que muitas vezes não é compreensível pelo agente (geralmente monolíngue) responsável por sua educação linguística.

No ensino de inglês nas universidades, Windle e Muniz (2018) utilizaram o inglês para provocar discussões sobre pertencimento e percepção dos estudantes participantes sobre a língua, e puderam perceber que a visão sobre a língua na universidade muitas vezes herda o peso colonial construído durante séculos, como foi a construção colonialista de branqueamento do Brasil que vem gerando uma baixa autoestima do próprio estudante sobre sua cultura, lhe fazendo se sentir alienígena perante a escola.

Esse fato apresenta uma faceta do racismo atuando em sua condição institucional, de maneira que, como observaram Souza Dias e Silva (2018), a escola reproduz a mesma estrutura colonial

83

Tradução minha do trecho "As mentioned above, the recent bilingual and intercultural indigenous education policies in Brazil and the establishment of indigenous schools, tends to occur under the tutelage of monolingual, non-indigenous specialists, generally linguists or anthropologists, well-meaningly conscious of the objectives of the new policy to preserve and protect indigenous languages and cultures. With this in mind, these specialists are keen to see as much of indigenous knowledge and language written down for posterity and to be disseminated in the indigenous schools. Writing, from this perspective, is seen as an innocuous, transparent technology and an essential instrument for the preservation and dissemination of indigenous knowledge; however, conflicts arise in the different perceptions of writing held by the indigenous cultures and by their non-indigenous tutors, and this becomes especially apparent in the multimodal texts produced as a result of this conflictual contact."

que visou, após séculos de escravização, substituir os negros. Isso faz com que, entre nós, a visão de falantes não-nativos do inglês seja mais frequente e forte. É o caso dos famosos anúncios de “Aulas com falantes de inglês nativos” colados nos murais de nossa universidade, levando a uma falsa simetria, como afirma Byram (1997).

Portanto, o que aqui examinamos como dicotomia falante nativo *versus* não-nativo permite reconhecer as formas sutis em que o racismo se apresenta tanto no ensino de línguas quanto no imaginário social.

## TRANSLINGUISMO

Com o ápice da crítica sobre essa dicotomia racista, García (2009) tem provocado o debate sobre as diversas estratégias que o falante de outras línguas tem para produzir sentido na língua estrangeira, mais especificamente no inglês. Para isso, ela toma como ponto de partida a ideia de translanguismo, ou seja, um mecanismo poderoso para construir significados, incluir outros e mediar entendimentos entre grupos linguísticos (GARCÍA, 2009, p. 307).<sup>84</sup>

Assim, defendo aqui o translanguismo mais do que uma atitude automática do sujeito, como foi a análise do *code-switching* nas teorias psicolinguísticas da década de 60 em diante, mas possibilidades de atuar dos sujeitos através da língua para poderem driblar as ameaças coloniais.

84

Minha tradução do excerto “a powerful mechanism to construct understandings, to include others, and to mediate understandings across language groups”.

## ELITIZAÇÃO E RACIALIZAÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

O ensino de língua inglesa no Brasil é também um exemplo de como o racismo impacta a língua e a língua impacta o racismo. A sua existência provém, sobretudo, da implantação de cursos para as elites brancas no século XIX (VIDOTTI, 2012). De acordo com Leffa (1999), pode-se resumir que o inglês passa a ocupar um vácuo deixado por línguas como o grego e o latim:

Durante o período colonial, antes e depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o grego e o latim eram as disciplinas dominantes. Outras, incluindo o vernáculo, história e geografia, eram normalmente ensinadas através das línguas clássicas, nos exercícios de tradução e nos comentários dos autores lidos (LEFFA, 1999, p. 3).

Segundo o autor, o número de horas de aulas de língua inglesa vai crescer se tornar estável até a primeira metade do século XX. Vidotti (2012), por sua vez, questiona o *boom* do inglês nas reformas Francisco de Campos e Gustavo Capanema, que são tidas como responsáveis como ponto de partida para o ensino de inglês de maneira oficial no Brasil, e apresenta o século XIX como fundamental para sua existência. Ao concordar com Vidotti (2012), identifico a existência do inglês como sendo uma forma de complementar cursos para as elites após a chegada da Família Real Portuguesa em 1908.

O que quero afirmar aqui é que, em diversos momentos da história do ensino de língua inglesa, é possível identificar marcas de elitização e que essas marcas de elitização figuram como uma racialização à medida que, enquanto se elitiza, só os brancos, que são as pessoas que detém qualquer poder econômico no Brasil, é que passam a ter acesso a esse ensino. É o caso, por exemplo, dos primeiros livros didáticos de inglês que, conforme Paiva (2009), que não apresenta o excerto para denunciar o racismo do autor, mas as

primeiras formas de incursão do material didático no país, já em 1940 o livro didático de inglês apresentava um conteúdo racista:

**Apesar de não haver mais escravidão no Brasil em 1940**, o livro não parece ter sofrido a revisão merecida e algumas frases remetem ao contexto do século 19, com referências a escravidão ou ao preconceito contra os negros como nos exemplos: “A minha prima vendeu seu escravo.” para ser vertida para o inglês, ou “That negress has very good teeth” [Aquela negra tem ótimos dentes] e “A European is generally more civilized than na African” [Um europeu é normalmente mais civilizado do que um africano] para serem traduzidas para o português (PAIVA, 2009, p. 5, grifos meus).

No entanto, os livros didáticos atuais, embora de maneira mais sutil (o que chamamos de racismo cordial baseados em TURRI e VENTURI, 1995), ainda apresentam conteúdo racista de acordo com Ferreira e Camargo (2013), sendo que:

Os materiais didáticos são um exemplo da divisão étnica e do racismo velado na escola, muitos livros têm uma postura preconceituosa, machista, classista –em especial os materiais de Inglês, esses são marcados pela ideologia do branqueamento, a qual sobrepõe os brancos em relação aos negros e são pesquisas recentes dentro do escopo da Linguística Aplicada conforme demonstram pesquisas recentes (FERREIRA e CAMARGO, 2013, p. 180).

Ainda de acordo com as autoras, uma prova da reprodução do racismo nesse contexto educacional protagonizado pelo livro didático é a essencialização do negro, de maneira que, em uma das análises de atividade que as autoras fizeram:

Os livros da série LINKS: *English for Teens* são de autoria de Denise Santos e Amadeu Marques e foram aprovados pelo PNLD em 2011 e estão aprovados até o ano de 2013. O livro analisado nesse trabalho foi o livro do 6º Ano do Ensino Fundamental, primeiro livro da série, como explicamos na introdução desse trabalho. Na capa do

livro não há imagens de pessoas negras, somente de pessoas brancas. A unidade I (*Unit 1*), se propõe a discutir cumprimentos, apresentações e locais de origem, já no primeiro exercício de *listening* (pg. 08), o único negro que aparece se chama Zedu, o seu nome por ser de origem africana o estereotipa como alguém vindo de algum lugar da África (lugar esse não mencionado no exercício) (FERREIRA e CAMARGO, 2013, p. 183).

Ou seja, mais uma vez o tema da essencialidade aparece, e dessa vez em um item da indústria cultural e editorial como o livro didático. Destaco que os livros didáticos de inglês passaram a ser implementados, neste período pós-redemocratização, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir de 2011, de maneira que essas análises recentes já demonstram os desafios que a educação linguística tem no país. Assim, no tocante à Lei 10.639/03 (atualizada pela Lei 11.645/08), que institui a obrigatoriedade de ensino de literatura, história e cultura africana e afro-brasileira na educação brasileira, a pesquisadora adverte:

Todas as escolas, universidades e professores no Brasil devem agora estar preparados, através de seus cursos de desenvolvimento de ensino e educação continuada, para incluir questões que abordem as questões de raça e etnia no currículo. No entanto, na verdade isso depende da escola ou universidade, e o cumprimento dessa exigência legal não está sendo monitorado no momento. As diretrizes governamentais para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira fornecem orientação sobre o conteúdo a ser ensinado, e as diretrizes também pretendem aumentar a conscientização geral de que o racismo existe no Brasil. Pretende-se que o ensino sobre a cultura afro-brasileira seja alcançado através de material didático bem desenvolvido, bem como professores que estejam

preparados para lidar com a questão em sala de aula (FERREIRA, 2015, p. 81)<sup>85</sup>.

Assim, há uma enorme lacuna entre o alcance de uma lei, cuja implementação foi protagonizada pelos movimentos negros, mas cuja real implementação necessita do acompanhamento de agentes públicos e da própria sociedade civil. Também nessa direção:

Para os alunos negros, materiais como o analisado nesse trabalho e sem a reflexão crítica dos professores de língua inglesa, torna-se como uma determinação, criando neles o desejo de embranquecimento, pois suas identidades não são vistas como positivas. Suas identidades são representadas em todos os segmentos sociais de forma estereotipada, como mostrou esse estudo. Propagar estudos e pesquisas sobre as questões étnico-raciais tanto na área da educação como em linguística aplicada, é assumir o lugar do negro na sociedade e entender que esse trabalho deve ser fomentado nas escolas brasileiras (FERREIRA e CAMARGO, 2013, p. 198).

Assim, Ferreira e Camargo (2013) analisam de forma minuciosa que o racismo cordial é um processo sempre reforçado nos cursos de inglês existentes no Brasil. Para isso, elas mostram que o mito da democracia racial (em que o Brasil vive uma democracia racial, sem racismo e, portanto, sem discriminação étnica) é difundido em tais cursos sem nenhuma reflexão. Ao apresentar o homem negro, o livro registra apenas um homem negro, advindo de Angola, revelando o estereótipo sobre a existência de homens negros somente no continente africano, ignorando, dessa forma, a população negra

85 Tradução minha do trecho "All schools, universities and teachers in Brazil should now be prepared, through their teaching development courses and continuing education, to include questions that address the issues of race and ethnicity in the curriculum. However, in reality this depends on the individual school or university, and compliance with this legal requirement is not currently being monitored. The government guidelines for the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture provide guidance on what content to teach, and the guidelines are also intended to raise general awareness that racism exists in Brazil. It is intended that teaching about Afro-Brazilian culture will be achieved by well-developed teaching material as well as teachers who are prepared to deal with the issue in the classroom".

do Brasil, que, de acordo com dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em seu Censo de 2010,<sup>1</sup> mais de 52% dos brasileiros são negros<sup>86</sup>.

De outra forma, Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014) e López-Gopar e Sughrua (2014), mesmo não especificamente sobre os problemas raciais e o mito da democracia racial, mostram como o ensino / aprendizagem de inglês reproduz exclusões étnicas e relacionam o prestígio do capital cultural e econômico sempre aos brancos e ricos, sendo os primeiros analisando a relação de diálogos de ambas as identidades (de raça e classe social) no livro didático e López-Gopar e Sughrua (2014) tratando especificamente das relações étnicas no estado mexicano de Oaxaca.

Em Nascimento (2016), sobre as identidades de classe social e raça, eu já analisava que:

No Brasil, mesmo nas ciências sociais, não tem havido um debate amplo das distinções e cautelas que a concepção desses dois tipos de identidade necessita. Por isso, ao tratarmos das duas identidades como distintas, nos pautamos na ideia de que essas duas identidades carecem de debate distinto, mesmo no ensino-aprendizagem de línguas. No terreno internacional, desde as décadas de 60 e 80, o debate sobre classes sociais não tem avançado, mesmo nos trabalhos científicos (NASCIMENTO, 2016, p. 536).

Dessa forma, mesmo analisando classe social e raça no ensino de línguas, é preciso tratá-las de maneira distinta. Um dos aspectos valiosos que eu antevia nesse trabalho, e que, em meu ver, reforça o racismo no ensino de línguas no Brasil é a elitização do ensino de línguas a partir de sua história:

O enquadre das relações étnicas se dá dentro do imaginário da democracia racial. Esse imaginário se encontra inserido em nossos mitos fundacionais, numa relação

imbricada com as comunidades imaginadas pelas elites desde as Capitânicas hereditárias. É preciso refletir criticamente a partir de dois aspectos que aqui são considerados fundamentais: a) a política colonialista instaurada no Brasil durante séculos; b) a elitização do ensino de língua inglesa no Brasil e sua caracterização central (NASCIMENTO, 2016, p. 542).

Em que:

A elitização do ensino de inglês se dá por uma série de fatores, a nosso ver. Primeiro, pelo caráter do entendimento da importância da oferta universal do ensino de uma segunda/língua estrangeira no país. Desde o Brasil Colônia, [...], a oferta e criação de cadeiras e vagas para o ensino de língua estrangeira tem se dado por razões pragmáticas, sempre por causa de alguma área estratégica para o interesse nacional. Em nosso entendimento, para o interesse das elites. Desse modo, a oferta sempre foi entendida como uma política complementar, e não como política em si, sendo monopolizada como instrumento estético ou pragmático pelas elites (NASCIMENTO, 2016, p. 544).

Ou seja, penso que o ensino de inglês no Brasil é uma prova de como é possível racializar através da língua. A sua existência se dá para satisfazer elites brancas coloniais e a elas ele favorece até as reformas Francisco de Campos e Gustavo Capanema, durante a Era Vargas. No entanto, enquanto tais, essas reformas não deram conta de universalizar o ensino e a presença de pessoas negras nas escolas era ínfima. Com a chegada do regime militar, como demonstrei em Nascimento (2016), a política do ensino de língua inglesa na escola pública é encerrada ao passo que se dá a grande expansão do ensino de inglês nos centros privados de idiomas para uma minoria branca da população brasileira que podia pagar. Isso se dá até os dias atuais, mesmo num momento de luta de fortalecimento do ensino público.

Assim, como quero crer, o inglês nunca serviu a uma política pública inclusiva que fizesse sentido à maioria da população brasileira. Souza Dias e Silva (2018) lembram a relação do ensino de inglês no Brasil com a colonialidade ao apontar a busca pela substituição do negro na sociedade brasileira.

Embora a racialização dos negros tenha acontecido através da linguagem também há registros de resistência através dela, traçando aquilo que Makoni e Pennycook (2007) chamam de reconstituir uma língua. Conforme destaca Moraes (2016) no capítulo de livro *Ler e escrever: habilidades de escravos e forros?*, há inúmeros relatos de trocas linguísticas por meio da escrita entre negros escravizados e libertos. A troca de mensagens secretas, por exemplo, foi muito comum entre as sociedades secretas de escravos que deram origem à Revolta dos Búzios ou Conjuração Baiana (1798) e à Revolta dos Malês (1835). Ambas as revoltas foram lideradas por negros escravizados ou livres que se organizavam através de sociedades letradas. A escrita desses manifestos leva ao médico racista Nina Rodrigues a afirmar, segundo Moraes (2016) que havia mais gente letrada nas senzalas do que fora delas na cidade de Salvador em 1835. Como os negros muçulmanos tinham predileção pela escrita de manifestos, e foram também eles os líderes das revoltas já narradas aqui, como é o caso da revolta ocorrida no Engenho de Santana, atual Rio do Engenho, em Ilhéus-BA, a escrita era também uma forma de organizar a forma de ler o mundo dos brancos. Como aponta a autora:

Desde o século XVI foi construída, entre os portugueses que chegavam ao continente africano, uma representação negativa acerca das capacidades intelectuais daqueles povos "primitivos". Apesar de poucas comunidades africanas terem desenvolvido uma cultura escrita própria, essa não era inexistente. O "Estado" islamizado do Mali, espalhado ao sul do continente africano, possuía um intenso comércio de livros e uma cidade universitária. [...] Outro exemplo é a criação de uma escrita contábil rudi-

mentar pela mãe de D.Afonso, “rei” do Congo, no início do século XVI, e a apropriação, por parte do “Estado” congolês, de instituições disseminadoras da cultura escrita, como escola de primeiras letras e compras constantes de artigos portugueses, como livros (MORAIS, 2016, p. 107).

Ou seja, para além de uma visão preconceituosa sobre culturas ágrafas, que guardam secularmente seu conhecimento através da oralidade, muitas comunidades, sobretudo as islâmicas, já tinham tradição de escrita.

Assim, o que tentamos demonstrar nesta seção é a presença marcante de elitização e racialização no ensino de línguas, especialmente de inglês, levando a língua a um status de língua dos brancos, inclusive do ponto de vista do sotaque que é vendido no mercado neoliberal de ensino de línguas (BLOOMAERT, 2009), sendo normalmente esse sotaque aquele que é falado pelos brancos norte-americanos, como analisa a sociolinguista negra norte-americana Geneva Smitherman:

A linguagem passa a ser crítica ao falarmos sobre a educação de um povo porque isso representa a teoria da realidade desse povo. Isso ajuda a explicar, interpretar, construir e reproduzir essa realidade. A relação confusa entre linguagem e poder é uma lente potente que nos ajuda a analisar as línguas e sociedades na história humana. Por exemplo, a língua inglesa já foi considerada bárbara e em necessidade de se “purificar” e “regularizar” já que era vista como “dialeto da tribo”. Esse estado de coisas existiu porque a Inglaterra estava lutando para ser o que é em face do poder e prestígio da linguagem dos romanos, aqueles que durante séculos regularam o mundo ocidental. Além disso, a versão estadunidense do não logrou prestígio até a emergência dos Estados Unidos como super potência depois das duas grandes guerras. A partir desse ponto de vantagem, é importante notar que a variedade ou dialeto do inglês dos Estados Unidos que se tornou dialeto do poder não foi aquele falado pela

classe trabalhadora branca, mas aqueles de classe média, macho e pálido (SMITHERMAN, 1998, p. 100, adaptado).

Assim, tanto o mercado de sotaques quanto a proliferação do ensino de inglês como mais valorizado nos centros de língua guarda consigo o retrato de um ensino de língua inglesa que racializa ao excluir pessoas não-brancas de suas fronteiras.

## ESTUDOS DA LINGUAGEM ENGLOBANDO RAÇA E RACISMO

Nesta parte do capítulo tenho como objetivo resenhar trabalhos que têm como foco a relação entre racismo e ensino de línguas, além de suas escolas e tendências. Essa segunda parte, que aqui se inicia, tem como objetivo responder ao objetivo de compreender como a língua atua no racismo, isto é, de que maneira, para além de ser um signo na língua, o racismo recebe da língua e suas políticas o aparelho necessário para se sofisticar.

Por isso, vou revisar trabalhos que se filiam ou se baseiam na Teoria Racial Crítica, como o LanCrit e o Letramento Racial Crítico. Além disso, vou analisar a contribuição da ideia de Letramento como fonte de (re) existência e a perspectiva raciolinguística. Por fim, concluo este capítulo me filiando à visão fanoniana que engloba a língua (linguagem) como linha que separa o ser do não-ser.

### A TEORIA RACIAL CRÍTICA NA EDUCAÇÃO

A Teoria Racial Crítica surgiu nos Estados Unidos, sobretudo nas faculdades de Direito, como resposta ao aparelhamento racista no Estado, principalmente no campo jurídico. Nomes como

Derick Bell (negro), Richard Delgado (branco), Michael Omi (asiático) e Howard Winant (branco) sugeriram entre as vozes na Academia ao compreender as amarras coloniais racistas que se perpetuavam pelo sistema legal. Esse grupo é responsável pela disseminação nos Estados Unidos da visão do racismo enquanto estrutural a partir da estrutura institucional.

Tendo mais recentemente forte influência da primeira mulher negra a receber um Prêmio Nobel de Literatura, em 1993, Toni Morrison, esse pensamento vai chegar ao campo da educação após o trabalho de Ladson-Billings e Tate (1995), na época dois jovens negros acadêmicos.

Ao transpor para o campo da educação os argumentos da Teoria Racial Crítica, Ladson-Billings e Tate (1995) produzem um diagnóstico que nos leva a perceber como racismo atua na educação:

1. A raça continua sendo um fator determinante para a desigualdade nos Estados Unidos;
2. Os Estados Unidos têm como base os direitos de propriedade;
3. A intersecção de raça e propriedade cria uma ferramenta de análise a partir do que podemos entender como desigualdade social (e, conseqüentemente, educacional) (LADSON-BILLINGS e TATE, 1995, p. 48)<sup>87</sup>.

Contrastando a visão de racismo enquanto ideologia apenas, os autores afirmam haver condições do sujeito que precisam ser teorizadas e melhor compreendidas em seus detalhes. A visão de raça enquanto fator determinante tem razão, por exemplo, em aspectos muitas vezes não associados ao racismo, como o encarceramento e o genocídio em massa do povo negro. Para eles, a categoria raça

87 Minha tradução do trecho "Race continues to be a significant factor in determining inequity in the United States/ U.S. society is based on property rights/ The intersection of race and property creates an analytic tool through which we can understand social (and, consequently, school) inequity".

ainda permanecia, naquele momento, não teorizada de maneira adequada. Eles herdaram, portanto, da Teoria Racial Crítica, a visão de racismo enquanto estrutura racial e, portanto, calcado nos direitos de propriedade (inclusive de humanos que são vistos como propriedades de outros seres humanos) desde a escravidão.

Ao fazerem, já naquele momento, uma crítica ao paradigma multicultural, os autores oferecem uma crítica racial na educação ao cruzarem tanto a ideia de direitos de propriedade quanto a raça como material que prova a existência do racismo. Uma das formas de manutenção dessa realidade, segundo os autores, tem sido o currículo, inclusive do ensino de línguas estrangeiras. É o caso da oferta diferente em escolas de negros e em escolas de brancos:

O filho adolescente de um dos autores deste artigo estava se preparando para o ensino médio. Um amigo tinha um de mesma idade que também se preparava para entrar no ensino médio. Os garotos se animaram com as ofertas de cursos nos catálogos de suas respectivas escolas. Um deles estava planejando frequentar a escola em uma comunidade branca de classe média alta. O outro frequentaria a escola em um distrito urbano, predominantemente afro-americano. A diferença entre as ofertas de cursos, conforme especificado nos catálogos, foi impressionante. O menino que frequentaria a escola branca de classe média tinha a escolha de muitas línguas estrangeiras - espanhol, francês, alemão, latim, grego, italiano, chinês e japonês. Suas ofertas de matemática incluíam álgebra, geometria, trigonometria, cálculo, estatística, matemática geral e matemática de negócios. O departamento de ciências desta escola oferecia biologia, química, física, geologia, ciência na sociedade, bioquímica e ciência geral. As escolhas curriculares do outro menino, na escola afro-americana, não eram nem de perto amplas assim. Suas escolhas de línguas estrangeiras eram

espanhol e francês apenas (DELGADO, M. *Apud* LADSON-BILLINGS e TATE, 1995, p. 54)<sup>88</sup>.

Como os autores pretendem nos fazer perceber, a língua é um mote principal para a manutenção da estrutura racista e suas desigualdades na educação. Anya (2016) aponta, por exemplo, que os negros e negras nos Estados Unidos são vítimas de uma estrutura de precarização que não enxerga que eles também precisam passar pelos sistemas de treinamento avançado em línguas estrangeiras, sendo que muitos delas demandam esse acesso como mostram as pesquisas recentes. No caso do excerto acima é possível analisar que, por trás da estrutura racista na área de ensino de línguas, existe um desejo pelo monolinguismo, como forma, penso eu, de isolar aqueles povos não-brancos. Porém, um dos problemas dessa escola é justamente a ausência de sua relação com a teorização sobre colonialidade que, ao que parece, ao menos nesse momento, não parece ser uma preocupação de teóricos e teóricas dos estudos raciais críticos. A seguir vou examinar o LangCrit, a teoria racial crítica no campo dos estudos da linguagem nos Estados Unidos, campo proposto por Crump (2014).

88

Minha tradução do trecho: "The teenage son of one of the authors of this article was preparing to attend high school. A friend had a youngster of similar age who also was preparing to enter high school. The boys excitedly poured over course offerings in their respective schools' catalogues. One boy was planning on attending school in an upper-middle-class white community. The other would be attending school in an urban, largely African-American district. The difference between the course offerings as specified in the catalogues was striking. The boy attending the white, middle-class school had his choice of many foreign languages—Spanish, French, German, Latin, Greek, Italian, Chinese, and Japanese. His mathematics offerings included algebra, geometry, trigonometry, calculus, statistics, general math, and business math. The science department at this school offered biology, chemistry, physics, geology, science in society, biochemistry, and general science. The other boy's curriculum choices were not nearly as broad. His foreign language choices were Spanish and French".

## O LANGCRIT, A TEORIA RACIAL CRÍTICA NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

O LangCrit é uma proposta de trabalho no campo do ensino de línguas para falantes de outras línguas filiado à Teoria Racial Crítica, e que se nomeia enquanto Teoria Racial Crítica nos Estudos da Linguagem.

O trabalho desenvolvido por Crump (2014) se baseia também nos recentes trabalhos de autores pós-estruturalistas e socioculturais, bem como as contribuições recentes na área de *linguaging*, que é a performance que pode ser assumida pelo falante através da língua. A autora advoga que nas tradições mais culturalistas há um tabu sobre o uso de “raça”, sendo essa palavra diversas vezes substituída por “etnia”, sendo que a Teoria Racial Crítica problematiza essa noção e propõe seu uso sempre visto de acordo com o racismo estrutural. Além disso, ela se ampara à Teoria Racial Crítica na Educação de Ladson-Billings, na teoria do *investimento* de Bonny Norton para afirmar como o ensino de línguas tem perpetuado desigualdades raciais. Para ela:

Os teóricos da Teoria racial crítica argumentam que o racismo não deve ser interpretado como atos individuais de preconceito e injustiça, pois isso torna fácil ignorá-los, mas como indicativo de estruturas históricas, sociais, institucionais e legais que se tornaram profundamente enraizadas na sociedade (CRUMP, 2014, p. 212)<sup>89</sup>.

Essa visão ajuda localizar parte da argumentação aqui estabelecida sobre subrepresentação ou apagamento das identidades etnicorraciais negras no ensino de língua inglesa, embora, também

89

Tradução minha do trecho: “Critical race theorists have argued that racism should not be interpreted as individual acts of prejudice and injustice, as this makes them easy to brush aside, but rather as indicative of historical, societal, institutional, and legal structures that have become deeply engrained in society”.

como no caso acima, e por ser essa autora dos Estados Unidos, há pouca ou quase nenhuma discussão da relação entre racismo e colonialidade em sua abordagem. Por isso, ao propor a LangCrit como plataforma, Crump (2014, p. 219) evidencia que:

LangCrit é uma quadro crítico para estudos de linguagem que reconhece interseções de identidade audível e visível na formação de possibilidades do ser e do tornar-se. É uma lente que permite um exame de como práticas sociais individuais e performances identitárias estão conectadas a um sistema ecossocial mais amplo de discursos, políticas e práticas. Como discutido anteriormente, as principais construções do LangCrit (identidade, linguagem e raça) podem ser definidas de maneiras múltiplas e contraditórias. Embora algumas das definições sejam problemáticas, isso não significa que elas possam ser ignoradas, uma vez que ainda carregam uma força social significativa na determinação de possibilidades para os indivíduos (CRUMP, 2014, p. 219)<sup>90</sup>.

Embora siga a Teoria Racial Crítica, Crump (2014), que é uma pesquisadora branca, não parece, ao menos nesse trabalho, se contrapor ao multiculturalismo liberal, como fazem outras vozes como Kubota e Lin (2006) e Anya (2016). Isso também transparece como um problema em sua narrativa.

Além de Crump, outras pesquisas que abordam a relação entre língua e racismo são aquelas que se utilizam de uma crítica epistêmica ao próprio campo de ensino de língua estrangeira. Como exemplo, Kubota e Lin (2006) analisam a relação entre raça e ensino

90

Tradução minha do excerto: "LangCrit is a critical framework for language studies that recognizes intersections of audible and visible identity in shaping possibilities for being and becoming. It is a lens that allows for an examination of how individual social practices and identity performances are connected to a larger ecosocial system of discourses, policies, and practices. As discussed earlier, the key constructs of LangCrit (identity, language, and race) can be defined in multiple and contradictory ways. Though some of the definitions are problematic, this does not mean they can be ignored, since they still carry significant social force in determining possibilities for individuals."

de inglês para falantes de outras línguas (TESOL) e indicam que o tema raça ainda não é suficientemente explorado na área:

Ao contrário da relativa ausência de discussões sobre raça no TESOL, outros campos, como sociologia, antropologia, educação exploraram extensivamente e criticamente questões de raça. Essas áreas teorizam raça, racialização e racismo, criticam as desigualdades raciais nas estruturas institucionais e exploram a relação entre esses construtos e processos socioculturais e políticos, incluindo a formação da identidade, construção do conhecimento, nacionalismo, políticas nacionais e locais sobre educação e imigração e assim por diante (KUBOTA e LIN, 2006, p. 472)<sup>91</sup>.

As autoras narram, por exemplo, situações em que foram expostas a várias formas de racialização em seus locais de trabalho. Angel Lin, ao questionar a indicação de um colega branco como representante de seu curso, teve sua fala vista como raivosa e mais tarde obteve uma avaliação de racista em sua carreira de professora. Ryuko Kubota narra que também foi alvo de racismo em sua trajetória. Quando estudante internacional, conta que era tratada de maneira justa. As coisas mudaram quando começou a dar aula numa universidade. Depois de ter dito em uma palestra que o ensino de línguas deveria levar em conta também a etnicidade, recebeu também uma avaliação de que seria racista. Esses fatos nos permitem aprofundar as marcas indelévels do racismo que, ao ser estrutural (LADSON-BILLINS e TASTE, 1995; DAVIS, 2003; GUIMARÃES, 2006; MUNANGA, 2012), desracializa o branco, que o produz, e faz qualquer crítica ao racismo parecer racista para as pessoas que evitem falar de racismo.

91 Minha tradução do trecho: "Contrary to the relative absence of discussions on race in TESOL, other fields such as sociology, anthropology, education, and composition studies have both extensively and critically explored issues of race. Such scholarship theorizes race, racialization, and racism, critiques racial inequalities in institutional structures, and explores the relationship between these constructs and sociocultural and political processes, including identity formation, knowledge construction, nationalism, national and local policies on education and immigration, and so on."

Outro caso, dentre os mencionados, é a pesquisa de Uju Anya (2016). A pesquisa de Anya (2016) parte de questionamentos críticos advindos de dados, como aquele que afirma que os negros são apenas 4% daqueles que são graduados em alguma língua estrangeira nos Estados Unidos, da própria estrutura de encarceramento e genocídio e da necessidade de acompanhar como se constroem as identidades de jovens negros afro-americanos no desenvolvimento qualificado no aprendizado de uma segunda língua no exterior. O país escolhido é o Brasil e a língua é o Português brasileiro. Assim, antes de tudo, e ao questionar as políticas linguísticas que racializam:

Isso nos leva a questionar o papel da academia em contribuir para o racismo institucional que exclui os negros de estudos avançados de língua e dos estudos culturais quando examinamos como os ambientes instrucionais em que os afro-americanos tipicamente se envolvem no estudo da linguagem - entre outros fatores contextuais - estimulam apenas de maneira modesta para que eles avancem para níveis mais altos (ANYA, 2016, p. 12)<sup>92</sup>.

Ao acompanhar os estudantes ao Brasil, para sua pesquisa, num intercâmbio deles, Anya, que já conhecia o país (ANYA, 2016) e havia colaborado com entidades do movimento negro brasileiro, figura como uma espécie de conselheira dos participantes. Os estudantes do programa vêm para a Bahia, um dos lugares de maior concentração negra fora da África, cuja capital é considerada a cidade com maior população negra fora da África.<sup>93</sup> Porém, como revela Anya (2018), os estudantes ficaram instalados e acabaram frequentando os lugares mais elitizados da cidade. Eles também moram em um lugar elitizado.

92 Minha tradução do trecho "This leads us to question the role of academia in contributing to the institutional racism that excludes blacks from advanced language and cultural studies when we examine how the instructional environments where African Americans typically engage in language study —among other contextual factors —encourage only a modest number to advance to higher levels".

93 Veja mais em: <http://www.ebc.com.br/cidadania/galeria/videos/2014/03/salvador-e-considerada-a-cidade-mais-negra-do-mundo-fora-da-africa>.

Embora o Brasil seja um país negro, o estudo de Anya (2016) provoca um pouco daquilo que Sansone (1993) já tinha evidenciado, que é a mudança de perspectiva de definição de “preto” para “negro” nas novas gerações na Bahia. Em sua pesquisa, Anya apresenta o caso de Nina, que, ao se incorporar ao mundo negro de Salvador, se assusta a não ser reconhecida como “negra” (“Black”), mas como “morena” ou diversas outras formas de autodeclaração. A seguir, para problematizar os dados dela, trago dados retirados de Sansone (2004) sobre as mais diversas formas de autodeclaração das pessoas em Salvador e região:

**Figura 5 - Quadro sobre autodeclaração de cor (1992)**

Caminho de Areia		Camaçari	
1. Moreno	135	Moreno	163
2. Pardo	86	Moreno claro	129
3. Branco	70	Branco	67
4. Preto	58	Preto	37
5. Negro	41	Negro	26
6. Escuro	26	Pardo	22
7. Moreno claro	22	Moreno escuro	20
8. Mulato	20	Escuro	11
<b>Total parcial:</b> 458	<b>(91,5%)</b>	<b>Total parcial:</b> 475	<b>(91%)</b>
9. Sarará	11	Claro	8
10. Claro	4	Mestiço	6
11. Moreno escuro	3	Amarelo	5
12. Amarelado	2	Mulato	4
13. Jambo	2	Sarárá	4
14. Pardo cor de formiga	2	Caboclo	3
15. Cor de formiga	2	Cor de canela	6
16. Avermelhado	1	Misturado	1
17. Bronzeado		Amarelado	2
18. Cabo-verde	1	Cabo-verde	1
19. Louro	1	Castanho	1
20. Marrom	1	Marrom	1
21. Pardo claro	1	Cor de leite	1
22. Ruivo	1	Galego	1
23. Amarelo	1	Agalegado	1
24. Quase preto	1	Moreno cor de canela	1
25. Vermelho	1	Vermelho	1
26. Japonês	1		
Sem resposta	6		
<b>TOTAL GERAL:</b>	<b>501</b>	<b>TOTAL GERAL:</b>	<b>522</b>

*Fonte: retirado de Sansone (2004, p. 62).*

Para Sansone (1993, 2004), há mudanças em andamento, como a possível identificação de pardo e preto ao mesmo tempo, como coloca no início de seu livro através da fala de um dos participantes “Sou um preto de cor parda”. A pesquisa de Souza e Muniz (2017) permite também depreender outros resultados, como é o caso da reafirmação da negritude através da expansão do ensino superior no país, como é o caso da implantação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), cujo campus dos Malês, na Bahia, permitiu uma mudança fundamental rumo a uma concepção de pertença afro-brasileira naquela região, desde São Francisco do Conde, onde fica a universidade, até a região metropolitana de Salvador.

A participante Nina não só rebate, como estranha esse tipo de comportamento como negação de sua negritude por aquelas pessoas (ANYA, 2016). Já Didier, outro participante, reage diferentemente. Ao contrário de Nina, que inclusive demonstra preferência pelos negros de São Paulo e por aquela megalópole e diz que Salvador é muito suja e os negros de São Paulo se parece mais com os negros com quem convive nos Estados Unidos, outro participante, de nome Didier, demonstra mais interesse em negociar e dialogar com as diversas formas de negritude no local, inclusive a religiosa. De acordo com Anya (2016), os aspectos sexistas que sofreu podem ter comprometido a avaliação de Nina, já que ela era assim tratada, mesmo não gostando, pelos homens com quem gostaria de ficar.

Essa pesquisa é reveladora em muitos aspectos, sobretudo aqueles pontos que configuram uma ideia de *linguaging*, isto é, a forma de agir na língua. Trata-se de um trabalho que pontua a extrema diferença dos negros afro-americanos dos afro-brasileiros, mas mostra como é possível que o aprendizado de língua estrangeira seja uma forma de agir na língua (*linguaging*) e construir a negritude nela.

Os dados de Anya (2016), e a ausência, também no caso dela, de uma discussão sobre colonialidade, levam a uma posição de privilégio dos americanos em relação ao Brasil sobre não sofrerem as agruras de serem racializados e vítimas de uma brutal colonialidade. Por outro lado, a pesquisa dela mostra como as identidades negras não são homogêneas no mundo da diáspora, e, por isso mesmo, estão sempre negociando o sentido da raça imposta aos corpos negros, gerando uma noção de signo em que o sujeito está sempre modificando a língua.

## O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Outra vertente já conhecida internacionalmente também filiada à Teoria racial crítica é o Letramento Racial Crítico. Ferreira (2014) tem sido a responsável pela dessa corrente de pensamento no Brasil, posicionando, assim, a própria noção de Letramento Crítico. Amparando-se em pesquisas conduzidas por nomes como Allison Skerret, Lani Guinier, Messa Mosley, entre outros, a pesquisadora negra brasileira vai além, ao entender o Letramento Racial Crítico como fundamental para a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil, cuja pauta de letramentos é ainda relativamente nova. Trata-se, assim, de uma tentativa de politizar a pauta racial e da linguagem no país diante de uma visão mais neoliberal e brancocêntrica.

Skerret (2011, p. 314) entende o Letramento racial como um “entendimento das formas ponderosas e complexas em que a raça influencia as experiências sociais, econômicas e políticas dos indivíduos e grupos”. E continua:

O Letramento racial envolve um discernimento das circunstâncias ou antecedentes estruturais, políticos e econômicos que levam ao racismo e prejuízos. Para uma pessoa racialmente alfabetizada, a raça funciona como uma ferramenta de diagnóstico, feedback e avaliação

das condições dentro da sociedade e das experiências vividas pelas pessoas. As relações entre raça e poder, e as dimensões psicológica, interpessoal e estrutural da raça são enfatizadas. Ao reconhecer uma agência individual, uma perspectiva de Letramento racial admite as restrições institucionais e ambientais nas ações dos indivíduos<sup>94</sup> (SKERRET, 2011, p. 314).

Ou seja, o Letramento Racial é uma forma de compreensão de que o Letramento não é uma tarefa neutra e, portanto, precisa ser configurado para se obter uma dimensão ecológica do saber e impedir que exista o racismo epistêmico nessa produção. Diferente do LangCrit, o Letramento Racial Crítico (como prefere chamar FERREIRA, 2014)<sup>95</sup> trabalha, sobretudo, com a figura da autobiografia no ensino-aprendizagem (FERREIRA, 2015b), de maneira que este sujeito e suas narrativas sejam uma forma de aprendizado e de letramento<sup>96</sup>. Talvez essa seja uma diferença metodológica fundamental, com a qual tenho aqui mais intimidade, e que ajudará bastante no estabelecimento do sul metodológico deste trabalho.

A pesquisa autobiográfica de Ferreira (2015a), que muito interessa ao meu arcabouço autoetnográfico (que se desenvolve em torno de autobiografias de professores negros de língua inglesa, inclusive a minha), tem revelado, inclusive, a possibilidade de despertar em estudantes negros de língua inglesa, nos níveis diversos,

94 Tradução minha do trecho "Racial literacy involves a discernment of the structural, political, and economic circumstances or antecedents that underlie racism and disadvantage. For a racially literate person, race functions as a tool of diagnosis, feedback, and assessment of conditions within society and people's lived experiences. Relationships between race and power, and the psychological, interpersonal, and structural dimensions of race are emphasized. While acknowledging individual agency, a racial literacy perspective admits the institutional and environmental constraints on individuals' actions".

95 Ferreira (2014), ao chamar esse Letramento de racial crítico e não apenas de racial, traz consigo a ideia de Lana Guinier de que um letramento racial pode ser um método de controle de negros e brancos, e, portanto, a palavra "crítica" clama por uma reconsideração do termo"

96 Outros trabalhos da área, sobretudo nos Estados Unidos, preferem a análise das questões raciais e sua relação com o ensino de línguas a partir das chamadas políticas educacionais.

sobre a existência do seu próprio privilégio. Por exemplo, ao realizar uma pesquisa com diversos professores das mais variadas autodeclarações, vários estudantes brancos demonstraram só perceber seu privilégio quando em contato com a formação de professores e com o ambiente da sala de aula. Como ela aponta:

As narrativas demonstram que foram as várias experiências que os professores tiveram em seus lares, escolas e o contato que tiveram com raça e racismo, que os fizeram refletir sobre as próprias identidades raciais. Essas experiências mudaram a forma como eles veem pessoas negras e brancas e levou tempo para refletir e reconstruir a maneira como pensavam sobre a identidade racial. A maneira como eles viam a identidade racial foi construída para eles e não por eles. As experiências de professores negros e brancos que eles compartilharam entre si durante o curso permitiram que eles aprendessem uns com os outros sobre as dolorosas experiências que o racismo pode provocar. Levou tempo para eles desconstruírem os pontos de vista sobre os negros que haviam sido construídos para eles (FERREIRA, 2015a, p. 95)<sup>97</sup>.

Ou seja, o entendimento de Letramento como processo de transferência, além de substituído, precisa ser requalificado e reconfigurado para permitir que o privilégio branco seja problematizado e enfrentado. Nesta tese tomo esse ponto de partida para a conversa de pesquisa com os participantes da pesquisa, levando em conta que as conversas também compõem, enquanto oitivas de pesquisa, uma perspectiva metodológica de letramento racial crítico.

97

Tradução minha do trecho "The narratives demonstrate that it was the various experiences that the teachers had in their homes, schools, and the contact that they had with race and racism, that made them reflect on the own racial identities. These experiences changed the way that they see black and white people and it took them time to reflect and reconstruct the way that they thought about racial identity. The way that they viewed racial identity was constructed for them and not by them. The experiences of both black and white teachers that they shared with each other during the course allowed them to learn with each other about the painful experiences that racism can provoke. It took them time to deconstruct the views about black people that had been constructed for them".

Do Letramento Racial Crítico me utilizo da sua tradição já instaurada no país de uso das autobiografias da formação e da aprendizagem, e a partir dele proponho uma discussão voltada à ideia de língua como regime metadiscursivo de produção da própria identidade racial, cujo signo, mesmo quando narrado em uma autobiografia, pode ser modificado pelo sujeito que resiste na língua e através dela. Por isso, entendo que essa escola avança muito em relação ao LangCrit, ao politizar a noção de ontologia, mas compreendo a necessidade de aprofundar a sua relação com a teoria sobre a colonialidade e as políticas da morte. Penso, aliás, que todas as teorias podem se atravessar e criar distinções, mas, neste trabalho, percorro a crítica que Alcoff (2006) fez de Foucault, ao afirmar que, em sua obra, a identidade é vista sempre um signo negativo, sendo a filósofa a favor da discussão da identidade como um lugar complexo, cujas posições estão sempre sendo reinscritas na própria versão de si, levando àquilo que quero chamar de signo da raça como duplo, opressão e resistência, neste trabalho. Penso ainda que, no caso de Ferreira (2015a), avançamos muito, e, em boa medida, até conseguimos superar as limitações das pesquisas sobre crenças no ensino de línguas, de maneira que as narrativas autobiográficas são objeto de formação e, por isso, de intervenção no mundo.

## LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA- UM CORPUS QUE TEM CORPO

A ideia de Letramentos de reexistência surge no Brasil em 2009, com a tese de Ana Lúcia Santos Souza, defendida na Universidade Estadual de Campinas, com o tema *Letramentos de reexistência: Culturas e identidades no movimento hip hop*, tornando-se livro homônimo em 2011 (SOUZA, 2011), com o objetivo de entender “as práticas cotidianas de uso da linguagem que provocam releituras de identidades étnicas, de gênero, sexualidade, políticas, dentre outras” (BRITO e MUNIZ et aliae, 2018, p. 2). Assim, Souza (2009) identifica no hip hop a possibilidade de letramento de reexistência:

De maneira geral, o universo dessa cultura [hip hop] leva em conta tanto as práticas educativas das quais os jovens compartilharam na esfera escolar, como estudantes, que nem sempre têm precedentes em seus grupos de origem, como aquelas produzidas por eles na esfera do cotidiano, atribuindo-lhes significados, objetivos, e tornando-as próprias. Além disso, no entendimento dos ativistas participantes desta pesquisa, os letramentos no *hip hop* também são sustentados por práticas engendradas pelos movimentos sociais negros que historicamente reivindicaram por direitos, inclusive na área de educação (SOUZA, 2009, p. 31).

Souza (2009) utiliza a proposta de Letramento de reexistência enfatizando a necessidade de dar um “sul”<sup>98</sup> negro à proposta de letramento advinda dos Novos estudos de letramento a partir das próprias práticas insurgentes da arte e cultura negra, levando a também se politizar os estudos de letramento quanto à questão racial. Como trazem Souza e Muniz (2017), estamos falando sobre um *corpus que tem corpo*, ou seja, “um corpo com gênero, raça, classe, sexualidade, etnia, geografias territoriais que nos desafiam quanto pesquisadoras que acreditam que o discurso não é uma mera proposição de palavras que juntas podem adquirir algum sentido” (SOUZA e MUNIZ, 2017, p. 84). Ou seja, ao nomearmos os corpos por trás de um corpus saímos da prisão colonial que ainda assola o campo dos estudos da linguagem, como asseverou Muniz (2016) ao provocar a área para suas perspectivas brancocêntricas e coloniais.

O trabalho de Souza (2009) elucida aqui a nossa visão de heterogeneidade entre nós. Como somos diferentes entre nós, e não uma massa homogênea como o racismo nos prega, nossa diferença nos leva a vários rumos, cujas análises são legítimas e passam a ter validade importante na luta contr as injustiças. Embora as pesquisas dela (SOUZA, 2009) e de Ferreira (2015a) sejam semelhantes, elas

98

O contrário da expressão “dar um norte” aqui está sendo usado como deboche político pra entendermos de onde estamos e falamos.

também são distintas. No caso de Ferreira, há um objeto de formação que é a narrativa autobiográfica, enquanto Souza (2009) se interessa pela politização da ideia de letramento nas próprias práticas existentes fora da educação formal, ou sem intervenção direta da mesma.

Nesse caso, ambas as pesquisas ambicionam e conseguem politizar a questão racial e o letramento de maneira distinta, posicionando nessa agenda uma visão antirracista. Narram versões diferentes sobre a ideia de *signifying* ou, melhor dizendo, ressignificação do signo, pois se utilizam de uma teoria europeia, a teoria dos Letramentos<sup>99</sup>, e a politizam para a questão racial.

É preciso levar em conta que, ao se situarem num universo de signos, elas usam os próprios signos da branquitude para resistir de maneira epistêmica ao racismo, levando à análise de Gates Jr. (1988) sobre como os negros se utilizam do signo de racialização e o transformam. Nesta tese eu busco, a partir das análises, demonstrar como nossas estratégias de resistência inscrevem o signo numa posição constante de duplicidade, isto é, ao passo que nos assimilamos para sobreviver ao regime de racialização, também resistimos nesse modelo.

## IDEOLOGIAS DA LINGUAGEM E A PERSPECTIVA RACIOLINGUÍSTICA

Desde os trabalhos sobre atitudes de sujeitos aprendizes perante o aprendizado de uma segunda língua nas décadas de 60 e 70 até os dias atuais a preocupação tem mudado, ou, ao menos, sendo suplementada. É o caso dos trabalhos de Silverstein (1979) ou

99

Embora surgida com a inspiração do educador brasileiro Paulo Freire, as mais diversas teorias sobre Letramentos chegam no Brasil desembarcando da Europa ou Estados Unidos.

Irvine e Gal (2000) que nas décadas de 80 e 90 já debatiam como a percepção dos sujeitos sobre as línguas, gerando, inclusive no Brasil, uma geração de pesquisadores preocupados com crenças de aprendizes, professores e da sociedade em geral<sup>100</sup>.

A partir de 2010, o trabalho de García (2009) vai desenhar uma visão de possibilidade do sujeito, para além de ser atravessado por ideologias linguísticas, poder agir através e além delas na língua, o que ela batiza de *Translanguaging* (ou translinguismo, em tradução literal). Dessa visão de translinguismo, mas também da relação entre antropologia e socioinguística nasce o trabalho de Flores e Rosa (2015) e Rosa e Flores (2017), dois acadêmicos brancos de origem latina, levando ao que eles chamam de perspectiva raciolinguística (também uma tradução literal de *raciolinguistic perspective*).

Embora não trate essa plataforma teórica como escola ou corrente (como faz CRUMP, 2014), os autores partem do contexto sociolinguístico adverso dos Estados Unidos e da educação dos que eles chamam de populações minorizadas (diferente de “minorias”), em que a visão de competência é sempre configurada a partir da ideia de um *sujeito branco ouvinte*, isto é, uma figura linguística abstrata que funciona como a baliza para as populações minorizadas tomarem como padrão de fala<sup>101</sup>. Assim, em primeiro lugar:

Especificamente, argumentamos que a construção ideológica e o valor das práticas linguísticas padronizadas estão ancoradas no que chamamos de ideologias raciolinguísticas que confundem certos corpos racializados com a ideia de deficiência linguística que não está relacionada a nenhuma prática linguística objetiva. Ou seja,

100 Conferir Silva (2012).

101 No Brasil essa tendência criticada por Flores e Rosa (2015) infelizmente se materializa, penso eu, pelo chamado NURC ou Projeto da Norma Urbana Linguística Culta, iniciado no Brasil a partir da década de 70. Ainda que com boa intenção, ao buscar descrever os chamados padrões “cultos” sem problematizá-los, o NURC, que acabou se espalhando pelas universidades, institui um sujeito abstrato que é o homem branco e culto.

as ideologias raciolinguísticas produzem sujeitos falantes racializados que são construídos como desviados linguisticamente, mesmo quando se engajam em práticas linguísticas posicionadas como normativas ou inovadoras já previamente produzidas por sujeitos brancos privilegiados (FLORES e ROSA, 2015, p. 150).

As chamadas ideologias raciolinguísticas que são objeto dos autores diferem daquelas de Silverstein (1979) ou Irvine e Gal (2000) pelo questionamento que os autores fazem sobre a presença dos traços do colonialismo em sua composição. Ou seja, ao destacar a ideia de *européanness* (identidade europeizada) na construção das políticas linguísticas entre grupos diferentes e a preponderância da ideia de *appropriateness-based approaches*, ou seja, abordagens que tratam, não das formas de correção gramatical (como já foi no passado com a gramática normativa), mas de aprendizado para se adequar aos chamados contextos formais, o ensino de língua também conforma desejos de branqueamento. Por isso, com essa perspectiva, os autores desejam teorizar:

uma perspectiva raciolinguística, que questiona a co-naturalização histórica e contemporânea da linguagem e da raça. Exploramos as implicações analíticas e práticas da co-naturalização da linguagem e da raça em diferentes contextos nacionais e coloniais, ligando a análise de raça e linguagem nos EUA a um quadro transnacional em que o mundo moderno é profundamente moldado pela globalização do colonialismo europeu. Central para nossa perspectiva raciolinguística é a análise da contínua rearticulação das distinções coloniais entre a a identidade europeizada e a identidade não-europeizada - e, por extensão, a branquitude e não-branquitude (ROSA e FLORES, 2017, p. 2)<sup>02</sup>.

102

Tradução minha do trecho: "we seek to theorize a raciolinguistic perspective, which interrogates the historical and contemporary co-naturalization of language and race. We explore the analytical and practical implications of the co-naturalization of language and race across differing nation-state and colonial contexts, linking the analysis of race and language in the US to a transnational frame in which the modern world is profoundly shaped by the globalization of European colonialism. Central to our raciolinguistic perspective is an analysis of the continued rearticulation of colonial distinctions between Europeaness and non-Europeaness—and, by extension, whiteness and nonwhiteness".

Assim, a perspectiva raciolinguística permite situar a ideia de sujeito por trás do ensino-aprendizagem de línguas, especialmente no inglês, dando continuidade do trabalho da linguista negra Geneva Smitherman (1998) que argumentava que o padrão falado pelos brancos norte-americanos era o mais disseminado, levando a um mercado da variante falada pelos brancos (BLOOMAERT, 2009).<sup>103</sup> Assim, os passos de uma perspectiva raciolinguística atuando no ensino de línguas são:

- (i) co-naturalizações históricas e contemporâneas de raça e linguagem como parte da formação colonial da modernidade;
- (ii) percepções de diferença racial e linguística;
- (iii) arregimentações raciais e categorias linguísticas;
- (iv) interseções e construções raciais e linguísticas; e
- (v) a contestação de formações de poder racial e linguístico (ROSA e FLORES, 2017, p. 3)<sup>104</sup>.

A teoria raciolinguística mostra-se uma via de utilização para este trabalho por causa da politização das políticas linguísticas, o que, para mim, é um dos desenhos de racialização do ensino de inglês no país (embora esse não seja o objetivo principal desta tese). Porém, ao passo que explora a questão colonial, os autores usam como exemplos para a maioria de suas análises, apenas exemplos ligados aos imigrantes latino-americanos, mas pouco em relação à racialização linguística sofrida pelos afroamericanos.

103 Já há tendências de confrontamento a essa tendência, inclusive no Brasil. É o caso do centro privado Ebony English (Veja em <<https://mundonegro.inf.br/ebony-english-lanca-curso-de-ingles-com-cultura-negra-nas-ferias-para-criancas-de-4-a-12-anos/>>) e também intercâmbio anglófono valorizando a cultura negra (veja em <<https://www.geledes.org.br/empresaria-cria-agencia-de-intercambio-que-valoriza-a-cultura-negra/>>).

104 Tradução minha do trecho "(i) historical and contemporary co-naturalizations of race and language as part of the colonial formation of modernity; (ii) perceptions of racial and linguistic difference; (iii) regimentations of racial and linguistic categories; (iv) racial and linguistic intersections and assemblages; and (v) the contestation of racial and linguistic power formations".

Por outro lado, a visão de colonialidade a partir do norte precisa sempre estar amparada por uma análise do *locus* de enunciação de onde parte o analista. Nesse caso, é preciso que o analista, tal como fazem Makoni e Pennycook (2007) e Souza (2018), ao tratar a língua como um regime metadiscursivo e narrarem de que posição partem, não trate o lugar de onde parte é também o lugar que o cria como sujeito daquele discurso. Isto é, a enunciação precisa sempre ser denunciada pelo analista, para, enfim, compreendermos os avanços e limitações de suas análises. Os chicanos, por exemplo, tratavam da ideia de fronteira, não como espaço onde se quer estar, mas como espaço onde se é obrigado a estar para negociar (ANZALDUA, 1987), desnudando, muitas vezes, sua posição dúbia nesse processo de significação do signo raça. Outro aspecto que tenho observado é que a maioria das pesquisas sobre questões raciais no âmbito dos Estados Unidos, com foco para as pesquisas sobre ensino de línguas e decolonialismo, têm questionado a racialização dos imigrantes (KUBOTA; LIN, 2006), os vários sentidos do racismo (GROSFUGUEL, 2016), a racialização das políticas linguísticas para os latino-americanos (ROSA; FLORES, 2017), o imperialismo do inglês (PHILIPSON, 1992), a colonialidade do inglês (PENNYCOOK, 2002), a própria noção de língua como uma invenção de poder (MAKONI; PENNYCOOK, 2007), mas pouca atenção tem sido dada ao fato de que a ampla maioria dos estudiosos da área de ensino de línguas nos Estados Unidos continua diferenciando o outro, não-membro de uma cultura anglófona, através de siglas como o TESOL, ou, em português, ensino de inglês para falantes de outras línguas, cuja visão de *outro* celebra os mesmos mitos coloniais e linguicidas de que estamos tratando aqui, cuja maior versão, já analisada neste trabalho através da dicotomia sobre falante nativo *versus* falante não-nativo, é a suposta distinção de competência e propriedade da língua entre falante nativo e não-nativo.

O que se sabe sobre o TESOL é que esse programa virou uma área de pesquisa, formação e aperfeiçoamento, além de um grande mercado de línguas, que cria uma vinculação ideológica de

dependência com o Norte. A naturalização desse termo é, pegando emprestada a análise de Rosa e Flores (2017), a naturalização de dependência de que estamos tratando aqui.

Assim como essa análise parece hegemônica no Brasil, ela não nasce aqui e vem de fora, gerando uma profunda elitização do inglês no sistema-mundo, com discursos tanto colonialistas (PENNYCOOK, 2002) quanto imperialistas (PHILIPSON, 1992), com uma visão de ensino de línguas via mercado de sotaques (BLOMMAERT, 2009), cuja variante mais difundida do inglês norte-americano é a do branco (SMITHERMAN, 1998) ou a ideia de estrutura gramatical como a mais apropriada sendo baseada no eurocentrismo linguístico (ROSA; FLORES, 2017). Adiciono a esses pontos, como sul-americano, a visão crítica contra a ideia de TESOL como treinamento de competência, vindo do Norte, para professores de inglês não-nascidos em países onde o inglês é falado como L1.

## O INGLÊS, O COLONIALISMO E O IMPERIALISMO

A discussão da relação do inglês com o imperialismo e com o colonialismo, embora recente, não é nova. É o caso do trabalho de Philipson (1992) que descreve a relação do inglês com o imperialismo. O autor faz uma ponte direta entre a expansão do inglês pós-globalização e o controle do mundo por aqueles que são os dois centros mais importantes da cultura anglófona no capitalismo, os Estados Unidos e a Grã-Bretanha. Assim:

A linguagem é o principal meio de comunicação de ideias. Portanto, um aumento da penetração linguística da Periferia do mundo é essencial para completar o fim dos meios brutais, dos bastões dos tempos coloniais, e até mesmo do meios discretos essenciais da fase neocolonialista e

assimétrica de barganha visando o controle neocolonialista por meios de idéias (PHILIPSON, 1992, p. 53)<sup>105</sup>.

Tomando os tempos coloniais, ele contesta a anglocentricidade que, ao ver dele, leva ao linguicismo, como afirma:

As desigualdades estruturais e culturais garantem a alocação contínua de mais recursos materiais para o inglês do que para outros idiomas e beneficiam aqueles que são proficientes em inglês. O linguicismo ocorre, por exemplo, se houver uma política de apoio a vários idiomas, mas se a prioridade for dada na formação de professores, no desenvolvimento de currículos e na carga horária para um idioma. Este era o padrão familiar em países centrais de língua inglesa, e um que foi exportado para a periferia (PHILIPSON, 1992, p. 47).<sup>106</sup>

Assim, as políticas do inglês no mundo se configuraram lado a lado das coloniais e imperialistas, levando ao que Pennycook (2002) identifica como relação umbilical do inglês com a colonialidade:

Parece-me, tendo estado envolvido por muitos anos com o ensino do inglês como uma segunda língua ou língua estrangeira, que existem ligações profundas e indissolúveis entre as práticas, teorias e contextos do ensino de inglês e a história do colonialismo. Tais conexões, quero sugerir, são muito mais profundas do que traçar paralelos entre a atual expansão global do inglês e a expansão colonial que a precedeu. Em vez disso, quero argumentar que as teorias e práticas do ensino de inglês que emanam

105 Tradução minha do trecho "Language is the primary means for communicating ideas. Therefore an increased linguistic penetration of the Periphery is essential for completing the move away from crude means, the sticks of colonial times, and even the core discreet means of the neo-colonialist phase of asymmetrical bargaining, to neo-neo-colonialist control by means of ideas".

106 Tradução minha do excerto: "The structural and cultural inequalities ensure the continued allocation of more material resources to English than to other languages and benefit those who are proficient in English. Linguicism occurs, for instance, if there is a policy of supporting several languages, but if priority is given in teacher training, curriculum development, and school timetables to one language. This was the familiar pattern in core English-speaking countries, and one which was exported to the periphery".

das antigas potências coloniais ainda carregam os traços dessas histórias coloniais, tanto devido à longa história de conexões diretas entre ELT e colonialismo quanto porque tais teorias e práticas derivam de culturas europeias mais amplas, e ideologias que são produtos do colonialismo. Nesse sentido, o inglês é um produto do colonialismo não apenas porque é o colonialismo que produziu as condições iniciais para a disseminação global do inglês, mas porque foi o colonialismo que produziu muitos dos modos de pensar e agir que ainda fazem parte das culturas ocidentais. A cultura europeia / ocidental não apenas produziu o colonialismo, mas também foi produzida por ele; O ensino de inglês não apenas andou nas costas do colonialismo para os cantos distantes do Império, mas também foi produzido por essa viagem (PENNYCOOK, 2002, p. 19)<sup>107</sup>.

Essa visão de Pennycook (2002) localiza nosso trabalho e as discussões anteriores sobre a relação entre raça e linguagem por buscar suas origens na própria forma de pensar colonial que até hoje é mantida de maneira epistemicida.

Tanto Pennycook (2002) quanto Philipson (1992) são importantes a este trabalho por trazerem para o ensino de línguas a visão crítica sobre a proliferação do inglês como alto neutro, dissociado

107

Tradução minha do trecho: "It seems to me, having been involved for many years with teaching English as a so-called second or foreign language, that there are deep and indissoluble links between the practices, theories and contexts of ELT and the history of colonialism. Such connections, I want to suggest, run far deeper than drawing parallels between the current global expansion of English and the colonial expansion that preceded it. Rather, I want to argue that ELT theories and practices that emanate from the former colonial powers still carry the traces of those colonial histories both because of the long history of direct connections between ELT and colonialism and because such theories and practices derive from broader European cultures and ideologies that themselves are products of colonialism. In a sense, then, ELT is a product of colonialism not just because it is colonialism that produced the initial conditions for the global spread of English but because it was colonialism that produced many of the ways of thinking and behaving that are still part of Western cultures. European/Western culture not only produced colonialism but was also produced by it; ELT not only rode on the back of colonialism to the distant corners of the Empire but was also in turn produced by that voyage."

das relações de poder que emergem na geopolítica dos Estados Unidos e Reino Unido.

Porém, o próprio Pennycook (2002) admite que o trabalho de Philipson (1992) dissocia imperialismo de colonialidade, o que o preocupa. Para ele, a atenção aos discursos do colonialismo do inglês são uma forma de compreender razões de dominação desde o império.

De fato, Singh (2018, p. 68) assevera que o “inglês a educação literária foram um método ‘humanístico’ de civilizar nativos ao ensiná-los como se aproximar dos seus senhores coloniais.”<sup>108</sup>

Em Sua teoria sobre *Mastery* que, em português, podemos versar como “dominação colonial”, Singh (2018) retoma conceitos cruciais de como a dominação colonial se apropria da linguagem para se desenvolver. Seu conceito de desumanização, que ela parece beber em Fanon, e decolonialidade, utiliza uma visão de desumanismo<sup>109</sup> que, segundo a opinião dela, nesse momento faz o pós-humano se encontrar com o pós-colonial. Tal como Jurgen Habermas (2012) e Veronelli (2016), a autora fala de encontros no seio desta fase da colonialidade/modernidade. Porém, essa visão, se parte de Fanon, precisa compreender que o teórico, com as marcas de influência de Aimé-Cesaire, não entendia que ao negro tinha sido dada alguma humanidade. Ao contrário, penso que até hoje, endossando a visão de necropolítica de Mbembe (2018), o negro vive numa linha tênue que o separa da vida, e, no caso de Fanon, trata-se da fronteira da linha do humano. Por isso, antes mesmo de partir para um pós-humanismo, ou mesmo desumanismo, supostamente decolonial, precisamos ter, muitas vezes, nossa própria humanidade reconhecida, coisa que os brancos têm desde sempre.

108 Tradução minha do trecho “English language and literature education was a “humanistic” method of civilizing natives by teaching them how to approximate their colonial masters.”

109 Para a autora, o desumanismo é diferente da desumanização porque, para ela, é uma forma de superar ambos, o humanismo e a desumanização gerados pela colonialidade.

As teorias decoloniais não podem desconsiderar o lugar do negro nessa encruzilhada epistêmica. Por isso, são válidas as questões da autora de que o que ela chama desumanização pode de fato gerar um lugar de encontro, mas, como no problema de Habermas, esse encontro é nuançado e específico, e tem hierarquias criadas pelo próprio epistemicídio. Nesse ponto ela avança muito mais do que Habermas porque ela está tratando da ossatura de dominação da colonialidade, e não partindo de um ocidente moderno eurocêntrico que desconsidera as marcas da colonialidade, como é o caso de Habermas (2012).

Outro ponto onde sua teoria que é necessária, porém problemática, é o conceito de *mastery*. Ao desfazer *mastery* de maneira colonial, propõe que a dominação colonial (*mastery*) se constrói na relação de dominação senhor/escravo, como destaca a seguir:

Ganhar uma luta não é se tornar o senhor, a menos que o senhor e o escravo reconheçam que, no futuro, o resultado será o mesmo. O senhor é considerado o vencedor, cuja vitória é considerada um dado adquirido em uma narrativa visionária do mundo, que autoriza ações futuras<sup>110</sup>. Uma vez exemplificada, a narrativa deve suscitar a participação de ambos os personagens, senhor e escravo, de maneiras que permitam e desaprovam ações materiais particulares (SINGH, 2018, p. 17)<sup>111</sup>.

Ora, a explicação que a autora fornece para senhor de escravos (*master*) e escravo (*slave*) simplesmente não faz sentido para a relação escravocrata do mundo moderno. Como Gilroy (2001) nos lembra, a escravidão moderna é a aniquilação da memória ancestral

110 Aqui a autora quer dizer que, no processo de colonização, o tal colonizador não fecha a relação de disputa que forma o núcleo do cânone. Tendo a discordar desses argumentos pela discussão que segue.

111 Minha tradução do trecho "To win a fight is not to become the master, unless both the master and the slave recognize that in the future, the outcome will be the same. The master is envisioned as the winner, then, whose winning comes to be taken for granted in a proleptic narrative account of the world that authorizes future action. Once instantiated, the narrative has to elicit the participation of both characters, master and slave, in ways that allow and disallow particular material actions".

de vários povos de várias etnias e a transformação deles num bloco uno, a fim de serem dominados e animalizados. Não faz sentido a descrição de relação da origem de *mastery* como sendo advindo de uma disputa entre dois mundos. Ao contrário, a escravidão negra veio, não da guerra da Europa contra a África, mas da invasão colonial e de suas estratégias de causar guerras entre etnias e tribos africanas. Alianças com reis locais, trocas de mercadorias e inserção nas práticas locais foram algumas das estratégias dos portugueses, por exemplo, na costa atlântica (TESTA, 2017), revelando outros dispositivos coloniais que não a guerra.

Somente se a autora estiver falando do neocolonialismo, quando das guerras de independência de países africanos, esse argumento passa a ter uma validação talvez mais possível. Porém, como Santos (2019) permite concluir em seu texto, os dispositivos coloniais do neocolonialismo não necessariamente são resultados de uma guerra, no sentido de guerra de dominação, mas pela imposição de um modelo neoliberal de desenvolvimento.

Quando, entretanto, Singh (2018) retoma Fanon, penso que ela inova. Isso porque Frantz Fanon enxergava a linguagem como dispositivo colonial de manutenção do corpo negro (e de todo o colonizado, por extensão) abaixo da linha do humano. Nas palavras do próprio Fanon (2008, p. 26), “Há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer”, onde esses corpos, que nunca foram humanizados (e que, portanto, não foram desumanizados como muita gente trata, mas nunca sequer foram humanizados), os corpos negros, habitam. O que recuperamos, no entanto, dessa questão, é a construção de inferioridade do chamado homem de cor, o homem negro/mulher negra, pela linguagem, como sendo o espaço onde o homem, ao tentar imitar o seu colonizador, abandona a originalidade de sua cultura local:

Ele liga a linguística ao racismo, enfatizando como o europeu mantém um “conceito fixo” do negro que confirma irrevogavelmente sua inferioridade. O resultado é que o domínio da língua francesa para o sujeito colonizado é estrita e finalmente impossível, independentemente da fluência do falante colonizado (SINGH, 2018, p. 72)<sup>112</sup>.

Mais do que isso, ao que me parece, Fanon faz um chamamento ao próprio colonizado em suas reclamações. Para ele, os oficiais de infantaria, por exemplo, deveriam aprender melhor o francês para serem intérpretes dos colonizadores para os subordinados. O negro, ao voltar da metrópole, igualmente, sempre buscava falar uma língua para tentar se desvencilhar da posição de “igual” do seu “igual”, o negro. Ainda para ele, falar “é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p. 33), em que o sujeito e o outro são marcados numa relação de reprodução colonial a partir da sintaxe colonial. Termine, ou, antes, adio esta discussão, com a visão de que o inglês continua, mesmo nas nossas práticas mais progressistas, revelando uma posição de *languagelessness*, isto é, status de não-linguagem para aquele, não-branco, que aprende uma língua estrangeira supostamente branca, como o inglês. Devemos, portanto, estar vigilantes e precisamente comprometidos com essas noções epistêmicas que surgem, como racismo epistêmico, de nossas práticas.

## TRABALHOS SOBRE PROFESSORES NEGROS DE LÍNGUA INGLESA

Por último, quero destacar aqui alguns já trabalhos de pesquisa que tiveram por objetivo compreender como o racismo afeta a vida e a formação de professores negros de língua inglesa.

112

Tradução minha do excerto: “He binds linguistics to racism, emphasizing how the European holds a “fixed concept” of the Negro that irrevocably confirms his inferiority. The result is that the mastery of the French language for the colonized subject is strictly and finally impossible, regardless of the fluency of the colonized speaker.”

É o caso da dissertação de mestrado de Silva (2009) cuja pesquisa-formação teve como objetivo acompanhar duas professoras negras em atuação no centro de línguas da Universidade Federal de Goiás e da rede pública da cidade. A proposta de pesquisa-formação conduzida pela pesquisadora abordou desde a forma que os estudantes pensavam sobre racismo em sala de aula de língua inglesa até a proposição de atividades a serem utilizadas pelas professoras em sala de aula. Os resultados apontam para a construção de uma trajetória de pesquisadoras dessas temáticas pelas professoras e passaram a implantar essa agenda de maneira permanente em suas aulas.

A dissertação de Borges (2019), cuja pesquisa também aconteceu na Bahia, procurou indagar como as professoras negras de escolas públicas de Paripe, em Salvador-BA, percebem suas próprias identidades profissionais, como o contexto de ensino interfere na construção dessas identidades, de que forma essa percepção se relaciona com o posicionamento delas em sala de aula e como o conhecimento sobre representação de identidades pode afetar o processo de ensino. Entre os dados ela destaca que, embora as participantes, em sua maioria com mais de 30 anos e 7 anos enquanto professoras de inglês, reforçam além da estrutura da língua em si em suas aulas, como se demonstra a seguir:

Nos encontros com P1, na atividade de sufixos, um momento chamou a atenção na observação e ocorreu quando a professora explicou sobre a palavra *home* e seu sufixo *less* (*homeless*), das pessoas sem casas, que vivem na rua, apontando como um problema visível em nosso país. Também utilizou como exemplo a palavra *topless* para explicar que essa alude a uma cultura não muito comum no Brasil, mas que em outros países é algo normal e comum. A partir da palavra *orientation*, fomentou um breve debate com os alunos sobre *sex orientation*, perguntando-lhes a sua tradução e a partir dessa o que significava esta expressão, salientando a importância do respeito à sexualidade e às escolhas de cada um. A professora problematizou questões

para além da estrutura linguística, pois possibilitou aos estudantes compreenderem outras culturas e refletirem acerca da sua por meio de um trabalho com palavras pontuais e visivelmente pré-selecionadas para tal fim (BORGES, 2019, p. 57, grifos da autora).

Tal como Silva (2009) e Borges (2019), Santos (2018) fez sua pesquisa com base em narrativas autobiográficas e teve como objetivo acompanhar a trajetória de um professor negro de língua inglesa com o intuito de refletir a formação docente a relação com os estudos raciais e ressignificar a trajetória dos professores negros de língua inglesa através de narrativas compartilhadas. Tal como pretendo fazer aqui, Santos (2018) é participante da pesquisa e compara seus dados com o outro participante, de nome Matheus. Como a maioria de nós, Matheus começou a gostar de inglês por causa da TV (no caso dele, a série “Um maluco no pedaço”) e também teve enormes dificuldades financeiras.

As três pesquisas anteriores exploraram o tema através de história de vida, como farei aqui, e acompanhamento das aulas e do currículo. O tema, ao ser pesquisado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações,<sup>13</sup>obteve como resultados específicos apenas poucos trabalhos. O termo de pesquisa “professores negros de língua inglesa” ou “professoras negras de língua inglesa” obtiveram, no máximo, 8 resultados. Dentre os quais apenas 2 eram especificamente envolvendo professores negros de língua inglesa (o de SANTOS, 2018, foi a mim enviado gentilmente por ela). Outras, como a pesquisa de Clara (2017) ou a já reconhecida dissertação de Camargo (2012), embora tratem da observação de como o tema raça/racismo são abordados na sala de aula de língua inglesa por meio de narrativas autobiográficas, não globam a identidade do professor negro de língua inglesa.

A pesquisa de Camargo (2012), por exemplo, ao averiguar como raça/racismo está sendo abordado durante as aulas conclui que não tem havido formação adequada no tocante às questões raciais para

professores de língua inglesa. A pesquisa de Clara (2017) continua evidenciando esses mesmos dados no currículo de língua inglesa na escola e reforça a presença de identidades de privilégio branco no livro didático de inglês utilizado em sala de aula. Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014) já haviam divulgado resultado similar aos de Camargo (2012), que agora são confirmados por Clara (2017), na percepção de que as identidades no ensino de língua inglesa normalmente são a de brancos falantes de língua inglesa, bem como os bens culturais são aqueles relacionados a pessoas brancas, com poder aquisitivo.

Neste capítulo analisamos as nuances de relação entre linguagem e racismo por diversas lentes. Entre elas, a própria teorização que dá a luz a esta, isto é, a análise de significação da raça, ou *the signifyin' monkey* de Gates Jr. (1988), que adaptei a este trabalho. Além disso, iniciei aprofundando meus questionamentos sobre o racismo, não somente na língua, mas no próprio campo de pesquisa aqui definido disciplinarmente, ou seja, a Linguística Aplicada. Além disso, resenhei trabalhos de diversas interfaces e apresentei críticas sobre diversas tendências de trabalho, tendo como base sua legitimidade e abrangência, dentre as quais: a) a dicotomia falante nativo *versus* falante não-nativo, que compreendo aqui ser uma ferramenta de racialização no ensino de línguas; b) Uma contextualização rápida de translinguismo, como possibilidade de analisar a performance do sujeito aprendiz de línguas, de maneira que se substitua a ideia de *code-switching* e sua performance ligada ao multilinguismo mais tecnicista; c) elitização e racialização no ensino de inglês no país, reivindicando que nossa história do ensino de línguas no país é permeada de momentos de racialização, como é o caso da expansão dos cursos privados de idiomas e o branqueamento do público dos cursos ao refletir uma elitização; d) e os diversos estudos englobando a relação entre linguagem, ensino de línguas e racismo, como A Teoria Racial Crítica para os estudos da linguagem, o LangCrit, o Letramento Racial Crítico, o Letramento de Reexistência e a perspectiva raciolinguística.

No próximo capítulo eu vou aprofundar os caminhos da pesquisa ao apresentar os recursos metodológicos e uma discussão sobre a filosofia metodológica que guiou minha pesquisa, adentrando o que se trata a autenografia que realizei nesta pesquisa, além de abarcar as narrativas autobiográficas. Além disso, apresentarei, primeiramente, uma contextualização dos participantes de pesquisa e os dados e interpretações ligadas às duas primeiras participantes de pesquisa. Por fim, termino o capítulo com um conto literário, onde meus próprios dados etnográficos serão divulgados.

# 3

## **COMO A *LIMONADA* FOI FEITA**

AUTOBIOGRAFIAS E AUTOETNOGRAFIAS  
DA FORMAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A)  
NEGRO (A) DE LÍNGUA INGLESA

Este capítulo se divide em duas partes. A primeira parte, de maneira descritiva, é aquela onde apresento os fundamentos desta pesquisa, com base em seus interesses. Portanto, dados e explicação de como eles foram coletados e serão analisados, se misturam propositalmente a fim de que se perceba que a condição aqui descrita como objeto, a presença do racismo na formação desses professores, pareça plausível. Além disso, na primeira parte apresentarei os dados das participantes de pesquisa ao lado de uma contextualização e análise preliminar dos dados.

Na segunda parte trago os dados autoenográficos que compõem o pano de fundo desta tese. Por último, concluo esta tese em um capítulo de análise dos dados e reflexão.

## OS CAMINHOS DA PESQUISA

*Tudo começou no dia 10/07/2017...Era a sua segunda aula e minha primeira, não é novidade para ninguém a minha dificuldade com inglês. Lembro como se fosse hoje você entrando com aquela camisa estampada, calça meio marrom e sapato, acredito que vermelho, falando tudo em inglês, olhei para os quatro cantos da sala e foi me dando um desespero que só queria chorar. Os minutos foram passando e você comentou que 80% da sua aula era em inglês, virei para você de imediato e disse que só entenderia os 20%, lembro que veio na minha direção e me perguntou se não compreendia a língua, respondi que não e que se fosse daquele jeito eu iria trancar o componente naquele mesmo instante, foi aí que conheci você literalmente, pediu para eu ter calma que iria resolver, no intervalo saímos conversando e eu partilhei minha dificuldade e pavor com o componente, tive excelentes professores na UFSB, no entanto no ensino médio tive o básico possível (mas passou...). Você falou todo compreensivo que me entendia e que me ajudaria. As aulas foram passando e cada*

*vez que conhecia um pouco de você, mais gostava. Você era meu grande desafio, ou melhor, o componente, mas eu tornei o seu desafio também, você foi capaz de mudar todo o seu planejamento para nos ajudar e isso é algo que merece reconhecimento e admiração, compartilhamos a mesma profissão e sei como é difícil olhar o individual, mais do que isso, trabalhar no individual, você não mediu esforços para fazer isso, por isso és um ser admirável. Sei que não está nos seus melhores dias, mas acredito que o dia do nascimento é algo memorável, mesmo que, quem nos deu a vida já descansa na eternidade.*

Carla Grazieli, aluna negra do participante Gabriel

A metodologia da pesquisa muitas vezes é vista como a forma de transparecer a organização os argumentos que contextualizam o objeto, os objetivos e os próprios dados. Em outras palavras, neste ponto da descrição da pesquisa via este relatório que chamamos de tese, é preciso que ao leitor seja informado como a pesquisa se deu, em quais princípios éticos, políticos e epistêmicos ela se baseia, e de que forma os dados coletados serão analisados. Esclareço, no entanto, que, em alguns pontos vou mesclar formas mais tradicionais da pesquisa em ciências humanas (instrumentos da etnografia, por exemplo) com novos dispositivos dentro dessas ferramentas. Explico: embora usemos o arcabouço da etnografia para analisar parte da pesquisa, o mecanismo de autobiografias (contido academicamente dentro do enquadramento de História de Vida, como traz DENZIN e LINCOLN, 2000) historicamente também tem sido utilizado para a ideia de Estudo de caso. Como não faço um estudo de caso, embora os participantes pudessem se enquadrar também num estudo de caso, e por esta pesquisa não se originar na ideia clínica de estudo de caso que vem, sobretudo, das ciências da saúde, utilizo apenas esses marcadores como instrumentos para nomear nossas estratégias.

Assim, nesta pesquisa temos por objetivo mesclar diversos itens metodológicos para alumiar<sup>114</sup> e guiar a produção, coleta e análise dos dados. Ao se tratar de uma pesquisa qualitativa, nos guiamos nas ideias de Faltis (1997), Denzin e Lincoln (2000), para quem a pesquisa em linguagem e educação deve ter o enquadramento de uma pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa, no entanto, não significa, ausência de critérios. Pelo contrário, o critério da própria pesquisa qualitativa não é e nem pode ser generalista e é produzido, desse modo, dentro da pesquisa e através dela. Nesse sentido, levo em conta os próprios princípios de irreplicabilidade da pesquisa científica em ciências humanas e ciências sociais (hoje mais seriamente adotados), uma vez que a ciência não existe para refutar o pensamento generalista de outras pesquisas, mas para contextualizar e analisar fatos específicos e peculiaridades do pensamento humano e suas práticas, o que, por si só, já contextualiza uma pesquisa qualitativa.

Assim, trata-se de uma pesquisa com descobertas científicas epistemológicas próprias para seu objeto, no sentido de intervir e transformar o mundo, podendo ser uma pesquisa interpretativista ou interventiva, crítica e/ou teórica etc.

Essa terminologia da Literatura não nos interessa muito aqui, sendo que o que nos interessa mesmo é explicar como se dará a nossa pesquisa, de modo a esclarecer seus interesses e trajetórias. No nosso caso, a pesquisa é tanto interpretativista quanto interventiva (não no sentido de que, ao intervir, a pesquisa gerou dados, mas de que, com a pesquisa, se pretende intervir), tem aspectos de desenvolvimento de uma pesquisa de cunho etnográfico, ontológico e epistemológico, e, como mencionei, mescla características de uma etnografia com uma história de vida.

114

Gosto dessa palavra porque me remete ao meu passado como criança no interior da Bahia. *Alumiar* tem, para mim e para minha geração, um sentido mais forte que *iluminar*.

Nesse caso da etnografia, enquanto professor negro de língua inglesa sou meu próprio participante da pesquisa e, embora utilize características da observação participante, também trato de mim pensando nos outros, escrevendo notas e revivendo (através de entrevistas dialogadas com pessoas próximas para esse contexto de pesquisa) fatos que amparam esta pesquisa. Segundo Versiani (2002), esse método de pesquisa é conhecido como autoetnografia e, embora acolhido muitas vezes como subjetivante ou o *espelho* perigoso do sujeito, a autoetnografia não é algo somente do domínio do privado, mas da intersubjetivação do sujeito. Aqui acolho a perspectiva de Alcoff (1996, 1998, 2006) em que, a perspectiva do sujeito é fundacional para sua prática e o limiar de sua atuação no mundo. Além de não ser oco, o sujeito não é jamais um tópico oco de política e atuação.

## PESQUISA COMO RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA: ONTOLOGIA PRIMEIRO, EPISTEMOLOGIA DEPOIS

Fazer uma pesquisa científica, ora para adensar melhor os argumentos de uma tese, ora para confirmar hipóteses e pressupostos, é mais do que encontrar a melhor metodologia. Muitas vezes a própria metodologia já está praticada no seio da comunidade onde o pesquisador habita (muito no meu caso) e ainda não foi descrita num compêndio sobre metodologia científica.

Isso nos leva ao trabalho de Brown e Strega (2005), que reúne uma série de contribuições que questionam o chamado paradigma positivista de investigação científica. Porém, mais do que os trabalhos anteriores que fazem um mapeamento crítico do que significa a pesquisa acadêmica, esse trabalho inova por trazer para esse

âmbito de questionamento os chamados métodos de resistência dos próprios povos resistentes, como é o caso dos povos indígenas. Apesar de uma perspectiva ainda calcada nos problemas do arcabouço pós-estruturalista (cuja visão peca demais ao não problematizar seu próprio lócus de enunciação eurocentrado, e desnudar sua atuação que, embora pertinente, tem ele como limitação), o que mais me chama atenção, e me leva a esse trabalho, é a possibilidade de situar melhor ontologia antes de epistemologia.

O problema da epistemologia ainda parece ser o ponto estancado, ora por aqueles que defendem a pesquisa positivista, ora por aqueles que a atacam. Parece haver uma necessidade gigantesca de abandonar ou não a epistemologia, ou de construir outras metodologias políticas que desconstruam a epistemologia eurocentrada, como faz o sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Também parece ser o caso dos principais teóricos decoloniais explorados nesta tese, com ênfase para Walter D. Mignolo ou Aníbal Quijano.

No entanto, em meu entendimento, nenhuma epistemologia se constitui sem sujeito e, portanto, se construir a linha tênue que supera um indivíduo de um sujeito, isto é, a linha transitória que forma o sujeito como encontro do social com o individual através das especificidades de sua experiência vivida (ALCOFF, 2006). É claro que o social importa, e influencia os sujeitos, mas a linha ontológica que gera o social não pode ser ignorada.

Por isso, a pesquisa científica qualitativa deve se distanciar de uma visão positivista ao interpretar a realidade social dentro de critérios do que as autoras chamam de "instantiation" dos próprios critérios objetivos, isto é, ao colocar à prova seus próprios limites supostamente objetivos.

Pesquisadores que trabalham com pesquisa qualitativa veem a realidade social como subjetiva, e suas práticas de pesquisa envolvem a observação e a interpretação dos significados da realidade social, à medida que vários

grupos e indivíduos os experimentam. Em vez de desafiar as idéias positivistas sobre neutralidade e objetividade na pesquisa, os interpretativistas contribuíram para testar a validade de alguns de seus aspectos, ao utilizar medidas alternativas de rigor e validade e insistir que o viés do pesquisador possa ser “fortalecido” para não influenciar os resultados da pesquisa (BROWN e STREGA, 2005, p. 9)<sup>115</sup>.

Mais do que isso. Mais do que trazer o lócus de enunciação do sujeito para dentro da pesquisa científica, é preciso que metodologias de resistência já existentes possam ser compatíveis com o trabalho minucioso do pesquisador. O pesquisador pode, ao invés de impor suas metodologias eurocêntricas, ouvir as metodologias do próprio campo, dos participantes.

Em meu caso, me interessam metodologias negrocêntricas críticas, cujas formas já vêm sendo testadas em pesquisas científicas. A oralidade, por exemplo, é uma forma de difundir as histórias dos mais velhos entre os povos africanos, como lembra Prandi (2001). Os chamados *Itán àtwódówó*, por exemplo, são a autoridade máxima que conta a ancestralidade da *porteira-para-dentro*<sup>116</sup> dos terreiros de candomblé no Brasil. São, portanto, narrativas míticas orais passadas de geração em geração sobre os ancestrais, os mais velhos e mais novos, que elaboram sobre as histórias, lugares e orixás de África.

Contextualizo isso para dizer que, como queremos falar de autobiografias e autoetnografia, descentramento das culturas ágrafas no ocidente, isso não é inventado necessariamente pelo pensamento crítico pós-moderno ou pós-colonial na Europa e muito

115 Tradução minha para “Qualitative researchers see social reality as subjective, and their research practices involve observing and interpreting the meanings of social reality as various groups and individuals experience them. Rather than challenging positivist ideas about neutrality and objectivity in research, interpretivists have contributed to their instantiation by utilizing alternative measures of rigour and validity, and insisting that researcher bias can be “bracketed” so as not to influence research results”, com foco para “bracketed”, cuja metáfora de ingles foi por mim interpretada com uma forma de fortalecer o papel do pesquisador por meio da pesquisa qualitativa.

116 Expressão que uso aqui para falar dos segredos que existem de dentro para dentro em uma cultura.

menos pela sistematização da metodologia do trabalho científico na universidade. Além disso, a autoridade da oralidade é presença marcante também nas narrativas indígenas.

Kovach (2005), nesse ínterim, pontua sua preocupação, enquanto pesquisadora indígena que se autodeclara, ao ver as inúmeras abordagens de metodologia e muito pouco ainda sobre as metodologias de resistência dos povos indígenas. Souza (2004) mostra em sua pesquisa como a escrita visual indígena, por exemplo, é uma forma de analisar modelos de letramento da própria educação indígena, apontando, ainda que indiretamente, uma resistência enquanto metodologia, e vice-versa. Mais especificamente, Souza (2011) aponta a ideia de tradução e perspectivista dos povos indígenas como método e, mais tarde, a ideia de que essa própria atuação ressignifica o sentido de uma epistemologia do sul (SOUZA, 2018).

Neste trabalho me concentro, portanto, na ontologia de sujeitos negros que resistem ao racismo por meio da língua inglesa, num país extremamente perverso e racista como o Brasil. Para isso, uso como exemplos trabalhos que usam formas de pesquisa que levam em conta narrativas autobiográficas e o próprio *design* do que veremos tratar aqui como autoetnografia.

## HISTÓRIAS DE VIDA E (AUTO) ETNOGRAFIA

Como mencionamos anteriormente, nesta pesquisa usamos também alguns recursos e a fundamentação metodológica descrita por Chizzotti (2014) como História de Vida, como é o caso das narrativas autobiográficas. A História de vida é:

um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida. História de vida pode significar muitas coisas, dependendo dos objetivos ou dos pressupostos teóricos do pesquisador (CHIZZOTTI, 2014, p. 101).

Assim, a História de vida é importante nas pesquisas em que as experiências de vida dos participantes são cruciais para desvendar problemas de pesquisa que tratam diretamente de identidades e como elas são construídas.

Em nosso caso, trataremos da História de vida de professores negros de língua inglesa por meio de suas autobiografias, onde narram suas trajetórias e tratam diretamente da relação delas com o tema desta pesquisa. Essas autobiografias se unem à minha própria construída por meio de entrevistas e notas de campo (CHIZZOTTI, 2014), formando aquilo que vamos chamar de autoetnografia, em que se supera as dicotomias positivistas em torno da oposição entre etnografia e autobiografia. Assim:

É através da aproximação entre estas reflexões teóricas sobre a construção de autobiografias e etnografias, e da implícita alteração do papel do teórico/crítico literário e do antropólogo diante destas formas discursivas que acredito ser possível fundamentar o conceito de autoetnografia (VERSIANI, 2002, p. 68).

Em nosso caso, em que utilizaremos História de vida como “guarda-chuva” metodológico, a autoetnografia só será possível graças à análise das histórias de vida de mesmo perfil racial autodeclarado (professores negros de língua inglesa do Sul da Bahia) dos outros participantes<sup>117</sup>. Isso não é uma dicotomia, como apresenta Versiani (2002), para quem o perfil da pesquisa autoetnográfica supera dicotomias modernas em favor de uma análise individual e relação ao seu círculo coletivo. Assim sendo:

Em primeiro lugar, o conceito de *autoetnografia* pode servir como ponto de partida para a leitura de textos autobiográficos reunidos sob uma identidade coletiva. A presença do prefixo *auto*, do grego *autós*, serve de alerta contra a

117

Caberia aqui também uma análise sobre gênero, visto que minhas participantes são mulheres. Porém, esta tese não construiu um arcabouço teórico mais especializado sobre o tema. Isso não obstaculiza a menção a esses aspectos quando da análise de dados.

suspensão das diferenças intra-grupo, enfatizando as singularidades de cada sujeito/autor, enquanto o termo *ethno* localiza, parcial e pontualmente, esses mesmos sujeitos em determinado grupo cultural. Nesse sentido, partindo-se da hipótese de que a *coletânea*, *obra coletiva* ou *coleção* são exemplos de produtos culturais onde ocorre um encontro de subjetividades, que promovem a ligação entre o subjetivo e o coletivo através de uma identificação *parcial e pontual* de sujeitos com uma identidade de grupos específica, esse produto cultural parece justificar-se como merecedor de uma análise mais aprofundada (VERSIANI, 2002, p. 68).

Assim, as *coletâneas* ou *coleção* de narrativas biográficas individuais formam um coletivo, constituindo aquilo que Alcoff (1996) chama de sujeito, constituindo o individual e o coletivo, para analisar um perfil de identidade, suas singularidades e diferenças. Em nosso caso, são múltiplas as possibilidades, como gênero, classe social e origem, que delineiam bem o perfil do professor negro de língua inglesa.

## ALGUNS EXEMPLOS DE USO DA HISTÓRIA DE VIDA:

### NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM E DOS LETRAMENTOS

O uso de autobiografias para compreensão de como o aprendizado de língua estrangeira se dá não é algo novo na Linguística Aplicada e tampouco na área de ensino de inglês. Ferreira (2015) explora em seu trabalho aquilo que para este fundamenta o uso metodológico de autobiografias.

A autora inclusive utiliza várias narrativas de si em Ferreira (2017) para compor um argumento em torno da construção do racismo como coisa da cabeça do negro. Porém, dialogando com este trabalho, a análise mais frequente da autora tem sido com autobiografia de professores (FERREIRA, 2015), em que a autora traz narrativas de construção racial pelos próprios professores.

Em sua análise, ainda que não denomine dessa forma, Souza (2011) faz autobiografias dos rappers de sua pesquisa, ao passo que, por exemplo, traz as narrativas deles no sentido da performance de quem é *rapper* (e o que esse estilo de vida significa em sua forma de letramento), ou, nas palavras dela, o “estilo *rapper* de ser” (SOUZA, 2011, p. 132).

Quem também faz uso da História de Vida é Moura Filho (2005) ao acompanhar a trajetória de autonomia de um autodidata em língua inglesa. No caso dele, ele também optou por cruzar a História de vida de seu participante, aprendiz de língua inglesa, com outras narrativas autobiográficas. No entanto, a personagem dele no interessa justamente porque seu aprendiz, ao que parece, tem status de classe média, sendo o oposto de nossos participantes aqui apresentados.

Essas pesquisas servem de referências para o meu jeito de abordar o gênero de pesquisa Histórias de Vida por meio de autobiografias e respeito às trajetórias individuais.

A seguir trago contribuições que se enquadram no que estou chamando como autoetnografia.

## AUTOETNOGRAFIA:

### UM CORPUS QUE TEM (MEU) CORPO

A Autoetnografia não foi uma decisão fácil a este trabalho. Ela foi tomando corpo e agindo sobre ele. E nela fomos agindo. Primeiro porque eu sou um professor de inglês negro. As experiências de corporeidade, embora com vantagens entre as pessoas negras por ter pele mais clara, são as de um homem negro. Por isso, tomo mais uma vez emprestado o termo de Brito e Souza (2018), já utilizado nestatese, sobre um *corpus* que tem corpo. Nesse caso também o meu.

Das lembranças desde adolescente guardo algumas trágicas, não relacionadas ao aprendizado de línguas diretamente (sendo que essas narrarei durante a apresentação dos dados): a saída para a rua sem documento como medo, a abordagem violenta da polícia numa revista, o susto de pessoas mais recentemente numa loja de conveniência no Jardim Apipema, em Salvador, quando entrei com mão no bolso, a brusca fuga das pessoas na Vila Mariana, em São Paulo, quando me avistavam numa calçada, me informavam: sou negro.

Mais do que isso. Sou um professor de inglês. Como eu aprendi inglês ainda é um mistério para muita gente. Cheguei mesmo a ser assediado com essa pergunta a minha vida inteira. Cheguei mesmo a pensar que eu não falava inglês. Parei mesmo de estudar inglês por acreditar nisso.

Segundo Douglas e Carless (2013), a autoetnografia ainda gera um pouco de insegurança em cada pesquisador que se propõe a pesquisar com o uso desse conjunto de recursos metodológicos. É um recurso muitas vezes não validado como seguro pelos próprios pesquisadores em ciências humanas.

Diversas pesquisas têm compreendido a autoetnografia como uma forma de ler o sujeito e a realidade ao seu redor. Tenho uma identificação muito forte com a pesquisa recente de Camargo (2018), por exemplo, em que ele narra a sua trajetória por meio de uma autoetnografia de sua vida acadêmica.

Segundo ele, entre os pontos positivos de uma autoetnografia estão a compreensão cultural de si e dos outros e a possibilidade de construção da coalizão entre as culturas. O autor ainda destaca como pontos negativos de uma autoetnografia um apego exagerado a si, uma ênfase dada demasiada na narração pessoal do que na interpretação cultural e a dependência exclusiva da memória pessoal.

Entre esses pontos, tendo a considerar importante nunca depender apenas da narrativa pessoal ou da memória pessoal.

Embora concorde, não concordo com o tom de separabilidade dessa memória pessoal ou da narrativa individual. Isso parece mais uma vez, no campo da metodologia, de impor regras e limites que buscamos secularmente quebrar na pesquisa científica. Também tendo a discordar com a visão de autoetnografia enquanto privilégio do pesquisador. Ao contrário, nem todos os pesquisadores encaram essa tarefa como privilégio. Ao longo da narrativa que segue nos dados (escrito em torno de um conto), eu chorei noites a fio e desisti da narrativa pelo menos umas quatro vezes. Portanto, parece um privilégio, mas, ao passo que, para alguns, é um privilégio do ser, para outros é sofrimento.

Anderson e Glass-Coffin (2013), por exemplo, destacam a nota de campo como o principal instrumento desse tipo de pesquisa. Para ela, no entanto, esse instrumento é complexo e tem critérios, mas nele não são apagadas as narrativas individuais.

Para Denzin (2013), a autoetnografia é um método de pesquisa qualitativa que é a escrita de si por meio de uma pesquisa. Chang (2013) destaca, muito em diálogo com o que pretendo fazer aqui, que a autoetnografia é uma pesquisa etnográfica em que o pesquisador examina como ele interagiu com outras pessoas e como isso influenciou a realidade dele.

Meu caso trata mais especificamente de como a minha inscrição num mundo racista influenciou as minhas experiências linguísticas, e também raciais (dado que eu, como professor de inglês que sou até aqui, resisti nesse espaço).

#### *O formato de narrativa*

Os meus dados serão apresentados por meio de um conto, cujo formato eu vou descrever a seguir. Vejo muita similaridade dessa escrita com o livro *Borderlands: the new mestiza = La frontera* de Glória Anzaldua (ANZALDUA, 1987), em que a autora, como

intelectual chicana não-branca, narra algumas de suas muitas experiências linguísticas num lugar de fronteira. Eu me influenciei nessa narrativa, embora não tenha mudado jeito de escrever prosa ficcional (como os meus contos e o meu romance publicado de título *O maníaco das onze e meia*).

A ideia de escrever um texto literário que aborde a autoetnografia não é também original. Ellis (2004) escreveu um romance metodológico para explorar o gênero autoetnografia. O que muda do meu texto para o de Ellis é que, ao contrário da autora, eu não descrevo e nem exploro esse tipo de pesquisa, mas utilizo o conto para apresentar os dados da pesquisa autoetnográfica que, para mim, é o processo que me trouxe até aqui. A seguir apresentarei os dados de todos os participantes, inclusive eu.

## OS PARTICIPANTES DA PESQUISA (AUTOBIOGRAFIAS E AUTOENOGRAFIA)

Para a realização desta pesquisa, fiz uma coleta de dados com duas professoras negras formadas na mesma universidade (uma na graduação e outra no mestrado profissional) em que fiz graduação. Elas não de mim desconhecidas, e nem eu delas, e a escolha por elas veio da autoafirmação enquanto mulheres negras, ora presentes em seu discurso ora na prática acadêmica.

Essas duas professoras são hoje professoras de língua inglesa nas redes municipal e estadual de seus municípios, a saber: Ibirapitanga (Sul da Bahia) e Mutuípe (Recôncavo da Bahia), cidades de maioria negra. Embora ambas sejam mulheres negras, não foi proposital a escolha do gênero (embora pudesse), mas indica a forte guinada da presença de mulheres negras em cursos de licenciaturas, com destaque, nesse caso tão específico, para o inglês. Por isso, leio

em alguns momentos para a análise de dados, embora não sendo o objeto da pesquisa, algumas particularidades de relações de gênero quando elas aparecerem nos dados ligadas à desigualdade de gênero.

Dado que, muitas vezes, o ensino de língua inglês ainda é complementação de carga horária, as duas serem professoras com formação na área de Letras (uma pela graduação regular e com mestrado profissional concluído no Sul da Bahia, Ana, e a outra pela Plataforma Paulo Freire,<sup>118</sup>Rosana), é fundamental para nossa pesquisa. Há diversos professores de outras áreas que pegam língua inglesa como complementação de suas cargas horárias, e, mesmo que não sejam objeto dessa pesquisa, essa situação tampouco desconstrói meu argumento (que vem da minha experiência pessoal, dada a inexistência de dados públicos) do baixo número de professores negros de língua inglesa.

As professoras aceitaram participar desta pesquisa e, embora não militantes do movimento negro, demonstraram bastante controle e monitoramento dos dados que concederiam, de maneira que a maneira mais relevante de coleta de dados, foi um diálogo e não uma entrevista, embora, para fins de pesquisa, eu esteja chamando de entrevista semiestruturada<sup>119</sup>. Por isso, nossos principais instrumentos de pesquisa, em relação a cada entrevistado e da própria construção autoetnográfica (a ser descrita seguir nesta tese), foram:

118 A Plataforma Paulo Freire, ou PARFOR como normalmente é conhecida, surgiu como um programa dos governos de Lula e Dilma com o intuito de dar primeira formação universitária a vários professores em atuação na escola pública.

119 A entrevista semiestruturada é aquela em que eu levo algumas perguntas, mas que, no decorrer da entrevista, podem ser adaptadas, enquanto algumas outras podem ser adicionadas.

**Quadro 2 - Sistematização das informações pessoais de identificação dos participantes da pesquisa**

PARTICIPANTE	ORIGEM	FORMAÇÃO	LOCAL DE FORMAÇÃO	INSTRUMENTO (S) DE PESQUISA
Rosana	Ibirapitanga/Sul da Bahia	Licenciatura/ Língua Estrangeira Moderna Inglês- PARFOR	Universidade Estadual de Santa Cruz- Ilhéus-BA	- Entrevista (com perguntas compondo o perfil socioeconômico) - Notas de campo
Ana	Mutuípe/ Vale do Jiquiriçá- Bahia	Graduação em Letras com habilitação em inglês e Literatura/ Universidade do Estado da Bahia.  Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz.	Universidade do Estado da Bahia- Santo Antônio de Jesus-BA. Jesus	- Notas de campo (advindas de procura de entrevistas com esse perfil, contendo checagem socioeconômica); - Entrevista via Skype
Gabriel (autoenografia)	Banco Central- Ilhéus (nascido em Itabuna)	Graduação (licenciatura) em Letras Inglês Português  Mestrado em Linguística Aplicada	Universidade Estadual de Santa Cruz- Ilhéus-BA  Universidade de Brasília, Brasília-DF	- Notas de campo e pesquisa exploratória em documentos; - Entrevista com amigos, parentes, ex-colegas e ex-professores

Fonte: O autor.

Inicialmente, como se pode ver, o ponto de intersecção dos participantes é a passagem deles pela Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus-BA) em algum momento de suas trajetórias de formação.

O fundamento da ligação entre as autobiografias dessas professoras e a autoetnografia se dá no sentido de que, ao comentarem aspectos que também sofreu no decorrer de minha trajetória, as entrevistadas me permitem fazer comparações das minhas experiências de racialização com as delas. Nesse sentido,

a análise de dados levará em conta, para gerar interpretações, essa comparação, como demonstro no esquema a seguir:



**Figura 6** - Esquema geral da pesquisa

Ao ser meu participante de pesquisa, também narro a minha história de vida como falante, aluno e professor de língua inglesa. Decidi, no entanto, e por ser escritor e essa experiência ter surgido em minha vida junto com o inglês, descrever os dados que colhi sobre minha própria trajetória em um capítulo literário.

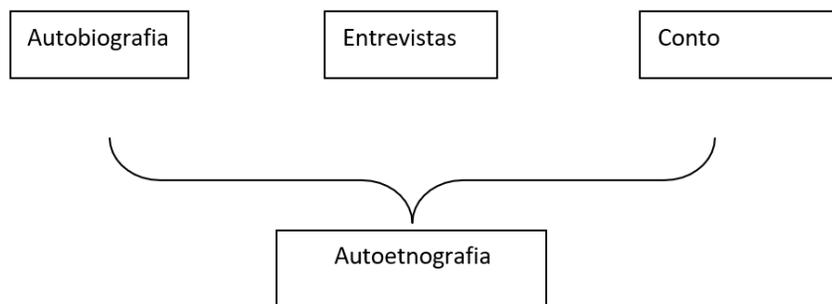
Alguns dados desse conto, no entanto, não se originam de entrevistas que fiz com pessoas próximas e que contribuíram para minha formação, mas de notas de campo que tomei ao relembrar de fatos que marcaram a minha vida.

A seguir apresento um perfil dos entrevistados, cujas contribuições foram usadas para compor o conto por onde transcrevo os meus dados. Busquei evitar na autoetnografia os problemas narrados por Camargo (2018), como, por exemplo, o uso só dos dados advindos da lembrança. Essas entrevistas me ajudaram, portanto, aque-

cer a lembrança e trouxeram momentos que eu próprio, enquanto pesquisador-participante, não lembrava. A escolha dessas pessoas se deu intimamente por motivos pessoais de mim enquanto pesquisador-participante, de maneira que, da mesma forma, escolhi, com base na escuta a essas pessoas e suas preferências.

Assim, a autoetnografia aqui apresentada se compõe, primeiro, de minha própria autobiografia, para, depois, ao serem adicionados os dados das entrevistas, se constituir um conto onde narro essas experiências. Estou chamando como autoetnografia esse processo de cunho etnográfico, como no esquema a seguir:

**Figura 7** - Esquema geral da autoetnografia



As informações que foram originadas de entrevista serão marcadas com personagens com nomes fictícios, podendo o leitor diferenciar a voz do entrevistado de minha lembrança autobiográfica. Assim, apresento na tabela a seguir a relação dos entrevistados e sua contribuição/relação com a minha trajetória pessoal enquanto professor de língua inglesa.

Alguns fatos, sobretudo aqueles que soaram para mim como parte do processo agressivo mais direto da racialização, não puderam fazer parte das perguntas da entrevista, pois acredito que

atitudes racistas ou que reforcem o racismo geralmente não são assumidas por seus autores (TURRA e VENTURI, 1995). Assim, ao passo que vou descrever os dados a partir de entrevistas, algumas falas que serão citadas no capítulo de dados, o capítulo literário, são partes da minha própria lembrança e recolhidas ao longo de dois meses de notas de campo, bem como consulta de fotos em redes sociais e fotos impressas, além de cadernos e documentos pessoais.

As informações que foram originadas de entrevista serão marcadas com personagens com nomes fictícios, podendo o leitor diferenciar a voz do entrevistado de minha lembrança autobiográfica. Assim, apresento na tabela a seguir a relação dos entrevistados e sua contribuição/relação com a minha trajetória pessoal enquanto professor de língua inglesa.

**Quadro 3** - Descrição dos entrevistados que compõem a pesquisa etnográfica

NOME	PERFIL RACIAL	STATUS DA IDENTIFICAÇÃO		RELAÇÃO COMIGO	CONTRIBUIÇÃO COM A MINHA TRAJETÓRIA
		<i>Nome real</i>	<i>Nome fictício</i>		
Rita	Negra.	X		Colega de curso e amiga pessoal	Além de acompanhar minha trajetória como colega, Rita me alimentou durante a graduação e me abrigou diversas vezes em sua casa.
Irmão <sup>120</sup>	Negro		X	Irmão	Responsável por uma das principais minhas exposições à língua inglesa
Professor	Branco		X	Professor universitário de língua inglesa	Um dos professores de inglês a serem mais duros com Gabriel
Amigo	Negro		X	Amigo	Amigo de militância, que conhece Gabriel desde sua entrada a faculdade.
Tio	Negro		X	Tio, marido de uma tia	Foi a primeira pessoa negra que Gabriel viu falando inglês, e que o incentivou
Professora	Negra		X	Professora	Mediadora do programa do campo onde Gabriel fez o ensino médio
Cláudia Virgínia	Negra	X		Diretora	Diretora da escola de Gabriel, responsável pela sinalização de realização de um projeto de escrita por ele
Tia Débora	Negra		X	Professora	Professora que alfabetizou Gabriel

Fonte: O autor.

Após o capítulo literário analisarei, no último capítulo, as entrevistas, notas de campo e os dados do capítulo literário, tecendo análises, baseado nos trabalhos já realizados e aqui citados sobre o tema, ao comparar nossos marcadores de coleta e análise de dados, bem como os dados.

## ALGUNS DADOS: PROFESSORAS NEGRAS DE LÍNGUA INGLESA

Nossos outros participantes nesta pesquisa são professoras negras de língua inglesa no interior da Bahia. A primeira chamamos de Rosana, com mais de 30 anos, e mora no sul da Bahia, em Ibirapitanga. Ela reside em uma pequena cidade de 20 mil habitantes no estado, onde mais de 80% da população é composta de pessoas negras. Ela é a única professora negra de inglês em sua cidade. Rosana mora em uma casa de classe trabalhadora (onde comumente professores como ela vivem) e só pôde estudar inglês em um centro privado, com maioria branca, porque seu pai, também preto, era um trabalhador formal de uma comissão de agricultura do governo.

Nosso segundo participante é outra mulher negra, com mais de 30 anos, professora de inglês em Mutuípe, a aproximadamente 243 km de Salvador, e um dos poucos professores de inglês negros que trabalham para escolas públicas lá. Chamaremos essa participante de Ana para esta pesquisa.

Ambas as participantes concluíram, respectivamente, o curso de Letras Inglês e o Mestrado Profissional em Letras na Universidade Estadual de Santa Cruz, no Sul da Bahia.

Rosana

Rosana não é de uma família rica, mas seu pai é funcionário público de uma agência estatal do governo. No entanto, isso não a isentou de ser a única estudante de Inglês negra em um centro privado de línguas, conforme ela nos conta:

Eu estava tentando fazer um curso no curso de inglês da UEC, que existia em Itabuna, mas então, para me deixar chocada, eu era a única negra, certo? Então eu estou ficando tão ... triste, certo? Negra e mais velha do que eles, a maioria dos alunos era mais nova do que eu. Por causa disso, desisti.

Na Bahia, estado com a maior população negra autodeclarada no Brasil, ela era a única estudante negra no seu primeiro curso de inglês. Isso representa uma tentativa inicial, numa estrutura racista colonial, de silenciar estudantes negros por meio do contexto educacional. Vimos isso, por exemplo, na discussão sobre o ensino de línguas e elitização e na elaboração teórica sobre racismo linguístico e racismo epistêmico. Foi um projeto do governo Lula que a levou a ser professora de inglês. A Plataforma Paulo Freire foi lançada para a formação continuada de professores da educação básica que não tinham diploma de ensino superior:

Foi neste curso da Plataforma Freire, que eu vim para estudar o idioma [Inglês], certo? Por um lado, como você sabe ... estava tudo bem, devo muito a todas as abordagens que aprendi, fonética, fonologia, tudo envolvendo uma linguagem, porque o curso é LEM - Língua estrangeira moderna, inglês, Então, tudo envolvendo inglês, até mesmo Literatura que eu ainda não sabia, certo? Porque os cursos por centros privados como a CCAA são cursos básicos, eles realmente não ensinam o conhecimento do idioma, de maneira ampla, certo? A cultura, poderia aprender na plataforma Freire.

De acordo com Rosana, ela só poderia aprender inglês nesse projeto porque estudou em uma universidade do governo da Bahia e ela analisa em suas observações que, mesmo em centros privados de inglês, não conseguiu aprender inglês. Parece que a exclusão conseguiu promover uma identidade excluída nela que, ao narrar sua experiência, reflete uma identidade invisível. Como observa Alcoff (2006, p. 195), "o legado histórico das identidades raciais sempre será uma característica central na história do racismo, e dessa forma passa a existir uma associação de raça com racismo"<sup>121</sup>. No sentido do contexto de Rosana, ela não era muito pobre como a maioria de seus amigos, mas ela era a única negra em seu primeiro curso de inglês em um centro privado.

Também nos interessamos pelo conhecimento básico construído nas escolas onde trabalha, no sentido de compreender formas de resistência na atuação profissional dessas professoras. A precariedade da educação é uma forma de construir identidades invisíveis e silenciadas. Derrotar esse tipo de precariedade na educação pública é uma forma de derrotar o colonialismo. Walsh (2007) afirma que o Banco Mundial coopta identidades no contexto neoliberal nos países emergentes para gerar dependência econômica, o que se dá através da precarização da educação, como afirma a seguir:

Ao assumir o interculturalismo dentro da política e do discurso do Estado, e de forma semelhante no discurso e nas políticas de instituições multilaterais como o Banco Mundial, seu significado [o do interculturalismo] transformador fundamental, tal como concebido pelos movimentos indígenas, é enfraquecido e cooptado (WALSH, 2007, p. 55).

Portanto, é importante ressaltar que a precariedade na educação no Brasil é um produto do neoliberalismo (e do colonialismo, como relembra WINDE, 2018), como o discurso de Rosana con-

firma. A precariedade se reflete na afirmação de Rosana de que ela é a única professora de inglês negra em sua cidade:

Não, não, não, não [sobre bons professores de inglês em sua escola]. Na verdade, não aprendi nada [de inglês] na escola pública, certo? Infelizmente, a maioria [dos professores], a maioria, e [esta situação] ainda acontece, na minha cidade há apenas eu [como professor de inglês], em uma cidade com mais de quase 30 mil habitantes, é apenas um professor de inglês [preto].

O fato de ela ser a única professora de inglês negra em sua cidade revela como o racismo funciona. A precariedade é um tema silencioso desde a graduação, quando a maioria dos professores universitários e professores em formação são brancos.

Como vimos através de Leffa (1999), o inglês ganha corpo no ensino de línguas no país assumir um vácuo deixado pela não-oferta de grego e latim. Assim, ao passo que essas línguas têm horas reduzidas, o inglês vai tendo suas horas de aula aumentadas no início do século XX. Porém, com a ditadura militar há um efeito contrário. O inglês é reduzido drasticamente na escola pública pós-golpe militar de 1964, sendo concentrado em centros privados de idiomas.

Isso faz com que a precariedade no ensino de língua inglesa no Brasil se estabeleça na escola pública, de maneira que essa área, embora elitizada, não ganhe nenhum significado entre os estudantes. Mitos como “não se aprende inglês na escola pública” fazem parte do imaginário racista que se construiu da língua após esses anos. Por isso, ao confirmar ser a única professora negra, ela confirma também o pressuposto de haver poucos professores de inglês, como também é o caso de poucos médicos. Isso confirma uma tentativa de silenciamento pela não oferta de serviços públicos de qualidade. Revela ainda como as regiões mais pobres são afetadas pela racialização institucional, de maneira que a possibilidade de ter professores não formados em Letras é muito grande, à medida que o ensino de inglês passe a ser apenas complementação de carga horária nas escolas.

Ana

Ana nunca pensou que poderia ser professora de inglês:

Eu praticamente caí do céu no curso de Letras. Quando eu era um estudante, eu não dava muita importância. Pobre, todos analfabetos em casa, "Para que aprender inglês?" Então, eu não valorizei muito naquele período. Quando fiz o primeiro vestibular para entrar na universidade, levei 0 na prova de inglês, então eu tive que procurar um curso de inglês para melhorar meu inglês para fazer o vestibular novamente. Então, foi quando estudei Letras com Inglês, aí me descobri.

Ana é mais pobre do que Rosana, e de pele mais escura, mas só pôde entrar na universidade depois de fazer um curso em centro privado de inglês. Reafirma, dessa forma, através de sua narrativa, a precariedade do ensino de inglês na educação básica.

Mesmo no curso de Letras (Letras inglês Português), ela teve inúmeras dificuldades:

Foi um pouco difícil porque alguns dos meus colegas de classe quando estavam no curso já tinham uma certa fluência em inglês e eu era iniciante, e os professores ensinavam como se todos estivessem fluentes lá. Isso teve um certo incômodo e às vezes eu tive algum desacordo com meus colegas, porque eles eram mais avançados em inglês, eles não queriam que o professor ajudasse aqueles que tinham mais dificuldades. Então, eu sempre fiquei irritada e chateada, então ...

O curso de Letras também existe em um contexto muito precário para estudantes que não falam inglês antes de entrar na universidade. Isso funciona muitas vezes como um obstáculo para os alunos negros e pobres porque, às vezes, eles desistem do curso. Não foi o caso de Ana, porque, como ela diz, ela resistiu e teve muitos desentendimentos com colegas.

As chamadas máscaras brancas trazidas por Fanon (2008) também existem no contexto educacional brasileiro, através da exclusão de alunos negros em um espaço epistemicamente dominado pelo pensamento hegemônico branco, como a universidade.

Em sua cidade, ela também é um dos únicos professores negros de língua inglesa. Representa, também, a minoria da população que tem uma graduação. Apesar de ser vítima de um sistema excludente, ela acredita que o idioma é uma espécie de maneira de emancipação:

Na verdade, o idioma também é uma forma de emancipação e capacitação. É também uma maneira de estar lutando contra o racismo. Eles sempre associam os negros com [disciplinas como] história, filosofia, sociologia, tantas pessoas me perguntaram: você se formou em história, certo? Eu sempre fui o oposto disso.

De maneira geral, podemos dizer que o idioma (ou, antes, a resistência à visão colonialista sobre ele, gerando uma visão crítica dele como regimes de metanarrativas) salvou Ana e Rosana de processos de baixa autoestima, que levam o negro à solidão. Como Ana ressalta, ela acredita no oposto dos estereótipos impostos aos professores negros, e ela sente que fundamental lutar contra o racismo nesse campo. Apesar de usarmos o termo *silenciamento* para chamar vozes que são marginalizadas através da e na linguagem, Ana permite compreender, embora ela seja uma das poucas professoras de inglês pretas no estado e em sua cidade, que não é a voz silenciada que a branquitude tenta lhe impor.

## ALGUMAS NOTAS PRELIMINARES SOBRE PROFESSORES DE INGLÊS NEGROS

Além disso, um dos principais problemas relatados através da pesquisa foi a atenção prestada pela comunidade educacional para o fato de alunos pobres e negros aprenderem inglês como segunda

língua. Os professores de outras matérias algumas vezes fazem fortes críticas aos professores de língua inglesa, como Ana analisa:

Então percebemos isso, especialmente porque temos alunos que vêm do campo, o que é o caso aqui, que é um espaço no campo. “Por que essas pessoas vão aprender inglês”, depois, depois de ouvir isso, percebemos que há uma desvalorização. [...] Principalmente pessoas que são de outras áreas, porque “se os alunos não conseguem aprender matemática que eu ensino, Português, como eles podem aprender inglês”.

Por outro lado, os próprios alunos reproduzem um discurso de baixa autoestima no inglês, como mostra Rosana:

Na escola não é possível aprender a falar. Então eu apresentei a eles uma outra visão sobre isso. Isso deu curiosidade para os meninos (muitos deles são tímidos, é claro!), “Professor, eu também não conheço o português, como posso aprender inglês?”, Eu digo “Pare, vamos desconstruir isso”.

E ela continua:

Eles dizem tanto isso, não é? ‘Professor, não vou viajar para o exterior, não vou conversar em inglês com ninguém’, respondo: ‘Gente, você não precisa aprender um idioma pensando em viajar apenas. Eu estive no exterior?’ ‘E eles perguntam [também]: ‘Professora, como você aprendeu inglês? Você já esteve no exterior?’ “.

Como se pode ver, o imaginário de viajar para o exterior para aprender inglês é predominante no contexto educacional brasileiro. Um professor de inglês negro sofre por não ter o capital econômico e cultural e ter podido viajar a países anglófonos. Então, isso funciona como uma conexão entre classe social e raça no Brasil. Os alunos negros não são comumente os que vão à Disneylândia todos os anos durante as férias escolares. No imaginário social brasileiro, aprender inglês tem a ver com viajar para a *Disney*. Nesse sentido, há discursos determinantes do imaginário racista que foram

construídos por essa branquitude que pôde sempre viajar ao exterior e construiu a língua inglesa como capital dela. Isso leva à representação do que Jorge (2014) chama de identidades raciais negativas ou positivas na língua.

## E QUAIS TIPOS IDENTIDADES DE RESISTÊNCIA ESSES PROFESSORES CONSTROEM

Nós também tivemos interesse em discutir como, para além de reproduzir a branquitude, há identidades de resistência construídas através da língua, no intuito de responder uma de minhas perguntas.

Por um lado, Rosana acredita que ela tem muitas coisas contra o racismo para experimentar em suas aulas:

Seria bom para nós para desmitificar isso [o racismo], para mudar isso. Existem algumas estratégias. Até hoje essa política não é voltada para o ensino de línguas. Não há. Eu tento fazer isso na sala de aula, da minha forma. Sempre que há um projeto na escola eu digo “E o Inglês?”

Nessa fala, ela debate como atividades não curriculares podem estimular os alunos a aprender a língua inglesa. Como ela demonstra, há a valorização de outras matérias, como matemática e português.

Por outro lado, Ana pode parecer preocupada com a contextualização do combate ao racismo em sala de aula:

Então percebemos isso, especialmente porque temos alunos que vêm do campo, o que é o caso aqui, que é um espaço no campo. “Por que essas pessoas vão aprender inglês”, depois, depois de ouvir isso, percebemos que há uma desvalorização. [...] Então, eu sempre tento adaptar o livro [didático] com uma idéia que temos, com outros textos, contextualizando com a realidade. Como as pessoas no nosso país fazem, eu ajo com a realidade, para ser capaz de torná-lo mais palpável.

Dessa forma, ao que parece, os objetos decoloniais estão em constante transformação pelas próprias professoras, cuja atuação busca desconstruir tanto a precarização quanto os mitos do imaginário racista sobre a língua, não sendo apenas vozes silenciadas apenas, mas vozes multifacetadas que falam e lutam contra o racismo em suas aulas. Assim, os participantes, professoras em atuação, não são mais vozes silenciadas *per se*. Elas são vozes não passivas. Esses resultados preliminares confirmam aquilo que Makoni e Pennycook (2007) avaliam como sendo possibilidade de “reconstituir línguas”, isto é, as supostas vozes silenciadas que foram atravessadas por diversos discursos sobre si, hoje falam de racismo e de sua condição como professores-aprendizes, e parecem implicadas e comprometidas em mudar a realidade de suas vidas. Mas mostram que, mesmo no seio de campos supostamente progressistas, como é o caso da Linguística Aplicada e que, portanto, este campo também é um campo de surgimento de um devir negro, aqui representado por esta pesquisa. A língua, enquanto regime metadiscursivo interpretado pelo lingüista, não pode continuar sendo analisada como um obstáculo outrora usado para racializar apenas, mas uma arma para lutar contra as injustiças raciais.

A seguir apresentarei os dados que compõem a pesquisa autoetnográfica, isto é, minha própria narrativa autoetnográfica. Como prometido anteriormente, ela será apresentada em forma de um conto literário e contará com adaptações das entrevistas concedidas. Por último, após o conto, o último capítulo contará com uma interpretação dos dados que chamarei, metaforicamente, de *limonada*, ou seja, a análise das estratégias de resistência e, por conseguinte, reexistência, usadas por professores negros de língua inglesa para significar o signo da raça no ensino de línguas.

Por fim, analisarei esta pesquisa no último capítulo. Nele, retomarei as principais teorizações aqui utilizadas de maneira a sistematizá-las perante a pesquisa que compõe esta tese. Farei, portanto, reflexões e implicações desta pesquisa perante as teorias ao mesmo tempo que analisarei as 3 autobiografias que compõem esta autoetnografia de mim.

MEMÓRAS DA FOME DE UM PROFESSOR DE INGLÊS  
NEGRO: um conto<sup>122</sup>

Negro mestiço, de Banco Central. Entre os negros, um mestiço. Entre os brancos, um negro. No Brasil, lido como escória. Nordeste, filho de Dona Sônia Maria Nascimento.

Sempre efeminado entre os homens negros viris e viril entre os homens brancos efeminados. Não escolheu a música. Se tornou músico no seio de sua família, uma família pobre e evangélica. Professor de inglês, nem ver. Mas pobre tem sonho sim de aprender a língua, mas é um mistério o como. A família, de uns 10 filhos, já tinha morado em vários lugares. O mais marcante era a beira do famoso Rio de Contas, que corta do Sudoeste ao Sul da Bahia.

Se não se conhece aquela região, é preciso navegar o Rio de Contas, onde já morreram muitas crianças pretas afogadas, e cuja fome já foi chorada por esse rio diversas vezes. O rio também viu momentos de fartura. Empregados de fazendas davam pequenas festas de ida à famosa feira de Ubaitaba via estrada de Taboquinha.

Me contou essa história uma certa Nicole, ao me encontrar declamando Gabriel Sampêra numa praça da Califórnia, em Itabuna, que eu tratarei de narrar conforme a minha lembrança me permitir. Era a história de um tal Gabriel que, conforme comecei professando, era dito por si mais como filho de Sônia do que o resto.

A família dele, de negros mestiços, tinha várias colorações. Os mais velhos são mais escuros. Os mais novos mais claros. Um retrato cruel da miscigenação no país onde o negro retinto, algum dia, pode virar peça de museu. Eu mesmo, sendo de filho de uma negra clara com um homem retinto, saí mais claro, quase bege.

122

A fonte deste espaço foi alterada propositalmente, para significar uma narrativa diferente da do resto do texto.

Gabriel, sendo esse seu nome primeiro, nasceu nas vacas magras. “Pai já foi empregado<sup>123</sup> de fazenda”. Cresceu ouvindo falar dos tempos áureos. “Já pesquei muito naquele Rio de Contas. Ia pra feira de Taboquinha e era uma fartura”, dizia ela, dona Sônia, com aquela voz profunda do povo de Omulu, que ela preferia chamar carinhosamente de Senhor Jesus. Crente, aos mais de 50, herdava dos tempos áureos, quando trabalhou como animal numa fazenda de cacau, uma ferida enorme na perna, que a fazia mancar por vezes.

Mas era aquele um tempo de vacas magras. FHC, presidente, dizia na TV dos milhões de inimpregáveis. O Brasil era governado de dentro do pavor do consenso de Washington. A família, já de tamanho média, chegou a Banco Central, a 78 quilômetros de Ilhéus, um pouco antes do nascimento de Gabriel. Não sei ao certo o que levou essa família para aquele distrito, que fica nas margens da antiga BA-002, cuja fofoca conta:

### DENÚNCIA

Dizem as más línguas  
Que a estrada de Banco Central  
Era a BA 002  
Que ACM mandou construir  
E que os fazendeiros  
Donos de terras, de escravos  
Decidiram evitar.

Não queriam gente ali  
Nem carros nem indústrias

123

Nas fazendas do cacau na Bahia, o “empregado” é aquele que comanda a fazenda. O “empregado” é a modernização do feitor.

Não queriam o povo para ouvir  
O que faziam as milícias.

O seu Manduca me disse  
Que foi nesse tempo  
Que a pedra rolou lá da Serra  
Em destruição.

Mas o cão  
Sempre o cão  
Se apossando de deus  
Trespassados os seus  
Fez o cacau ressurgir.

Houve dinheiro ali  
E a estrada  
Tá como asfaltada  
Na cabeça do governador.

Dizem as más línguas  
Que o Brasil  
Também não teve  
Escravidão.

(Gabriel Nascimento/arquivo pessoal).

O rio, a Júpiter e o sequeiro e a fome medonha adornavam as lembranças mais vagas de Banco Central. De Banco Central só herdava o nome-metáfora daquele que foi algum dia o vilarejo mais rico de Ilhéus. Aí veio a crise do cacau e virou o mais miserável. Virou uma nação da fome.

Uma fome que não tem tamanho. Tanto jabute, tanta jaca e tanta laranja, e, memso assim, tanta fome. Quanta contradição. Mas era tudo isso na roça dos outros. A fome no campo é a justificativa pra acabar com o latifúndio, o último pilar da escravidão negreira nesse lugar.

A sorte foi a igreja. A caridade cristã que, já naquela época, usava seu braço protestante para substituir o Estado. Era 1994 ou 1995. As ruas de Banco Central sabem contar de cor e salteado quantas pessoas saíam na boquinha da manhã para as roças de cacau, com fome.

O cacau é um ouro triste. É a última atividade econômica que sustenta a escravidão na Bahia. Precisa de solo úmido e sombra, o que ajuda na preservação de uma das maiores diversidades ambientais do planeta. Indo pelas estradas da Bahia, você avista já desde o Médio Rio de Contas a mudança na mata. "Tem ouro ali embaixo". É o cacau. Mas ele é, porém, cruel com quem trabalha.

A fazenda de cacau tem tudo que tem numa casa grande. É cruel. Os donos, todos brancos, vão pouco naquele espaço. A estrutura colonial importa da idade média a manutenção da propriedade daquilo que chamamos de empreitada ou roça-de-meia. Milhares de trabalhadores, sem sua rocinha, sem sua chácara, sem sua propriedade, aceitam. Viram meeiros. Metade para si e metade para o dono da terra. Alguns, sem meia, aceitam 8 reais por dia para, ao menos, comer.

Foi assim com Dui, Tinho, Samuel e Ezequias, irmãos de Gabriel. Todos esses homens negros de diversas colorações. Na

época Gabriel ainda era pequeno, e por isso deve ter se livrado do duro. Os demais não. A desgraça em torno da fome não dava escolha para eles. Nem choro, nem vela. Sem marmitta de manhã, saíam lá pelas 5 pelas ruas amplas, mas tortuosas daquele platô que é Banco Central, para andar cerca de duas horas subindo e descendo 4 ou 5 serras.

Mas eram tempos também de fruição para disfarçar as enormes dificuldades. A igreja pentecostal tinha em seu arcação uma orquestra e uma organização que rumava ao interior do estado. Uma guinada civilizatória para substituir o governo brasileiro, antes colonial, por um novo colonialismo. Os pais de Gabriel se tornaram crentes quando ele nasceu.

A mãe nunca foi de santo não, mas o pai, um pardo claro, ou branco mestiço, escondia o seu passado de catimbozeiro no famoso Vale do Jequiriçá, nas bandas de Mutuípe. Tive muita vergonha e evitava falar do assunto. Além disso, era autodidata em sanfona e, com desejo de virar liderança máxima da igreja, aprendeu a ler sozinho. A mãe, sabida como um cão, estudou até a segunda série, mas sempre era lembrada por todos como douta, graças à enorme capacidade de se comunicar bem. Tinha sido outrora uma cantora de concurso de calouros no rádio e já foi fã de Clara Nunes, passado que escondia com força. Resultado: os meninos todos se tornaram músicos de igreja.

Verdade seja dita. Inglês e música na vida de Gabriel nasceram juntos. Graças a Tinho e Dui, irmãos mais velhos, já músicos. Como bons músicos, conhecedores de teoria musical europeia, leitores de partitura, eles já sabiam o que Gabriel viria descobrir. Aprender um código estrangeiro é fundamental para ver que o mundo não é monolíngue, embora o desejo da teoria tente.

Tinho tinha mais afinco pela tradição cristã e nela tocava bem sua clarineta de 13 chaves. Já Julival sempre foi invocado por tocar

música erudita europeia. Foi nele que Gabriel se mirou como músico. Com ele aprendeu a boa mecânica de clarineta e foi ele quem primeiro testou as suas primeiras composições e Gabriel, aos 10 ou 11 anos. Disse que era uma melodia bonita. Mas também foi ele que deu um balde de água fria nele quando ele compôs uma peça relativamente difícil. "O músico tem que ter dez mãos pra tocar isso".

Música e inglês era o papo deles. Chegavam da igreja comentando sobre música e da escola sobre o inglês. Reforçavam o estereótipo negativo que já naquela época era bem comum sobre o ensino de língua inglesa na escola pública. "Botaram Suleika<sup>124,125</sup> professora de geografia, pra dar aula de inglês". "Ela não soube responder e disse que ia perguntar pro professor fulano de tal", continuou. "O professor fulano disse que é [zanks], a outra professora fala [tanks]", reclamava o irmão sobre pronúncia dos professores que não eram da área. Hoje, segundo se diz à boca pequena, joga seu jogo de PlayStation 5, e, com professor de inglês irmão, que hoje assim reconhece, até fala perfeitamente as expressões e gírias que aprendeu no jogo com sua personagem predileta, o afroamericano Carl Johnson. Volta e meia não tarda em repetir, sempre com pronúncia correta, o que ouve no jogo, para perguntar a Gabriel: "por que eles dizem sempre screw you?". No fim, depois de 10 vezes, ele mesmo já sabe a resposta, mas continua perguntando.

Foi num desses materiais escolares dos irmãos, acho que no caderno de Sara, e ouvindo atentamente os irmãos, que Gabriel aprendeu a contar de 1 até 10 em inglês. A família mal sabia, mas ali não nascia só um professor de inglês, mas uma família que aprenderia a conviver com a língua por décadas até o túmulo.

124 Os nomes, com exceção de personagens contra quem não constam acusações, são falsos.

125 Retirei os nomes originais para evitar exposições.

## Banco Central

O nome Banco Central vem da riqueza acumulada por causa do cacau que gera a metáfora que lhe nomeia. Por ali passaram os maiores ativos do capital econômico da produção de cacau pelas décadas de 70 e 80. Em verdade o distrito já foi Feirinha e Banquinho, segundo seu Manduca, homem negro comerciante do local. Ele conta ainda as maldades dos fazendeiros, decorrentes da escravidão. As gaiolas, os castigos. As mortes.

De lugar por onde passou essa riqueza colonial a um dos subdistritos mais pobres da cidade, Banco Central perde, a cada ano, dezenas e centenas de moradores. A crise do cacau encheu as periferias de Ilhéus e Itabuna, inclusive com a família de Gabriel.

Nos tempos de intensa fome, duas foram suas saídas para comer, a fuga para a cidade e a merenda na escola. A merenda às 10h ajudou a matar a fome de muitas crianças na escola. Olhando nos olhos dele, Cláudia Virgínia, sua ex-diretora, conta:

– Quando e cheguei lá tava começando o Assentamento da Ressurreição. Chegou aquele pessoal de Itacaré em busca desse assentamento. Foi um momento que a vassoura-de-bruxa<sup>126</sup> tava muito gritante, a situação financeira tava pior do que já era de costume e as pessoas que vinham pra esse assentamento tavam passando muita fome. Foram lá pra ver se dava pra colocar escola e eu consegui através da secretaria de educação. A Escola Municipal Maria José Teixeira recebia verba para comprar merenda pra lá e a escola da Ressurreição não tinha caixa escola. Eu tirei da merenda da escola Maria José Teixeira pra colocar na [escola do Assentamento] Ressurreição. Eu dava merenda 11h30. Os meninos da manhã saíam almoçados e

126

Fundo da vassoura-de-bruxa, que foi responsável, graças à falta de cuidados fitossanitários, pela destruição da lavoura de cacau na região nas décadas de 80 e 90.

os da tarde chegavam e almoçavam. Os mais me agradeceram porque eles não tinham mesmo. E eu me sensibilizei, porque eu passei necessidade, passei fome.

Mulher negra, nascida no Alto do Coqueiro e crescida no Alto do Amparo, na periferia de Ilhéus, Cláudia Virgínia conta que não estranhava a situação em Banco Central, porque, segundo ela, sentada na varanda de sua casa, olhando a noite despoluída de Ilhéus, “eu não me esforcei pra ser daquele jeito, eu já era assim”.

Ela ratifica isso, em sua mesma pose de mulher firme, mas dócil, que a periferia e a zona rural de Ilhéus são parecidas e isso facilitou o convívio dela com a comunidade carente a 78 km de Ilhéus.

– Eu não notei tanta diferença.

– Pois olhe – disse Gabriel, soltando a xícara na mesa. – O povo da minha família de Itabuna sempre chamou Banco Central de buraco.

Nesse mesmo instante, voltando da missa, sua mãe adentra o recinto com uma tia e um pequeno sobrinho. De todos os olhares, o olhar do garoto impressiona Gabriel, de maneira que ele, quase irrepreensivelmente, lembra de si. Mas as lembranças só vão embora porque chega o caso das piores das chagas, a fome.

A sensibilidade de Cláudia, pensa Gabriel, ouvindo Cláudia Virgínia, fez com que Gabriel e muitas crianças de sua geração comessem uma merenda mais robusta em tempos cruéis de fome, ocasionada pela crise da vassoura-de-bruxa.

– E, sobre a questão racial, logo que me mudei eu sofri. Zézicho, aquele da padaria, que já até faleceu disse “Avemaria, não tem nada

melhor pra mandar, não? Essa neguinha?”, protesta – Mas eu tinha que engolir sapo – pondera.

É que naquele tempo as gincanas da escola, onde acontecem vários jogos escolares e competições, além de exposições, aconteciam na praça da cidade, e até o dito cujo homem colaborava com a escola. E ela lembra, com um olhar orgulhoso que, desde aquele momento, Gabriel já era “invocado”<sup>127</sup> em inglês:

–Eu via isso em você. – Diz ela para Gabriel, que, nesse instante, tirava os olhos de sua rede social e olhava de maneira arregalada sua ex-diretora. – Eu via em você um avanço, um crescimento, um desenvolvimento. O que eu falei pros alunos. Perguntava sempre: está tudo bem? Alguma reivindicação? E os meninos faziam lista de filtro. Eu sempre incentivei. Sempre estimulei. Quando percebi que você tinha essa veia. “Meu deus, esse menino!” Você não tinha contato com o inglês e você já falava inglês. Você participava das coisas e tinha uma boa oratória. Além de que eu tava na direção da escola, eu desenvolvia a coordenação...

Gabriel então recorda que foi ela, e mais ninguém, que ofereceu a ele uma das primeiras oportunidades de letramento. Querendo fazer um jornalzinho escolar, mesmo sem impressora, ela não negou a possibilidade e prometeu ajudá-lo.

De fato ele cresceu em uma comunidade carente onde a escola foi fundamental para as práticas de letramento. Anualmente,

127

Na construção lingüística do Nordeste, mas sobretudo do Sul da Bahia, ser “invocado” é gostar bastante de alguma coisa.

uma gincana era realizada. Atividades extracurriculares eram realizadas e as equipes realizavam o que não seria suficientemente explorado em sala de aula.

Mas, olhando dentro dos olhos negros de Cláudia Virgínia, Gabriel desabafa:

– Você tirou do seu passe<sup>128</sup> escolar de professora pra dar pra minha mãe ir no médico!

A mãe dele, mulher negra de seus 50 anos, adquiriu uma ferida enorme na perna quando do nascimento dele. Vítima de uma doença crônica que era a Varize, ela quase não tinha recursos para comer, quanto mais para poder viajar para o médico em Ilhéus.

– Porque, eu ver uma situação daquela que eu via, e... ver passar assim despercebida... – responde ela em desabafo. – Eu não vim aqui à toa. “Não vim aqui nesse lugar, duas horas de chão”, eu pensava. Eu já cheguei a dar o passe e vir pagando.

Os dois tentam, mas é Gabriel quem quebra o clima procurando saber o que ela mais lembrava dele no período escolar, e ela dispara:

– Dentro da língua inglesa eu vou falar daquele projeto... que você me pediu pra ensinar os colegas, lembra? – pergunta ela – Que você fazia uma espécie de reforço com os colegas de sua sala.

128

Passe de gratuidade no transporte urbano.

Não, ele não lembrava. As suas lembranças de língua na escola foram povoadas de muita negatividade e chacota. Por sua orientação sexual. E pela relação disso com a língua.

A descoberta da língua estrangeira

“Não aprende assim não”

Um dos irmãos

“Então, eu não coloquei fé”

Tia Débora.

Foi em um livro abandonado depois de chegar em casa? Não. Foi em uma família que tinha outros irmãos igualmente invocados com inglês. Um deles estudava para uma prova quando Gabriel se “invocou” naquela língua tão distante.

– Oxe, mas aí é muito difícil – concluía outro irmão – Não aprende assim não! Vai ser difícil você falar.

Gabriel já ouvia aquilo com espasmo de desânimo, como se os doisoubessem juntos em si mesmo. No outro dia chegou em Tia Débora já sabendo contar de 1 até 10 em inglês, assustando toda a turma:

– “Tia, eu já sei os números em inglês!” E você dizia os números em inglês, os dias da semana. – diz Débora, na varanda de sua casa, na rua Santo Antônio, salve melhor juízo – Você, vendo Sara no ginásio, aprendeu aquilo e trouxe pra sala – discordando do anacronismo da memória de Gabriel, que lembrava que foi com Dui ou Tinho que teria ouvido primeiro essas informações básicas na língua. – “Você primeiro vai aprender aqui os números em português”, eu tratei de dizer pra você. “Você está numa etapa muito além do que nós estamos aqui”, eu falei.

De fato deve ter sido em um caderno de Sara, já que naquela época não existia livro de inglês distribuído na escola pública.

– Eu acredito que na época você tinha uma visão de mundo bem maior do que a gente vivia – completa. – Mas, assim: eu jamais pensei que você fosse se especializar em inglês, embora você já falasse com 6 pra 7 aninhos os dias da semana, os números, mas eu pensei que sua área seria outra. Então, eu não coloquei fé – conclui.

Mulher negra, ela foi a responsável por sua alfabetização. Segundo ela, ele “veio de uma turma em que ele era considerado mais fraco, e mudou completamente na minha turma”. Não acreditava em sua trajetória não porque fosse mulher ruim, mas porque realmente parecia um sonho distante para todos ali.

Alfabetizadora de crianças de uma zona rural distante de tudo, qualquer esperança era distante naquela época. A fome naquela época era o grande empecilho para a esperança e para a justiça raciais e sociais. A não fé dela pode hoje se firmar em esperança se ainda continuarmos perseguindo um futuro sem grilhões raciais movidos pela fome.

## A fome

“O Bolsa Família é a entrada de muitos deles na vida”

A fome chegou mesmo a ser medonha. Doía ver Samuel, seu quase irmão de mesma idade, acompanhando Tinho e Dui até a fazenda Judete. 2 horas depois e na parca casinha de roça não havia nem o que comer direito. Era o jeito ir comer na casa de Irmã Conceição, irmã de igreja deles.

Os verdadeiros falantes de inglês, seus irmãos, que tinham influenciado a maneira dele ver o idioma, indo trabalhar com fome naquele paradeiro de 1997 era o cúmulo! Paradeiro é o nome que o homem da roça de cacau, no sul da Bahia, ao sul do mundo, chama os meses em que o cacau não dá direito, o que leva o povo pobre e preto do campo a morrer de fome.

Em Banco Central a situação não era melhor. Sônia não podia trabalhar porque tinha uma ferida enorme na perna, que herdou da gravidez de Gabriel. Enquanto ela aprontava uma carcaça de galinha no fogão de lenha, andando daqui pra lá com aquela perna esquerda envolta de um curativo enorme, Gabriel apenas revisava seus assuntos escolares, sonhando na fuga daquele tempo e daquele lugar. Odiava o cheiro da carcaça cozinhando. Ainda que ela enchesse de tempero, de favaca de galinha, do coentro largo, o coentrão, de coentro e cebolinha.

No meio daqueles livros Gabriel avistou o material de Sara. Um caderno cheio de expressões bonitas em inglês. Não deixou de olhar jamais. Foi ela, na verdade, quem primeiro corrigiu sua mispronunciation.

Hoje todos pedem que ele corrija as crianças, quase todas negras, no seu inglês infantil.

Banco Central não é grande. Um distrito de uns 2 mil habitantes, herdeiro do peso maldito do cacau. A fome daquela família não era algo inédito ali. Outras definhavam do mesmo câncer, herança pesada de um país escravocrata.

– Sara, vai ali buscar a panela de carne de irmã Joana. – dizia Sônia.

Recebiam doações dos irmãos. Uma vantagem entre os demais irmãos de igreja. Era porque, com a crise do cacau, todos os líderes da igreja abandonaram aquele lugar pequeno, e aquela grande família passou a liderar a igreja no local.

Líderes pobres de igreja são um fato inédito, mas existem.

No dicionário emprestado da biblioteca ele percorreu o olhar quase-atento-a-tudo e viu pan e sauce pan. Passou logo a pesquisar colher e faca. Anotava aquilo no seu próprio caderno e criava mais ou menos um glossário em cada página do fim do caderno. Com outra agilidade, olhava starvation e hunger e sua combinação com os adjetivos hungry e starving, o que o faz interromper os estudos e ir saber o gosto da tal carcaça de galinha cozida.

Um dorso de frango mal construído com as piores partes e congelado para venda. Aquele foi distribuído junto da cesta básica que Jabes da Cunha, prefeito de Ilhéus, tinha distribuído no local uma semana antes. Além do dorso, uma jabá que mais parecia carne seca de burro, e não de boi, compunha o conjunto de materiais.

Gabriel começou desde ali a construir frases pequenas que até hoje têm correção gramatical, mas não têm idiomaticidade. Take up, open up, clear it up, figure it out. Nada disso entraria para sua cabeça como prioridade. Além disso, como era difícil compreender o negócio do Past Participle. Aquilo não tinha correspondente inteiro na língua viva falada no país, o vernáculo afrobrasileiro. Não correspondente gramatical, mas correspondente lógico. Na verdade podia até ter, mas o uso em inglês era absolutamente não praticável. Desistiu, pois, de tentar aprender.

Mas a fome sempre interrompia sua vontade de aprender. Decidiu, então, juntar os dois. Foi se voluntariar nas aulas do prezinho<sup>129</sup> da antiga tia Joana. De logo, ela percebeu a estratégia. Ela sabia que a paga por ser ajudante da escola era comer no recreio as comidas que a diretora Cláudia Virgínia tinha introduzido na merenda. Macarrão com salsicha, mingau de milho ou tapioca, arroz com carne moída. O macarrão passou a odiar depois de grande. Ficou viciado nos sagrados alimentos, como o milho ou a tapioca, a banana da terra ou aipim. Mal sabia, mas desde longe esses alimentos alimentam seu povo, porque alimentam com saciedade as horas de horror.

Mas lá encontrou mais material de estudo. Ganhou respeito de professora Omívia, que naquela época tomava conta da pequena biblioteca municipal. Passou a ler de maneira prepotente cada livro da biblioteca. Pegava os de inglês, que eram pouquíssimos. Decorrava cada frase, desde os adjetivos mais interessantes até situações diversas de comunicabilidade.

Se teve dificuldade com o tal do Present Perfect Tense, amou o if-clause, usado para adequar pretérito do subjuntivo com futuro do pretérito no inglês. Que loucura! If I had Money I WOULD eat a lot of things, praticava amiúde.

Passou a enfiar vários verbos ali. Era um manual de como aprender a aprender. Rapidamente começava a falar. De volta da roça, os irmãos mangavam dele. “Doido!”. Na escola mangavam deke: “Doido!”. Durante uma época inteira, passou a ser reconhecido na escola assim: “Doido!”. Quando Edy Murphy atuou como Dr. Dolittle, foi assim que passou a ser chamado: Dr. Dolittle. Como tradutores de Obá, incentivava os demais, ainda sem querer, a também serem praticantes daquela língua estranha.

O primeiro emprego da vida foi vender pão. Gabriel nem pensou direito. Aceitou a proposta da venda de Vilhena e passou a vender no dia seguinte mesmo. Acordaria boca de 4 da manhã. Pão ao menos não faltaria no café da manhã. Não faltaria também um dinheiro pra comprar uma carinha. Gabriel nunca soube até hoje o que era não ser também uma espécie de arrimo de família, porque a pobreza obriga todos a serem arrimo. Fome era sua definição primeira.

- Bom dia, dona Dete!
- Bom dia, meu filho. Como vai dona Sônia?
- Vai assim assim, Dona Dete!
- É assim, mesmo, meu filho. Deus sabe de todas as coisas – lamentava a velha amiga a piora da doença de dona Sônia, mãe de Gabriel.

Deus sabia mesmo. Há coisas que só Deus, tão distante e ausente, pra saber. Do óbvio só sei da vontade dele de sair dali correndo para ler e reler o livro novo de inglês que recebeu da irmã Rosana, usada por ela na cidade. A irmã, aliás, foi uma das poucas a não serem criadas na roça. Acho que foi ela quem trouxe aquele livro já gasto e usado, que mais parecia uma apostila distribuída os idos da

ditadura. Era um livro interessantíssimo. Foi nele, aliás, que conheceu uma dimensão mais comunicativa (e não falsamente comunicativa) de inglês. Mal esperava o dia que começaria a estudar formalmente inglês na escola, lá pela quinta série.

Talvez tenha sido mesmo a fome que o transformou professor de inglês. Mas sobretudo o que fez com a fome. O trabalho das próprias mãos foi matando a fome. Mas quem matou mesmo foram as oportunidades que o Brasil passou a ter após 2002.

– Irmã Sônia, vai que dia se cadastrar no Bolsa Escola?

– Não é Bolsa Família? Paz de Deus, conceição! – oscula a outra. – Se Deus preparar, amanhã vou em Uruçua.

– É em Ilhéus, irmã. Diz que Imbiro vai botar ônibus.

Era o antigo Fome Zero que pouco a pouco se tornou Bolsa Família. Aquilo foi uma revolução passiva por inteiro. Quando se mata a fome, se promove o combate de uma das faces mais cruéis da desigualdade racial. Como dizia dona Carolina, só devia governar quem já passou fome. A fome é professora. Talvez de tudo, não só de inglês.

A diferença do Bolsa Família pro Bolsa Escola era o fim da humilhação. O Bolsa Escola era uma verba que chegava para a prefeitura e os prefeitos e vereadores iam entregar, sempre em cerimônias vergonhosas em estádios, onde as pessoas pretas, espremidas, sem dinheiro para o almoço, passavam o dia se humilhando a troco de uma esmola. O Bolsa Família não. Cada mulher receberia um cartão de conta no banco e um calendário. Era meio confuso no início. Depois revolucionário.

Na verdade, ninguém apostaria na revolução. Os cadernos de fiados na venda mal sabiam que, mesmo que não fossem pagos, iam ser substituídos por uma cultura local do consumo. Quem é preto sabe a importância da limpeza. Sempre nos acham mais sujos. Os homens e mulheres pretos e pretas, quando a vida começa a melhorar, usaram o Bolsa Família pra comprar sabonete e creme dental. Foi quando primeiro muitos viram esses itens chegando na cesta básica.

João, pai de Gabriel, continuava enfrentando, com seus meninos-homens, a ida pra fazenda Judete. Mas, agora, não se esperava somente o dia que aquele broto daria. Agora o calendário da revolução entrava todo mês.

O Bolsa Família é a entrada de muitos deles na vida. A saída da pobreza extrema era a saída da morte extrema, de um mundo perverso de subumanidade e desumanidade que habitará para sempre, como fantasma, a ossatura imensa do Brasil profundo. Esse fantasma, porém, foi sumindo a partir dos idos de 2003. Tirou férias quando Luís, chamado carinhosamente de “o homem” desde a serra da Pedra Queimada até a rua da jaqueira de Banco Central, chegou ao poder.

Foi uma festa imensa naquele dia. Era um carnaval de felicidades o dia de 2002 que presenciou a chegada do primeiro operário à presidência da República. O povo festejava como quem subiria aquela rampa presidencial. “O homem chegou”, “Deus abençoe o homem”. Na casa de Gabriel era só festa. Só a família branqueada de Conça votou em Serra. Só a família deles acreditava que o destino do país seria uma coisa tão fraca quanto o Plano Real, com a cara feia de Pedro Malan. Só eles acreditavam que o destino do país seria manter uma taxa de juros agressiva e uma política de milhões de inimpregáveis para, tão finalmente, alcançarmos o controle da bendita inflação. Só eles trocavam o investimento público e expansão do crédito como forma de combater a inflação por uma cópia barata do Federal Reserve controlando nossa economia, nossa vida e nossa

morte. Lorota feita. Todo mundo no jardim de Banco Central festejava outro Brasil, o da entrada do povo no orçamento.

Aliás, aquela eleição era um retrato do Brasil racial. Os mestiços brancos e brancos votaram em peso no doutor Serra. Os mestiços negros e pretos no "homem". Já era um país imensamente dividido. Só que o Brasil tinha por maioria negros de todas as cores. Um negro de cor parda, um pardo de cor preta, um país imenso indo jogar sua última cartada na verdadeira esperança de comer.

\*\*\*

Mas, naquela época, mesmo com o Bolsa Família, moço já, Gabriel trabalhava na venda de Dira de Leléio. Ganhava um dinheirinho, e ele ia todo para se somar à tentativa de enterrar um passado cruel de fome.

Aquele emprego era mesmo uma fuga de ir pra roça. Acontece é que Sônia não tinha deixado seu João crente levar ele pra roça como os demais. Gostava de estudar, pensava ela. Ia dar pra isso.

João crente bem que tentou. Um dia ele foi com os meninos e ficou enrolando pratrabalhar, por pura pirraça. No outro dia cansou de sua própria pirraça de caçula privilegiado e trabalhou tão bem. Sua tarefa: tirar cacau. Os ignorantes não saberão o que é isso. Paciência com os ignorantes que não sabem o que é morrer na lavoura.

Cacau é uma fruta que preserva a mata. Mas não o lombo. Nasce à sombra da vegetação nativa, o que o mais velhos chamavam de cabruca. Não é cacau de enxerto. É cacau que preserva a mata e o solo. Primeiro se colhe o fruto maduro. O que popularmente se chama de colher mesmo. Mas o ato de colher exige o meticuloso ato de "bandeirar" o cacau colhido no chão pra uma cesta de madeira que aguente tamanho peso. Os igualmente ignorantes também não saberão, por lógico, o peso. Trata-se de um peso que só um animal

grande e bruto consiga carregar. Mas os seres humanos que dali vivem, sabem, ao contrário dos ignorantes, que os animais, nesse caso, serão eles. Ora, burro nenhum se adapta às condições de abajamento numa mata preservada. Burro anda em estrada límpida e detesta se misturar aos mais baixos e estúpidos trabalhos. Burro é mais inteligente do que todas as espécies. Cavalo, por exemplo, nem serve pra estrada normal por causa de sua brutalidade e estupidez.

Só depois de colher e bandeirar é que você acoca pra tirar cacau. De cócoras, ou acocado, a pessoa mete a mão dentro do cacau e tira os caroços suculentos. O resto vai pro mato, de onde veio. Por resto, bongar, secar, molhar, bongar, secar, molhar, contando com o sol de Deus e a natureza ajudar até o material virar próprio para escoar. Escoar para indústrias longes, cujo material se fará chocolate bom para outras mesas, em outros países, que venderão para o Brasil, como forma de desenvolvimento e chiqueza, a ralé do que daqui saiu.

Gabriel fez tão magistralmente a tiragem de cacau que mereceu um glorioso elogio do próprio pai, ao que rebateu:

– Esse é um tipo de elogio que eu não gosto de receber. – falou, ao que foi respondido pelo silêncio e o risinho zombeteiro de seu João crente.

### A música

A música foi a pior das línguas estrangeiras que aprendeu. Atualmente músico frustrado, ele aprendeu teoria musical na igreja evangélica. Todos os irmãos se tornaram músicos da igreja. Todos sabiam o básico para se tocar um instrumento como a clarineta.

Primeiro eram as aulas teóricas. O conceito de melodia, harmonia e ritmo. Depois a classificação do ritmo. Depois a leitura das notas segundo as claves. Depois os intervalos dos tons, semitons e comas. Era uma língua estrangeira complexa. Foi com ela, no

entanto, que desenvolveu as primeiras estratégias de aprender uma língua estrangeira.

Decorou de cabo a rabo o método. Leu com fervor cada teorização sobre tessitura. Sonhava em ser compositor. Tão eurocentrado, queria talvez escrever uma ópera, opereta, um concerto para clarineta. Passou a sonhar mais decisivamente depois que começou a entonar o timbre jocoso da clarineta.

Na igreja não podia bagunça. Eram cânticos adaptados de peças clássicas de Beethoven, Schubert e do blues americano. Bastou aquela inspiração e Gabriel já estava lendo a história de todos esses compositores nas idas para Uruçuca, quando finalmente sentava, mesmo sem saber mexer, num computador de lan house. Queria compor como eles.

Ao passo que escrevia as primeiras sentenças em seu método próprio de gramática-tradução, escrevia suas primeiras peças musicais. Inicialmente só para clarineta. Depois já compunha em clave de fá para outros instrumentos. Qual foi a alegria quando sua primeira peça foi encenada rapidamente por seu irmão. A partir dali, resolvendo escrever mais difícil, se concentrou anos em sua primeira sinfonia. A "intelecto" finalmente saiu. Uma série de problemas rondam o abandono dessa peça, como também ao seu inglês. A falta de reconhecimento, por exemplo. Falar inglês pra quem, se ninguém o entende? Escrever pra quem uma sinfonia inteira, preenchendo à mão pentagramas para 8 timbres de instrumentos diversos se ninguém jamais iria executar?

Decidiu abandonar o inglês e a música, aos poucos, ao mesmo tempo. Os pentagramas e as semifusas, o Present Perfect e os Phrasal Verbs se despediram de seu jeito de ser para ele cuidar da vida, do trabalho e da depressão de adolescente. Até nunca mais, inglês! Não ser mais chamado de "louco", de sonhador, de equidistante.

## Os brancos falantes de inglês

“Você me pediu uma sala pra ensinar [inglês aos] os colegas, lembra?”

Cláudia Virgínia

“Passou a ser chamado na escola pelo nome de mister”.

Os únicos falantes de inglês que conhecia a vida eram os brancos. Os via na TV nas traduções simultâneas dos repórteres de TV. Eles mais pareciam não querer que o povo não ouvisse o inglês, talvez controlando o povo sob a rédea do monolingüismo.

Imagine o senhor um povo que nunca foi monolíngue ouvindo o inglês. Aprenderia rápido que só. Acontece é que o repórter na frente da TV era o intérprete e, portanto, uma autoridade instituída. Ninguém em sã consciência, pobre ou preto, se acharia capaz de aprender. O mastery<sup>130</sup> é do dono, do proprietário, do senhor. É do branco, que parece ser o dono da língua inglesa, mesmo sendo brasileiro.

Olhe Fernando Henrique Cardoso. Não fala o melhor inglês do branco americano padrão ou do britânico padrão. Seja o [schwa] ou o stress, ou mesmo o accent. Tudo revela um inglês mecânico de curso privado de inglês. Nada além disso. Não é um inglês errado. Mas, quando ouvíamos na TV um repórter falando dele, era pra dizer que ele falava inglês, mas Lula não. Ele era o exemplo do brasileiro que falava inglês. Parecia a maioria dos colegas de inglês de Gabriel, quase sempre brancos, que vociferavam variantes mecânicas de inglês.

130

Para se desenvolver a ideia de *mastery* em relação à língua e colonialidade, ver Singh (2018).

Mas qua. Crescido já, Gabriel tinha FHC como aquele a ser seguido. Depois, aos poucos, foi percebendo que ele, como muitas pessoas brancas, fala um inglês de folheto. Um inglês panfletário. De receita de bolo que facilmente sola. Não é uma simples confusão ente Black e Negro, ou a infusão em confusão entre appoint e indicate, ou as preposições que endoiam os prahsal verbs, mas a fama sobre essas pessoas claras. Um inglês colonizado. Um inglês que Gabriel queria falar, mas aos poucos foi descobrindo que jamais falaria. Chegou a um nível que percebeu que aquele inglês não seria seu, que não teria capacidade, que o sotaque não conseguiria imitar.

Não falaria porque não teve a mesma educação linguística. Outros FHCs apareciam em sua vida como quem usa o inglês como capital de sua superioridade. Pessoas que diziam ter estudado em curso privado, mas eram incapazes, muitas vezes, de conversar com ele. Ele usava as expressões mais usuais: pergunta do nome, de onde a pessoa era. Expressões que ele dominava bem. Vez ou outra, ainda sem idiomaticidade, usava “tell me” ao invés “let me know”, numa modalidade linguística de estilo que repete, inconscientemente.

Mas qua. As pessoas não sabiam responder. Muitas fingiam que era ele quem estava falando errado o idioma. Uma chegou a corrigir incisivamente a pronúncia do toward, insistindo ser [taward:]. Ele sempre firme de si por fora, mas sempre perguntando sua capacidade linguística por dentro. Ao sair da conversa corria direto aos dicionários e bases online para checar acreditando, por mim, que era ele mesmo quem estava errado.

Conheceu, porém, duas pessoas brancas com vivência linguística. Uma italiana e uma brasileira casada com um norte-americano, esta tendo morado por década no Texas. A primeira não lhe deu muita bola, como são os europeus em geral. Foi a brasileira branca quem tratou de elogiar o inglês dele. Ela foi a responsável por atestar sua alguma fluência na comunidade que o chamava de louco.

A partir dali, *sparking the rumors*<sup>131</sup>, muitos chegavam a ele e procuravam saber como. Ali percebeu que além de praticante, podia ser professor. Falou dos livros primeiros, anotações em caderno, da ida assídua à pequena e precária biblioteca. Discursou incisivamente sobre o programa de distribuição de livros não-didáticos pelo governo Lula. Disse que sintonizava a rádio A.M. e de vez em quando ouvia alguma rádio estrangeira.

A partir dali a fama se espalhou e, para ganhar a vida, e aproveitar para estudar para o vestibular, passou a dar banca<sup>132</sup>.

Na escola, os colegas homofóbicos ainda diziam “my egg for you” tentando aguçar o inglês dele por meio da baixaria, e ele tratava de tornar a baixaria em repertório, avisando da substituição de “egg” por “balls”, dizendo que “egg” era de galinha.

Virou professor dos colegas, como lembrou a diretora Cláudia Virgínia.

– Você me pediu uma sala pra ensinar os colegas, lembra? – pergunta ela – Que você fazia uma espécie de reforço com os colegas de sua sala?

Eram reforços. Não recebia nada por aquilo. Ao menos na escola. A bem da verdade, muitas vezes nem era reforço. Os colegas queriam que ele fizesse a atividade deles. Aprendeu muito assim.

131 Desencadeando os rumores. Uma referência parodiada à expressão do inglês “sparking outrage” ou “levando a indignação”. No meu caso, o rumor era uma mistura disso.

132 Dar banca é dar orientação pedagógica ou aulas particulares, ensinando, em geral as crianças, a fazer suas atividades.

Procurava, já tentando honrar uma ética docente, ensinar. Quando a pessoa não queria mesmo aprender, ele desistia e fazia.

Passou a ser chamado na escola pelo nome de “mister”. Talvez a fama o fez voltar ao sonho antigo de um dia aprender inglês de verdade, que terminou por adiar.

– Quando eu vi, eu já tava falando inglês. Acordei, me deu vontade, e eu estava inventando frases aleatórias.

– Então você não sabe, tio, como realmente aprendeu inglês – emenda Nicolas, seu sobrinho, se metendo numa conversa dele com Nicole.

– Eu acho que foi a fome. Passei a sentir fome de tudo, inclusive de tudo – diz ele, virando para o canto, como fazia Sônia, sua mãe.

O marido da tia, o tio

“Eu sempre soube, sempre percebi que você tinha interesse em língua estrangeira.”

Tio

Já naquela época, o marido da tia estava se formando em Letras com inglês na principal universidade do sul do estado. Homem preto, tinha sido empregado de uma empresa de cacau na cidade. Resolveu largar tudo para se formar professor.

Foi ele uma das únicas pessoas a incentivar Gabriel.

– Uma vez estava em Banco Central. Você terminava o ensino fundamental. Você andava com um gravador de fita cassete, que você rebobinava. Mas já tinha interesse por língua inglesa. Tava no princípio. Numa época nós estávamos conversando e você já estava no ensino médio e já desenvolvia. Teve um período que eu tava no curso, e tava bom em inglês, e nós conversávamos alguma coisa – relembra ele segurando uma taça de vinho Pérgola.

– Como você acha que isso influenciou minha formação?

– O incentivo nunca é ruim. Eu sempre soube, sempre percebi que você tinha interesse em língua estrangeira. Era algo particular, próprio seu, que você focava nisso Além da construção de aprendizado, mas o aprendizado em inglês era seu principal foco. Tanto é que você se dedicava horas por dia. Muitas vezes as pessoas não compreendiam. Achavam que era uma coisa meio insana. Mas era seu interesse. Eu percebi naquele momento que você, além de facilidade de aprender uma outra língua, você tinha interesse em aprender uma outra língua. Eu sempre soube, sempre percebi que você tinha interesse em língua estrangeira – pondera. – Esse era o ponto principal pra eu te incentivar a prosseguir – conclui.

– Mas as outras pessoas têm me dito que não conseguiam acreditar que eu seria um professor de inglês – interrompe Gabriel.

– Não, eu sempre acreditei. Sempre percebi a sua facilidade com línguas e que você tinha futuro pra isso – afirma incisivamente. – Você queria isso pra o seu futuro, você queria isso pra sua vida. Talvez que não fosse a sua pretensão lá na frente ser professor, mas que você queria aprender uma língua estrangeira. Eu lembro de você com a fita cassete rebobinando pra ouvir novamente: repeat please, repeat please, então, eu sabia que você tinha interesse. Mas sabia que a língua estrangeira ia fazer um diferencial, com certeza.

O ensino médio no campo

“Você ajudava na Literatura e no Inglês”

Professora

– Então, eu fiz ensino médio na zona rural – fala ele para ela, ainda da janela da sua casa, na rua da rodagem, em Banco Central.

A rodagem, na verdade, é a tal BA-002. Uma estrada de chão que pega do posto Santo Antônio na BR-101 até Gongogi.

– No campo, corrige ela. Gente do campo em geral odeia a ideia de zona rural, e Gabriel parecia esquecer isso – As pessoas de lá tinham que pegar um ônibus e ir pra Uruçuca, a cidade mais próxima. Aí foi quando eu ouvi sobre o Ensino sem Fronteiras. Nós procuramos a DIREC, em Ilhéus.

Era 2019 o ano, mas bem poderia ser 2006 ou 2007. Mais de 10 anos antes e Banco Central, o ex-distrito mais rico de Ilhéus, que no passado já foi o lugar dos mais ricos fazendeiros do cacau, ainda não tinha ensino médio. Todo mundo era obrigado a se enfiar lá pelas 11h ou 11h30, se a memória não aqui vai falha, num ônibus a caminho de Uruçuca. Samuel e Sara e Dui fizeram isso. Tinho ficou doente antes de concluir seu ensino médio. Quias era banda-a-voou, uma espécie de bom vivant, mas concluiu seu ensino médio mais na frente.

Fora eles, Edleuza, Ana e Rosana não foram criadas no seio da família. Ana e Edleuza, longe da mãe Sônia, mulheres e retintas, chegaram ate a serem moradoras de rua. Edleuza foi expulsa de casa pelo padrasto, seu João Crente. Ana foi levada pelo pai biológico para longe da mãe, e, fazendo o enorme esforço para voltar, fugiu e sofreu as agruras que as mulheres negras sofrem no país, como violência e maus tratos nas ruas de amargura que narram a história profunda do país. Felizmente elas também concluíram o ensino médio. Ambas inteligentes, só mais tarde passaram a esboçar a intenção de escrever um livro ou aprender uma segunda língua. Dia desses inclusive Edleuza voltou a pedir dicas de apps de aprender inglês ao irmão.

– E aí vimos a possibilidade de ser instalado esse projeto em Banco Central – lembra ela entre uma golada ou outra de café. – Só que, na época, nenhum professor aqui tinha curso superior. A única que tava cursando curso superior era eu. Aí eu fiz o comentário pensando que não ia dar em nada, porque em Banco Central as coisas não dão em nada. Aí, eu tava voltando da aula na roça e tinha um telefonema pra mim, me pedindo pra ir pra Ilhéus. Aí trouxeram a TV e o videocassete, que na época era videocassete.

Ela fala de 2006. De um projeto-piloto, o Ensino sem Fronteiras. O material eram fitas do Telecurso 2000, da Fundação Roberto Marinho. Assim foi o ensino médio deles, professora e aluno:

- Aqui a gente era taxado como atores da Globo. “Os atores da Globo vão atuar” – protesta ela.
- Por quê? – Ele pergunta com um risinho de quem já sabe mais ou menos a resposta.
- Existiam muitas apresentações que eram feitas. Aí o pessoal questionava porque meus alunos todo dia eram atores mesmo.

O que não se sabe é que era aquela a forma de letramento deles num ensino médio a distância, mediado com uso de videocassete. Como transformar o conteúdo disciplinar de um vídeo de uma fundação? De uma fundação calcada na geração de conteúdo de um mundo do trabalho que não respeita o conhecimento do produtor direto, o produtor rural da horticultura, o produtor rural da chácara de base, o produtor que vive das mãos do seu trabalho? Apenas com textos que Gabriel supostamente gostava de produzir pros seus colegas atuarem.

- E o inglês?

- Eu fiz o magistério. Quando eu me deparei pra dar aula de química, física, inglês. O que eu fiz? Primeiramente fui fazer um curso de inglês. Paguei. Inclusive nem acabei. O que eu fazia então pra dar aula? Ligava o vídeo, assistia todas as aulas, aí os alunos, você, que

o pessoal dizia que era o inteligentíssimo da sala, que fazia tudo pra nos ajudar, foi uma referência em tudo – diz ela.

- Muitas vezes eu assisti o conteúdo de manhã cedo na TV.
- Você ajudava na Literatura e no Inglês.

Os dois fazem um silêncio por um instante, talvez lembrando os bons tempos dos dois.

- Ô, meu filho, nem te ofereço nada porque não tava esperando.
- Relaxe, eu te peguei de supetão. Me desculpa.
- Que nada, meu filho!

Naquele mesmo dia ele pegou carona com seu amigo e sua amiga Rita, saindo da casa de sua antiga professora de ensino médio, na Rodagem de Banco Central. A única que teve. Os pensamentos, furtivos, levavam ele para bem longe. Quase 10 anos antes, ele tinha acabado o ensino médio no campo e entrado, sem fazer cursinho, na universidade estadual.

Entrou por cotas. A segunda geração a entrar na universidade por cotas. Não fossem as cotas podia estar aí hoje batendo biscó<sup>133</sup> e roçando as mangas dos outros, como é o destino de todo adolescente pobre e negro de Banco Central, dado que o cacau, já falido, nem apresenta mais oportunidade.

133

O biscó é um facão improvisado para cortar, ou "roçar" o mato, ou "manga", que cresce em uma área. Como o facão não alcança o chão, é preciso colocar um suporte nele para que ele possa, sem a pessoa se abaixar muito, alcançar o mato.

Foi uma vitória não reconhecida no corpo da família. Houve poucas alegrias, exceto a de Sônia. Desesperada, ela não sabia o que fazer. Banco Central ficava a 78 quilômetros da cidade. Eles mal tinham o que comer, e o que comer ainda vinha do Bolsa Família.

Ninguém absolutamente acreditava que ele ia passar naquele vestibular, que era um dos mais concorridos da região Nordeste. Apenas ela porque ele um certo dia lhe disse. Com voz profética que sempre teve, parecia estar falando para si próprio, porque ela só chorava sem parar e não parecia querer escutar.

“Meu Deus, ele vai se afastar da igreja”, “Vai pecar”.

Ele viajou ainda cedo com o dinheiro que tinha juntado nos anos que deu banca numa casa que irmã Helena tinha arrumado. Na verdade foi juntando tudo desde que vendeu pão. Sempre juntou algum dinheirinho. Antes ainda foi trabalhar no quintal de uma casa, ajudando o próprio irmão mais velho. Depois disso, arrumou emprego numa mercearia.

Tinha um dinheiro marcado para aguentar alguns dias e poder merendar na rua. Ela, que naquela época tava bem doente, não conseguiu ir no jardim embarcar ele. Foi uma despedida cruel, já que ela o queria na igreja, sempre crente, e ele sabia que aquele era um caminho sem volta. Não era uma ruptura, ele disse a ela. Aquilo, ainda que de alguma forma, confortou um pouco o coração.

Qual foi a alegria quando, mais tarde, a viu pegar um de seus materiais de aprendizagem e a viu, sem perceber que estava sendo assistida, pronunciando algumas palavras em inglês a partir da base fonética do português brasileiro. Algumas palavras como os brasileiros em geral, mesmo os brancos, pronunciavam. Não a quis incomodar e ficou só imaginando o caminho sem volta que foi construir quando se picou.

Sônia era uma mulher sabida. Diziam que ela tinha estudo, mas ela estudou até a quarta série. Falava bem e tinha uma crença insubstituível na palavra. Odiava ser vista como analfabeta. Falar errado em casa, nem pensar. Ela corrigia todo mundo. Mas não gostava de que ninguém corrigisse gente de casa. Certa feita, João crente presidiu culto na casa de certa gente branca que tem racismo cordial. Todos os crentes cantarolaram e oficiaram as graças do seu divino e, no fim, a mulher, uma professora dessas antigas, resolveu agradecer.

– Irmão João, parabéns! Agradeço a todos que vieram. Vejo também como o senhor se esforçou pra falar bem, pra falar correto. A gente viu esse esforço.

De fato ele fazia um esforço doentio. Corrigido por dona Sônia em casa, quando falava publicamente era só para produzir as hipercorreções todas. Dizia sempre no púlpito da igreja “não temam, teimosos”, associando um verbo, “temer”, com o adjetivo “teimoso”, oriundo do verbo “teimar”. Era como se quisesse dizer para os teimosos não teimarem, mas acabava dizendo para não temerem. Sônia odiava e condenava isso.

Com exceção desse dia. Nesse dia João crente chegou comemorando em casa. Comemorou porque achou que sua valia de tentar falar bem foi elogiada, mas não percebeu que era ironia. Sônia e os meninos estavam consternados. Perguntados, criticaram duramente o pai. Todos perceberam a cena, tanto racista quanto problemática. A própria mulher, de formação não universitária, era tida como estudada por ser de família boa. Todos ali perceberam um tom irônico, menos João crente.

\*\*\*

“Você fez tudo pra ser o vencedor na sua  
área que você escolheu”

Rita

Na faculdade chegou pianinho, como quem jamais será notado. Chegou graças às cotas. E a elas devia sua luta.

– Eu lembro de você usava uma roupa bem simples – disse o amigo  
– Uma roupa de gente evangélica.

– E o que você lembra desse tempo distante, peste bubônica? – era assim que, nota de campo na mão, tratava o amigo.

– Eu lembro daquela viagem que fomos ao Rio. Eu presidente do DCE. Alugamos um ônibus. E era um evento que ia reunir centros acadêmicos, então você foi como membro da direção do centro acadêmico – concluiu.

– Eu lembro...

– Foi a primeira vez que te vi falando inglês. Aí achou um amigo americano – na verdade era finlandês, mas todo gringo branco é americano. – E ficava falando inglês com ele. Foi o primeiro momento

que a gente viu uma pessoa falando inglês. Eu nem sabia muito bem que ele falava inglês. Ele fazia Letras, mas eu não sabia que era Letras com inglês.

– Sério que você não sabia?

– Pra gente foi uma surpresa porque muitos amigos faziam Letras e não falavam – assevera ele. – E você, eu acho que ele entrou falando.

Também no carro, e silente até o momento, Rita, amiga também há dez anos, dispara:

– Eu conheci primeiro do que você me conheceu. Eu vi quando você chegou com sua mãe pra se matricular. Inglês já sabia mais do que os professores – emenda Rita.

De fato ele era abusado e chato. Estudava e queria falar inglês 24/7. Hoje, já professor, morre de preguiça. Mas continuar com a objeção de aprender coisas novas. Se pega, por exemplo, apagando latinismos de sua idiomaticidade latina. Coisa que critica em público, mas continua fazendo. Coisa que a decolonialidade que julga ter ainda não apagou completamente.

– Você sempre estava inteirado nas aulas. Discutia em pé de igualdade com os professores.

– Mas isso chateava os professores?

– Alguns, né. Alguns discordavam um pouco. Eu fazia inglês. Tinha uma outra criatura que entrou na nossa turma. Você era amigo dela. Ela me convenceu a trocar do Espanhol pro inglês.

Elas duas eram mulheres negras que foram colegas dele, mas não seguraram a área de ensino de inglês.

– Você estava sempre adiante do programa.

– Você viu alguma similaridade racial com sua história, quando tu me viu pela primeira vez estudando?

– Não sei por que, mas eu fixei em você. Aquela vontade de aprender.

– Mas você acha que eu me tornei professor de inglês por causa do curso de Letras?

– Eu não acho que você se tornou professor de inglês por causa do curso de Letras – afirma ela incisivamente. – Até porque você já sabia inglês antes de entrar no curso de Letras. Mas foi pela sua dedicação, pela sua vida, que não foi fácil. Você tinha esse desejo. Muito forte.

\*\*\*

Os professores de inglês

“Nossa, você fala inglês sem sotaque [baiano]”

Professora

Não teve um só professor de inglês negro. E entrou na universidade no momento em que era necessário reafirmar a língua. Houve vários concursos nessa época e nem se lembra de candidatos negros.

Um deles se tornou até amigo pessoal. Era meticuloso e um só segundo de falar inglês. Como ele já se comunicava, não havia algo de errado. Já os colegas que não se comunicavam, esses sofriam muito.

Lembra de ter ouvido histórias, como a de uma professora que, já na primeira aula, solicitou que se retirassem aqueles que não falassem em inglês. Outros casos também não foram de menor proporção. A tentativa de contratar um professor substituto quase foi para a justiça, pois queriam contratar uma aeromoça, sem formação da área, mas que falava o idioma.

– Quando conheci Gabriel, era um menino espreitado, muito “oza-do”<sup>134</sup>. Foi na primeira aula. Parecia vir de origem humilde e que aproveitou todas as políticas do governo – pontua.

Gabriel lembra que ele próprio teve problemas que julga terem a ver com racismo no curso:

134

De ousadia, que quer dizer ter audácia.

– Os professores valorizavam mais os estudantes mais branquinhos. Eu, por exemplo, tive que ir fazer iniciação científica no Português pra estrangeiros com uma professora negra. Uma vez uma professora branca paulista ficou surpresa ao me ouvir falar inglês. “Nossa, você fala inglês sem sotaque”, se referindo ao meu sotaque baiano.

Fumaça de cigarro no rosto de ambos, e a própria natureza ajudava na universidade. Árvores ao redor, ajudavam a ventar copiosamente, e parecia uma primavera antecipada, que parece nunca acabar naquele lugar. Uma primavera para sempre, como pensava ser o próprio ato de ser professor. Uma primavera baiana como sendo aquela onde chove, mas, ao mesmo tempo, mesmo sob a tempestade, tudo parece florir.

– Você tava muito encantado com tudo – dispara o professor. – E eu tentei dar um conselho pra você se acalmar. Você tava pensando que dominava inglês. E eu acabei dizendo a ele que ele tem um potencial muito grande. E que ele deveria aperfeiçoar o inglês. Eu senti que ele ficou um pouco triste, mas ele se dedicou e foi ótimo.

– Você acha que esse susto e essa dureza foram pedagógicos, e ajudou a construir o professor que eu me tornei? – pergunta Gabriel ao mastigar uma banana real.

– Apesar de parecer que você ficou um pouco triste, você ficou muito ativo.

– Você via que eu tinha alguma necessidade de mostrar que sabia inglês?

– Ah, sim. Você queria monopolizar a aula. Por isso, que eu quis dar um freio. Você queria mostrar que sabia de tudo. O tempo inteiro. Era um encantamento. Era positivo. Só tava muito exagerado. Se

ninguém te alertasse, você poderia se prejudicar. Aquela ideia de pensar que tava abafando o tempo inteiro. Atrapalhando outros, porque só atrapalhava os outros. Aí eu tive que te controlar. Mas você respondeu muito bem.

– Qual era nossa relação, para além da sala de aula?

– Você era da representação de estudantil. Eu fui coordenador de colegiado e você sempre ajudou. Eu acredito que eu tenha fortalecido um potencial seu de diferença. Na questão racial eu acho que talvez tenha ajudado Gabriel a se valorizar. – responde.

– Hoje tem mais negros do que naquela época em Letras?

– Naquela época o estudante escolhia a língua no vestibular. Hoje mudou bastante, com o ENEM. O estudante pode optar na matrícula. Hoje tem uma quantidade maior de mestiços e negros.

– E a qualidade?

– Hoje é maior. Naquela época você tinha gente que, no 7º semestre, não sabia nem dizer boa noite em inglês.

– Por esses fatores?

– Os fatores são vários outros. Por todos os fatores macro e micro do país.

O telefone toca e ele atende.

– Oi – uma voz tenta falar do outro lado da linha. – Eu não posso falar daqui a pouco. Eu tou dando uma entrevista.

### O professor Gabriel

Começou a dar aula de inglês por conta de um contrato de estágio. Era uma escola pública melhorzinha. Dessas com maioria de uma classe média baixa de um bairro de Itabuna.

Foi no Lurdes, o antigo. Os colégios ao lado, porém, davam o tom popular. Gentes de todos os bairros da imensa periferia de Itabuna chegavam desde as 7. Ele também já naquele tempo morava na periferia de Itabuna, lá para o lado da Manilha, no Loteamento Gegéu, no Fonseca, que se avizinha, a leste, com o morro dos macacos, a nordeste com o Pau do Urubu e a sudeste com a Baixa Fria do Maria Pinheiro, cujo sul do sul é o Vale do Sol.

Naquela época construiu seu senso de professor de inglês. Nas turmas de ensino médio era mais ou menos. Um percentual que veio de escola particular, de cor branquinha, achava que já sabia inglês e o tratava com indiferença. Um, aliás, cuja pujança já tinha passagem em intercâmbios no exterior, desses que servem para absolutamente pouca coisa em termos de aprendizado pleno do mundo, jamais ia na aula. Tinha sido castigado pelos pais porque foi reprovado em escola particular no ano anterior. O castigo era, portanto, ir para uma escola particular. E, como não fosse diferente, vários parecidos com ele perfaziam a maioria daquela escola.

Mas Gabriel aprendeu mesmo com os alunos mais adultos. Com os negros e pobres que vinham na mesma boca que, anos antes, tinham lhe parido. Da boca que ergue e que transforma a natureza do mundo, que é Exu. Mojubá, N'Zamby Kolofé Olorum ao mundo que, diante de tantas adversidades, um rio cheio de sangue, com depredação do corpo negro em pó no horizonte negreiro atlântico, em 500 anos depois permitia ainda que aquela gente mulata, morena do país estivesse querendo procurar a escola.

Mal acreditou. A universalização da educação tinha vencido. Mal sabia que a evasão também. A universalização não venceu. O

que venceu e sempre vencerá será o desejo do oprimido de acabar com o sistema de opressão. Porém, o rio de sangue, no pó do horizonte negreiro atlântico, em que o corpo negro é depreciado, é inimigo da educação de jovens e adultos. Aqueles que queriam uma oportunidadezinha para sair do tráfico eram seus alunos.

Seus colegas logo o aconselharam. “Freie sempre, tenha cuidado”, como se aconselha quando, ao ver um boi brabo, se há de dar ao forasteiro. Pois então que fosse. Ele entrou na sala, colocou um livro didático e descobriu afetos nunca vistos.

Eram quase sempre brincadeiras homofóbicas verdadeiras, cuja agressão não era sentida. Além disso, o respeito ressoava. O homem, de homem pra homem, se respeita, com a insuspeição que uma mulher, nesse mesmo lugar, não alcançaria. Mesmo viado que seja. No fim, quando viu, já era uma bronca que estava dando.

E a turma do perigo, da violência, os animais: tais quais não estavam agindo. Pelo contrário, eram afetuosos e sentiram desde logo o peso da bronca com imensa responsabilidade.

A educação de jovens e adultos lhe fez aprender o que nenhum outro lugar lhe fez compreender. Raça e região como unidas, afeto e raça, que raça é um evento de fora, quase sempre rechaçado por quem quer estar reconhecido no mundo como mais um humano.

\*\*\*

A escola particular foi sua segunda passagem pela educação. Lá o questionamento de sua capacidade como professor foi sempre questionada. Houve sala que precisava provar que sabia o básico, que era gramática da língua inglesa. Sempre confundido com o professor de história, evitava até dar a entender que entendia bem de história.

Um dia foi chamado pela direção da escola e repreendido. Não devia ensinar os alunos a falar inglês. Isso não ajuda passar no vestibular. Tem que ensinar gramática. Aluno bom é o que aprende Past Participle, não a representar um evento comunicativo numa peça.

Teve turma onde sua aparência foi tão zombada que precisou, como nunca, reforçar seu conhecimento técnico já que, como nunca, não tinha tanto dinheiro nem pra comer, quanto mais se vestir bem.

Não se vestia bem. Na verdade, mal cheirava. Isso porque, ao sair da escola, ia para a faculdade, e depois para casa.

Não era tão fácil. Quase sempre com pouco dinheiro que, na época, ia para sustentar a casa alugada na periferia de Itabuna, onde vivia sua mãe e irmão doentes, não tinha tempo e nem esmero para grandes limpezas.

Um dia a diretora chamou sua amiga, que naquela época estagiava na escola, e recomendou que lhe ajudasse. Talvez assim virasse um professor melhor. Ela o fez e ele realmente, mais cheiroso e cuidado, passou a perceber como sua aparência estava completamente ligada à suspeição de quem poderia ser.

\*\*\*

De professor universitário tinha pouco. Mas agora, já bem vestido, com pose, fingia até bem. Escreveu no quadro uma série de expressões em inglês. Ia para uma estudante negra, cuja turma tinha maioria negra, e fazia uma gracinha, com comandos em inglês.

Por fim, abriu no computador um dicionário inglês-inglês e foi mostrando diferenças de pronúncia entre diferentes variantes do inglês. Entre crítica dessas bases por só terem variantes do inglês

norte-americano e britânico, eis que digita, para exemplificar a palavra advertisement, e coloca as duas pronúncias, tanto do inglês norte-americano quanto to britânico, para exemplificar a diferença de pronúncia entre [æd vər'taɪz mənt] e [æd'vɜr tis mənt, -tɪz].

- Professor, o que é adverstisement? – pergunta um aluno branco.
- É propaganda. Mas não a religiosa e nem a do governo, porque aí é Propaganda! Na verdade, a palavra que damos pra isso em português é publicidade.
- Ah, pensei que era advertência!
- Não – responde o professor, que se volta ao computador.

Seus ouvidos de tuberculoso, no entanto, não deixa escapar o comentário de outro aluno branco a este, quase em fuxico:

- Mas ali tá dizendo “o ato de advertir” – referindo-se a the act of advertising, presente na tela do dicionário.

Como a pressa para provar que, quem era, tinha a ver com muita preparação sozinho, Gabriel rapidamente responde.

- To advertise não é advertir – e vai ao quadro e escreve “to advice” e “to warn”, indicando ser eles os mais próximos daquele significante.

Não bastasse isso, abandona toda a teoria para trás, abre 4 dicionários e duas bases e sai mostrando para a turma que atravessou tantos rios e, ainda assim, sua competência permanece questionável. Tal qual, o rio da história não perdoa nem os santos nem os mortais.

\*\*\*

Nicole, já mocinha, chegava da rua. Trazia ao lado um namorado, um rapaz negro mestiço, magro e com pouco bigode. Se despediram ali e ela tratou de cumprimentar o tio em inglês:

– Hi, uncle, how are you doing? – inicia ela, perguntando como ele está em inglês.

– Não enjoa, Nicole! – diz rindo, ao perceber que o irmão Tinho e Dui também se riu, aquele sentado na beira do sofá e Dui numa cadeira.

– Nicole agora é você, Gabriel – diz.

– Quem me dera, Dui. Quem me dera... – diz ele em tom bastante pensativo.

Na verdade ele estava ali apenas em carne. Em espírito estava refletindo sua vida e suas dificuldades, mas também refletindo com as novas gerações lidam de maneira mais suave com elas. Olhe, Nicole, por exemplo. Já mocinha, não olha a língua como seu entrave maior. Mocinha negra, boca dos 19, parece que nem sofreu com as críticas e risinhos que agora mesmo acabou de ouvir.

Mais tarde, e sozinho com ela, tornou ele a contar suas observações que compõem esta história. Voltou a elaborar e filosofar como nunca. Ela, absorta, como quem emprestava a atenção, apenas meneava a cabeça.

– Sabe do que, tio?

– O quê?

– Eu não vejo a língua, por que eu iria me preocupar com a língua? É a língua que me vê, e nela eu ando como um cego que aprende com maior perfeição outros sentidos, que não a visão. Posso não ver como quem viu desde sempre, mas faço tudo como cega e então vejo. Vejo até mais do que aqueles que sempre supostamente viram. Porque pra mim, tio, diferente daquele que sempre enxergou, nunca existiu o conceito de luz – levanta, dá um beijo na testa dele e vai saindo – Vou dormir.

Quem sabe ali estará ali a melhor explicação para língua como comunidade imaginada, ou translíngua, ou teoria de aprendizado de segunda língua. O falante estrangeiro, na verdade, sempre enxergou tanto ou quanto o outro, dono da língua, mas com outros sentidos sempre aguçados.

O professor que se tornou era mais silencioso do que barulhento, mais ranzinza do que fluido, mas, sobretudo, mais obstinado a vencer amarras coloniais que sempre achou ser coisa da sua cabeça. Não tinha desistido, embora bem mais cansado. Vira para o canto do sofá, como Sônia gostava de fazer, e porque agora, se Nicole era cópia dele, ele era de Sônia, e ali mesmo volta a sonhar com ela, Sônia, lhe contando histórias do seu avô preto. Sonha também com as ruas do Banco Central, com a fartura dos tempos bons às margens do Rio de Contas, com as bancas e com a tradução simultânea na Tunísia que só os nigerianos entenderam e Gabriel, nervoso, não sabia se estava falando inglês correto e só pôde saber quando acabou e foi abraçado por nigerianos dizendo o óbvio, que, apesar deles entenderem, era normal os outros não entenderem porque o inglês, sobretudo o ocidental, não é a língua monolíngua e policialesca do mundo. Que bom é quando o sonho com língua não é um pesadelo.

# 4

## ***A LIMONADA- RAÇA* COMO SIGNO DUPLO:**

OPRESSÃO, MAS RESISTÊNCIA  
NO ENSINO DE LÍNGUAS

Neste capítulo darei continuidade ao anterior no sentido de chegar a um pacto conclusivo desta tese. Inicialmente, vou retomar meu objetivo de pesquisa e os principais pontos teóricos de maneira a recapitular alguns pontos que sombrearam esta pesquisa<sup>135</sup>.

A seguir vou analisar, de maneira comparativa, de acordo com cada uma das teorizações centrais que escurecem o sentido desta tese, os dados recolhidos para apresentar, dentro de cada teorização, uma análise procedente desse material.

Por isso nomeio este capítulo como a tal *limonada*, levando a cabo a principal metáfora que uso para nomear esta tese. A *limonada*, seguindo a lógica de raça como signo duplo e como lugar de (re) significação, é o que eu faço com a raça a mim dada, é o que as professoras fazem com a raça a elas imposta. Não por acaso, este é o capítulo onde trataremos dessas estratégias de resistência dos professores que aqui são participantes.

## (RE) SIGNIFICANDO O SIGNO DA RAÇA: UMA INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esta tese teve como objetivo, além de teorizar sobre a racialização no ensino de língua inglesa no país, investigar quais são as estratégias de resistência de professores negros de língua inglesa que permitem ressignificar o signo raça, não como um signo de opressão somente, mas como uma via de resistência no ensino de línguas.

Para dar cor a esse projeto, fiz uso de uma série de teorizações. Algumas das quais foram revisões teóricas que informam ao leitor que não partimos de lugar nenhum, mas de várias interrogações

135

Uso sombreando aqui como algo que fornece sombra para alguém que está no sol.

teóricas que já tinham sido feitas previamente. Preliminarmente, e do ponto de vista prático, parti da minha própria trajetória como professor de língua inglesa negro.

Porém, visitei e revisei teorizações, dentre as quais as discussões que incluem raça como um signo, me permitindo o trabalho de analista no seio da Linguística Aplicada. Me permitindo, ademais, o lugar de intelectual negro, que, para mim, de maneira sistemática como aqui se dá, é grande novidade.

As indagações que incluem raça como um signo são aquelas providas por nomes como Mbembe (2014), Fanon (2008), Appiah (1997) e Gates Jr. (1988). Esse tipo de teorização, como tentei defender, faz o signo da raça exercer, do ponto de vista do racializado, um papel de (re) significação, que pode produzir, ao fim, resistência. Trata-se, assim de uma fantasia política e trata-se aqui, como defendeu Alcoff (2006), ao criticar Foucault, de não apenas abordar identidades como itens negativos e patológicos, resultado da alienação, mas como signos duplos, ou triplos ou quádruplos, ou múltiplos, com inúmeras possibilidades. Também se trata de um produto teórico que nega asilo ao chamado racialismo (que entende raça como signo estável e acabado dentro de um biologicismo criado no seio da branquitude racista moderna, e cujas raízes no Brasil têm como principal membro o médico legalista Nina Rodrigues) e também ao chamado culturalismo racista, que é como eu, baseado em leituras como Guimarães (2009), Appiah (1997) e sua ampla revisão teórica, estou chamando o conjunto de intelectuais das ciências sociais, dentre os quais Gilberto Freyre, Sergio Buarque e Darcy Ribeiro, que acabam por produzir uma visão de raça como fenômeno de interpretação cultural/social, sem, com isso, retomar as próprias estratégias de resistência dos negros no período escravocrata e atual.

Assim, busquei amparo na visão de *signifying* de Gates Jr. (1988), sobre a visão de raça como significada pelo próprio negro ao longo de sua história. Ou seja, quase nunca estamos buscando saber

como o próprio negro tem significado (e aqui tenho preferido o termo ressignificado, por entender que esse signo já foi significado uma vez pelo colonialismo) o signo raça.

Além disso, concebi, como meu lado nesta tese, a agenda política decolonial. Como marxista de formação, tenho compreensão de que um negro sem agenda política definida pode cair nas armadilhas do racialismo ou do culturalismo racialista. Ora, como supõe Appiah (1997), a agenda política dos primeiros pan-africanistas americanos chegou a ser exageradamente idealizada. Por fim, busquei, não no marxismo clássico, mas nas próprias vozes decoloniais da América Latina, um apoio quanto a um pensamento que não caísse na essencialização que o negro no mundo em geral constrói do movimento negro norte-americano como sendo um “norte” e tampouco sem lhe ignorar os avanços. Pensar a América Latina é pensar toda a modernidade e, mesmo assim, continuar pensando a América Latina, como analisava González (1988) ao situar sua visão amefricana de negro e insistir que a América Latina tinha cor, e não é a cor branca.

Tratou-se de uma enorme dificuldade reunir esse pensamento decolonial latino-americano, dada a sua dispersão e heterogeneidade. Há muito tempo esse grupo não realiza um trabalho mais coeso como foi outrora, quando do lançamento do livro *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Por isso, me amparei em temas que mais interessam a esta tese, como a colonialidade do poder, o mito da modernidade, a visão de Europa como ponto-zero do mundo, a ideia de zona do ser e zona do não-ser, pensar fronteira crítica e a ideia de transmodernidade. Cada um desses conceitos serve de refúgio epistêmico do que aqui estou fazendo ao traduzir uma tentativa de enxergar um ensino de inglês que lida diariamente com os fantasmas da racialização gerada pela colonialidade, em que só se pode constituir supostamente um ensino de uma língua supostamente franca e internacional pela repetição de mitos óbvios e racistas, dentre os quais um

mito do que é ser moderno (ligado a falar essa língua), além de uma europeidade (*Europeanness*) como centro da prática colonial, que faz com que os negros e indígenas, no caso do Brasil, vivam sempre em um espaço árido de submissão a esse poder, que é a zona do não-ser. Para além disso, proponho para nossa atividade docente, inspirado no pensamento decolonial, a visão de pensar fronteiraço. Não por escolha, como discuti anteriormente, mas porque, como Anzaldúa (1997) nos aponta com rumo, a fronteira é o nosso lugar porque, ligando os pontos entre ela e Fanon (2008), aqueles que estão na zona do não-ser não têm o privilégio “realizar esta descida aos verdadeiros Infernos” (FANON, 2008, p.26), como ironiza Fanon ao dizer que, ao ser racializado nessa zona, o sujeito racializado perde escolhas e vive sempre à disposição dessa relação colonial. Porém, o que estamos propondo aqui, mais do que rompê-la ou continuá-la, é como descontinuí-la por meio da (re) significação.

A fronteira nos é um lugar obrigatório, mas é onde também podemos realizar nosso efetivo de luta pela ressignificação do signo raça. A visão de fronteira, portanto, nos carrega ao necessário ponto de construir uma transmodernidade, em que possamos sempre lidar com os rumores modernos e suas armadilhas, mas construindo sociedades à luz das tradições locais, e com elas aprendendo movimentos de ressignificação da raça por meio da resistência que existem desde sempre.

Além disso, mais profundamente em direção aos estudos linguísticos, retomei nesta tese os conceitos de Bakhtin (1997) para estabelecer uma condição de compreensão do papel da voz colonial racista através do seu ideário de *discurso indireto livre*, em que a autoria é sistematicamente apagada pelo aparelhamento racista e o discurso é repetido como senso comum pacífico e as análises de Makoni e Pennycook (2007) por sua compreensão de língua que situa o analista epistêmico, o linguista, e introduz em nosso campo o papel de situá-lo como aquele que está estudando não um fenômeno da natureza, mas um regime metadiscursivo que opera e coexiste

com suas próprias variantes ao continuar sendo reafirmado como realidade natural dos seres humanos. O papel de Makoni e Pennycook (2007) não pode ser negligenciado porque, ainda hoje, continuamos lendo nas teorias de bilinguismo, TESOL, multilinguismo, variacionismo e letramentos, por exemplo, o tratamento dado às línguas como fenômenos naturais e físicos. Aliás, todo esse esforço de explicar a passagem da estrutura ao discurso, como é o caso das ideias de gramaticalização, incluem a tentativa de abordar como uma dada estrutura morfossintática, semântica e fonológica passa, de sua estrutura física, ao discurso, se “gramaticalizando”. Nunca deixei de estranhar que isso deveria ser o óbvio num campo em que quase nada pode ser visto e observado a olho nu, senão sob o olhar do analista, que é analista, não da coisa física, mas de um regime de poder, que é a língua. Aqui o linguista, enquanto analista, precisa parar de produzir racismo e o enunciar como discurso indireto livre de sua atuação, em que ele fala como se aquilo fosse algo aceito por todos, mas que, naquele momento, mesmo sem autoria marcada, é por ele chancelado.

Todos esses comentários nos levam a me concentrar nos objetivos desta tese. E, para exercê-lo por inteiro, me dispus a trabalhar com a adaptação da teoria de *signifying monkey* de Gates Jr. (1988). Nessa obra, ao entender como os afro-americanos ressignificaram o signo raça, mudando sua trajetória da dicotomia saussureana signo = significado *versus* significante para a ideia de raça = figura retórica *versus* significante. Isto é, o negro, ao conceber a raça, não a concebe como a significação estável a ele imposta, mas como uma figura retórica.

Além de nomear o culturalismo sobre o negro no século XX como culturalismo racista, nesta tese eu também proponho chamar a raça de signo duplo, que, no nosso caso específico de racialização, permite significados distintos a um mesmo significante. Assim, negro como signo e significante podem significar racismo por

parte de quem racializa, mas também ressignificar autoafirmação e agenda política de resistência por quem é racializado.

Em primeiro lugar vou proceder à comparação de dados entre os candidatos e, ao fazê-lo, vou retomar algumas dessas teorizações a fim de contribuir para compreender os pontos teóricos e práticos emergentes neste trabalho.

Desse modo, me concentro primeiramente aqui em aprofundar a análise de dados. Os dados postulam que, havendo racialização no ensino de língua inglesa, as trajetórias de professores/as de inglês neste trabalho apontam para estratégias distintas, mas parecidas.

Tratemos primeiro sobre o início da trajetória de cada participante. Eu comecei minha trajetória desacreditada de professor de inglês com experiências próprias de letramento de reexistência no seio da família, lembrando, aqui, a análise de Souza (2011), onde ela busca inspiração no *hip hop*:

Foi em um livro abandonado depois de chegar em casa? Não. Foi em uma família que tinha outros irmãos igualmente invocados com inglês. Um deles estudava para uma prova quando Gabriel se “invocou” naquela língua tão distante.

Essa talvez seja a prova de uma língua que não é um fenômeno da natureza, no nosso caso. Eu jamais saberia que aquela “língua tão distante” um dia estaria tão próxima de mim. Essa língua é um regime metadiscursivo com a qual hoje tenho que lidar quando, por exemplo, encontro a suspeita do meu colega branco e preciso dizer a ele que ela já não me é tão distante e que talvez ele esteja mais distante de mim do que ela.

Por sua vez, Rosana, que vinha de uma família de trabalhadores mais estruturados, iniciou sua trajetória já observando como, ao ser a única negra, estava pisando em um solo branco.

Eu estava tentando fazer um curso no curso de inglês da UEC, que existia em Itabuna, mas então, para me deixar chocada, eu era a única negra, certo? Então eu estou ficando tão ... triste, certo? Negra e mais velha do que eles, a maioria dos alunos era mais nova do que eu. Por causa disso, desisti.

Mesmo podendo cursar um centro privado de idiomas, ela provou da solidão que a racialização provoca no negro no espaço de poder. Ela reclama, ao falar de sua trajetória, do próprio conteúdo dispensado na escola pública, onde diz que não aprendeu nada. Hoje, numa cidade de cerca de 30 mil habitantes, é a única professora negra de inglês.

A minha situação socioeconômica se parece bastante com a de Ana. Ela, como eu, ouviu comentários negativos no seio da família e, após fazer Letras vernáculas, se dedicou a um curso de inglês e entrou no curso de Letras inglês. Nisso somos diferentes, dado que nunca me matriculei em curso nenhum de centro privado de idioma.

Quando eu era um estudante, eu não dava muita importância. Pobre, todos analfabetos em casa, "Para que aprender inglês?" Então, eu não valorizei muito naquele período. Quando fiz o primeiro vestibular para entrar na universidade, levei 0 na prova de inglês, então eu tive que procurar um curso de inglês para melhorar meu inglês para fazer o vestibular novamente.

Assim, o quadro a seguir apresenta uma sistematização que mostra a origem de nossas trajetórias:

**Quadro 4** - Descrição da origem da trajetória dos participantes enquanto professores de inglês

PARTICIPANTE	ORIGEM DA TRAJETÓRIA
Gabriel Nascimento	Se interessou pela língua ao ver os irmãos utilizando expressões de inglês que aprendiam na escola
Ana	A principal experiência que começou a ter com a língua foi após tirar O na prova de inglês no vestibular, o que a obrigou a fazer um curso privado de inglês
Rosana	Iniciou sua trajetória em curso privado de idioma, reclama do nível de inglês que teve fornecido pela escola pública e admite que só foi aprender mesmo na universidade

*Fonte: O autor.*

De fato, como nossa origem é heterogênea, o ponto que mais une a narrativa dos três professores são os chamados discursos de fora para dentro, ou seja, a forma como as nossas práticas foram desacreditadas nessa trajetória, como veremos a seguir.

## O OLHAR RACISTA DE FORA PARA DENTRO:

### A ZONA DO NÃO-SER NO ENSINO DE LÍNGUAS

O próprio ato de sermos hoje professores de inglês nos faz resistentes ao processo de racialização. Essa resistência, no entanto, não se deu de forma aleatória e tampouco sempre autoconsciente.

Essa talvez seja uma noção que os meus dados, passo a passo, pé ante pé, desconstroem nesta tese, pois eles mostram que as estratégias de resistência muitas vezes se construíram por persistência ao ressignificar o signo da raça, e não de maneira ou aleatória ou baseada em uma filosofia política autoconsciente. Porém, o que se busca contrapor, ao resistir, é uma visão de fora para dentro, que quase todos os participantes demonstramos sentir, e que aqui foi explorado no capítulo anterior em relação às autobiografias das professoras negras.

No caso delas, a própria Ana disse, como eu trouxe anteriormente, que, vindo de uma família “pobre, todos analfabetos em casa”, ela ouvia comentários em casa como “Para que aprender inglês?”

Isso é comum na trajetória de todos nós, professoras e professores negros de língua inglesa. No caso de Ana, ela chegou mesmo a ser confundida com uma professora de História, por ser negra. “Eles sempre associam os negros com [disciplinas como] história, filosofia, sociologia, tantas pessoas me perguntaram: ‘você se formou em história, certo?’”, ao que ela conclui “sempre fui o oposto disso”. Também em meus dados eu confirmo o mesmo tipo de situação, revelando um alinhamento de vozes de fora para dentro ouvidas pelo professor de língua inglesa que é negro/a.

Além disso, Rosana lembra que, na própria prática de sua profissão, os próprios colegas têm um profundo descrédito de sua atuação, ao perguntarem se “os alunos mal sabem português, como podem aprender inglês”?

No meu caso não foi diferente. Mesmo atribuindo aos irmãos, em especial Dui, Tinho e Sara, as primeiras experiências que tive no inglês, eu lembro que um dos irmãos foi o responsável pela frase que trago em meus dados, quando sonhei em falar inglês pela primeira vez, que foi “Oxe, mas aí é muito difícil”, e concluiu “Não [se] aprende assim não.”

Isso revela que os próprios irmãos, que tinham práticas linguísticas em inglês, olhavam para si mesmos e para mim com baixa autoestima linguística e racial. Aquilo, que me doeu muito, hoje me ajuda a compreender a linguagem da dominação, como aquela que primeiro se mata os sonhos epistêmicos, lembrando de Veronelli (2016) e Singh (2018), no sentido de que a colonialidade se forja a partir da linguagem e a partir dela vai apagando tudo que parece linguagem no colonizado para fazer crer nele que ele não possui o poder de obter uma linguagem. A própria Tia Débora, ao falar hoje,

quase 20 anos depois, e admitindo que eu tinha práticas linguísticas que a espantavam para a minha idade, me diz que não colocou muita fé que eu falaria ou me tornaria professor de inglês, dizendo “eu não coloquei fé”. O único que acreditou já naquele tempo, mesmo sem evidências, que eu poderia vir a falar inglês foi o marido da tia, o tio.

Porém, essas pessoas, todas negras, não estão produzindo esses signos de dentro para dentro. Elas estão reproduzindo um signo de racialização que vem de fora para dentro. Elas próprias, habitantes da zona do não-ser, fazem o trabalho já descrito por Fanon (2008) sobre os negros antilhanos que, ou voltavam da França para as Antilhas francesas falando francês como um livro, isto é, como um branco, ou então com um uso similar ao do oficial de infantaria senegalês que era tradutor de francês do branco e como alguém que repassava as ordens do senhor colonial para os negros em posição de subalternização. Assim, sobre essas máscaras brancas de fora para dentro da zona do não-ser, as experiências compartilhadas pelos diversos participantes podem assim ser sistematizadas:

**Quadro 5** - Descrição das experiências dos participantes quanto à sua atuação/competência como falante/professor de inglês

PARTICIPANTE	EXPERIÊNCIAS
Gabriel Nascimento	De todos os entrevistados, somente o tio acreditou que de fato ele poderia falar a língua ou se tornar professor de inglês no futuro. Tanto os próprios irmãos, com que teve as primeiras experiências na língua e a própria professora de alfabetização, não acreditaram nessa possibilidade.
Ana	Desde o seio familiar ouvia coisas como "a gente não sabe nem falar português direito, como vai aprender inglês" e enxergou naquilo desde o início uma forma de limitação. Já foi confundida com professora de história, por ser negra, e ouviu de colegas que estudantes não podiam aprender inglês porque nem português sabem direito.
Rosana	Relata experiências de descrédito tanto dos colegas como dos próprios estudantes. Para terminar, os próprios estudantes questionaram, em algum momento, a capacidade dela de ensinar inglês já que nunca viajou para o exterior.

*Fonte: O autor.*

Sendo esse signo aquele vindo de fora para dentro na vida das pessoas negras, compreendo que aqui estamos tratando de máscaras brancas que passam a habitar a árida zona do não-ser do próprio professor de língua inglesa e que vão habitar, como fantasma, vários momentos de nossa trajetória de formação. Porém, é preciso reconhecer, a partir dos dados aqui apresentados, que elas se dão de fora para dentro e podem ser reafirmadas da porteira-para-dentro. Isso extingue a figura do negro racista e impõe a necessidade de se pensar como, em diversas formas, nós reproduzimos os signos impostos ao invés de os ressignificar.

A seguir vou tabular e comparar dados em que podemos debater a relação dos candidatos com suas próprias experiências de racialização, no sentido de perceber como eles lidam com essa racialização e como raça enquanto fantasia política.

## RESISTINDO À PRÓPRIA RAÇA ENQUANTO FANTASIA POLÍTICA

Os dados mostram que os professores têm estratégias diversas de racialização. Como estamos vendo até aqui, apenas as vozes racistas de fora para dentro que impactam nossas trajetórias e biografias são muito parecidas.

Por isso, significo nessas duas seções dois pontos que são cruciais a este trabalho. Aqui traçamos as resistências à própria raça enquanto fantasia política, efetivando a análise de Gates Jr. (1988) sobre não aceitar o significado *a priori* desse signo, e sim o compreender como figura retórica, de maneira que esse professor ou professora, que todas são e eu também sou, resiste a esse significado como dado.

Na próxima seção destacarei como esse signo da raça, que aqui concebo como duplo, é ressignificado por nós mesmos, enquanto professores.

No caso aqui destacado, Ana, por exemplo, enxerga a língua como uma "forma de emancipação e capacitação". Ao dizer isso, ela se afasta de sua narrativa até então de reclamação da forma como foi tratada na universidade para começar a refletir sobre suas formas de resistência na língua. Conta, ademais, que desde o curso de Letras nunca se calou. Chegou a brigar com colegas e se irritar. Jamais se calou diante daquela realidade de racialização e racismo epistêmico.

A narrativa dela aponta para a ideia da raça dela enquanto fantasia política nessa zona do não-ser. A própria branquitude do poder, como chama Alcoff (2015), se fazia presente na prática dos colegas brancos que, por saberem mais inglês, exerciam o que Bento (2002) chamou em sua tese de pacto narcísico da branquitude. Um pacto que, no caso do ensino de inglês, mostra que as pessoas brancas podem se unir em torno de um projeto do poder do privilégio branco e que têm a língua como seu código narcísico.

Ana resiste a isso porque hoje, ao ser professora negra em uma cidade do Vale do Jiquiriçá, assume um papel de agente político de resistência. Teve, para isso, que se distanciar, rememorando Fanon (2008, p. 26) em “Pretendemos, nada mais nada menos, liberar o homem de cor de si próprio”, do signo que a construiu. Se formou, pois, nessa universidade branca e nela se transformou em uma professora de inglês particularmente negra<sup>136</sup>.

Aliás, a nossa presença em instituições supostamente brancas que são, na verdade, branqueadas, é um dado em comum, dado o posto que nos formamos, em algum nível, na mesma universidade. Isso revela que tivemos que lidar também com o racismo epistêmico e cordial<sup>137</sup>, ao mesmo tempo.

No meu caso, em uma de suas entrevistas que compuseram o conto, no momento em que a entrevista ainda não estava sendo gravada, ainda ouvi de um professor, preocupado com minha ansiedade em falar inglês a todo o momento, um “eu quis te domar”. Mesmo admitindo, durante os dados, que fez aquilo apenas por zelo e para fazer com que eu percebesse que tinha muito a melhorar, o termo, que não chegou a ser gravado, mas registrei imediatamente com nota de campo, diz muito sobre a relação protagonizada por Anzaldúa (1987) em que ela lembra o termo *domar* como imposto a ela pela colonialidade por causa do seu uso linguístico, tanto do espanhol quanto do inglês. Do que foi gravado na entrevista, meu professor, que é uma pessoa branca, afirmou que:

Você tava muito encantado com tudo. E eu tentei dar um conselho pra você se acalmar. Você tava pensando que dominava inglês. E eu acabei dizendo a você que ele tem

136 Eu gosto muito do uso particularmente negro usado por Deivid Faustino no livro *Fanon - Um revolucionário, particularmente negro* (Ciclo Contínuo), a quem faço uma dedicatória neste uso. Neste caso, cada negro é particularmente negro, um mundo, uma nação e uma cultura, trazendo de novo Alcoff (2006), uma experiência vivida.

137 Como mostrei no primeiro capítulo racismo epistêmico e cordial estão próximos, de maneira que se retroalimentam.

um potencial muito grande. E que ele deveria aperfeiçoar o inglês. Eu senti que ele ficou um pouco triste, mas você se dedicou e foi ótimo.

Além de *domar*, soma-se a essa palavra o termo *dominar* (*mastery*) que, nesse caso, no caso de uma universidade branqueada, tem relação direta com a linguagem do domínio (da colonialidade), em que Singh (2018) analisa como sendo a substância que produz desumanização. Isso quer dizer que, ao ser tratado de maneira tutelada, eu tive que enfrentar o sentido de raça como minha própria fantasia política.

Nesse sentido, Chalmers (2013) cita mais diretamente raça como fantasia política ao se enunciar um dissidente de sua *raça* ou etnia na Austrália, por ser claro e, ao mesmo tempo, estar falando em instituições branqueadas. Mbembe (2014) por sua vez, mesmo sem definir, adentra a ideia de raça como signo do horror, cujas fantasias acompanham o sujeito racializado. Essas análises me levam sempre a cancelar os dados aqui produzidos, que avisam ao leitor e a mim que a raça não pode ser romantizada em momento algum, senão olhada com suspeita ou ressignificada. Por outro lado, eu pareço brincar com o próprio conteúdo, este visto como pressa ou ansiedade, durante o processo em que fui autodidata:

Se teve dificuldade com o tal do *Present Perfect Tense*, amou o *if*-clause, usado para adequar pretérito do subjuntivo com futuro do pretérito no inglês. Que loucura! *If I had Money I WOULD eat a lot of things*, praticava amiúde.

Por outro lado, como afirmo os principais falantes de inglês que encontrei na vida, desde a vida na zona rural de Ilhéus, em Banco Central, foram pessoas brancas. Algumas, que não falavam bem inglês, ainda produziam incorreções e se achavam no direito de me corrigir, mesmo estando erradas, porque eram brancas e tiveram mais educação linguística formal do que eu.

Por isso, como lembra Rita, no conto com meus dados, “você fez tudo pra ser o vencedor na sua área que você escolheu”, eu me desracializei, mesmo de maneira abstrata diversas vezes durante esse processo, para depois me entregar a recaídas da racialização. Muitas vezes questioneei minha própria capacidade, mas só pude desconstruir essa baixa autoestima quando comecei a resistir à própria raça que me deram enquanto tal. O fato de ser desacreditado por ser quem eu sou me informava que precisava continuar estudando como estudava. Nesse caso, além dos questionamentos, a fome e o empenho no mundo do trabalho me fizeram me distanciar da possibilidade de estudar mais. Isso me leva, a seguir, sobre a análise de como ressignifiquei essas dificuldades.

Rosana, por sua vez, teve percepções como professora, sobre o descrédito das outras pessoas, de que seus alunos, especialmente os do campo, não seriam capazes de aprender inglês:

Então percebemos isso, especialmente porque temos alunos que vêm do campo, o que é o caso aqui, que é um espaço no campo. “Por que essas pessoas vão aprender inglês”, depois, depois de ouvir isso, percebemos que há uma desvalorização.

Dos três, Rosana é a que mais reflete sobre seus alunos e sobre suas práticas como professora. A todo o momento ela analisa sua relação de resistência e de entusiasmo. No caso dela, transparece uma vontade política de continuar fazendo o que faz e que a vida desses estudantes seja impactada, ainda que ela mostre não acreditar que é também possível aprender oralidade em inglês na escola pública. Porém, ela sempre trata sua própria condição de professora negra como forma de entusiasmar uma mudança, ora quando percebe e reflete como as coisas se dão, ora quando diz aos seus estudantes, sobre o fato de acharem que, para se aprender inglês, é preciso viajar para o exterior, “Gente, você não precisa aprender um idioma pensando em viajar apenas. Eu estive no exterior?”, diz ela ao querer dizer que o estudante não precisava viajar para aprender a

língua. Nesse ponto, ela assume sua posição racializada para, com isso, desracializá-la, de maneira a dizer que é preciso desnaturalizar essa visão de viagem como forma de confirmar a competência em língua estrangeira. Quando ela assume a posição, a assume não como significado, mas como figura retórica para, depois, dizer, que não é bem assim e que podemos ser mais do que isso.

Por último, nesta análise comparativa, vou analisar de que maneira, a meu interpretar, nós ressignificamos o signo da raça nessa área de ensino de língua inglesa.

### (RE) SIGNIFICANDO RAÇA COMO FANTASIA POLÍTICA NA LINGUAGEM

Aceitando que a raça sobre a qual estamos falando até aqui é, na verdade, uma fantasia política, é preciso também aceitar que essa fantasia é um signo e, como é um signo, a raça está sempre em processo de significação pelo próprio negro/a.

O negro que, por exemplo, sofre racismo, muitas vezes pode ser poupado de um assalto porque o assaltante, muitas vezes negro como ele, pode pensar que ele não possui bens relevantes para serem roubados. Isso nos indica que a raça, como fantasia política, é um signo sempre significado pela zona do não-ser.

Se é a raça um signo sempre significado, ela é, como vimos com Gates Jr. (1988) um signo cujo significado nunca foi aceito pelo negro, mas por ele sempre ressignificado. O *signifying* monkey aqui é a *limonada* que o professor de inglês faz com a raça a ele imposta pela racialização.

No caso dos três, mais uma vez a estratégia foi distinta e parecida ao mesmo tempo. No capítulo anterior eu já expunha como as autobiografias das professoras indicam seus percursos de resistência.

No caso do capítulo passado, Rosana sempre demonstrou querer que o inglês fosse central na prática de letramento em sua escola. Reproduzindo uma de suas falas mais célebres analisadas no capítulo passado, ela reflete de maneira mais marcada sobre o racismo:

Seria bom para nós para desmitificar isso [o racismo], para mudar isso. Existem algumas estratégias. Até hoje essa política não é voltada para o ensino de línguas. Não há. Eu tento fazer isso na sala de aula, da minha forma. Sempre que há um projeto na escola eu digo "E o Inglês?"

Nesse caso, ela ressignifica o sistema de limitações imposto pela racialização quando olha o inglês como uma forma de influenciar mais estudantes a aprender o inglês. Como disse anteriormente, vejo contradições na entrevista com Rosana que indicam a riqueza de suas informações. Ao passo em que ela reclama sobre o nível de inglês na escola pública que teve, e até que não acredita que oralidade possa ser aprendida na escola, a insistência dela diz o contrário. Ela, fazendo um outro percurso, parece a mais enfática do três e insiste na presença do inglês nos projetos escolares, ao perguntar sempre aos seus pares "e o inglês?"

Enfatizo a ideia de *limonada* aqui porque é exatamente como faz Rosana que a maioria de nós ressignifica o signo perverso e de horror construído e imposto em nossos corpos como fantasia política, que é o *limão*, que é a raça.

Os dados de Ana, sobre ressignificação e resistência, foram mais difíceis de serem coletados. Na primeira entrevista ela quase não mencionou. Por isso, foi necessário realizar uma segunda entrevista, onde ela reafirmou tudo que tinha dito e mencionou como, enquanto estudante no curso de Letras com inglês, com professores dando mais atenção a outros colegas brancos e não a ela, foi construindo suas estratégias de sobrevivência:

Eu comecei a ver que, tal como nas outras disciplinas, no inglês eu também podia me dar bem. Então, eu comecei a trazer outras coisas de outras áreas pro ensino de inglês. É o caso da sociolinguística. Até pra questionar alguns aspectos em relação à língua.

Ou seja, ela precisou, a fim de aprender a língua, engolir alguns “sapos” e usar a interdisciplinaridade. Ao continuar reclamando dos colegas e professores, ela provoca e diz que nunca foi passiva. Sempre cobrou e pediu atenção. Ou seja, sempre usou o signo de sua raça para lutar contra a racialização e sua estratégia política nunca foi de se assimilar, mas de utilizar os saberes para questionar a disciplinaridade do inglês em sala de aula.

Por último, meus dados revelam vários pontos de ressignificação do signo da raça. Em primeiro lugar, por causa da fome. Parte dos meus dados se referem a ela e o conto a ganha em sua composição. Tanto pelas lembranças tristes de perda de minha mãe quanto por uma espécie de mágoa que a fome e a raça, a quem aquela fome era submetida, fazem de mim um agente político que precisa sempre ressignificar para continuar vivendo.

“Nos tempos de intensa fome, duas foram suas saídas para comer, a fuga para a cidade e a merenda na escola”, afirmam meus dados. A fuga para a cidade seria algo que naquele tempo eu não podia fazer a não ser que achasse um trabalho. Por isso, a merenda na escola foi fundamental.

Mas a fome sempre interrompia sua vontade de aprender. Decidiu, então, juntar os dois. Foi se voluntariar nas aulas do prezinho da antiga tia Joana. De logo, ela percebeu a estratégia. Ela sabia que a paga por ser ajudante da escola era comer no recreio as comidas que a diretora Cláudia Virgínia tinha introduzido na merenda. Macarrão com salsicha, mingau de milho ou tapioca, arroz com carne moída. O macarrão passou a odiar depois de grande. Ficou viciado nos sagrados alimentos, como o milho ou a tapioca, a banana da terra ou aipim. Mal sabia,

mas desde longe esses alimentos alimentam seu povo, porque alimentam com saciedade as horas de horror.

Como se pode perceber, a fome figurou, para mim, como um fantasma, mais do que uma fantasia. No entanto, o ato de ter me voluntariado só para ter acesso à merenda diz muito do espaço que ocupo hoje, a docência. Foi lá que vi de perto uma escola onde eu não era, pela primeira vez, o aluno. Além disso, com isso ganhei acesso total e irrestrito à biblioteca da escola, onde passei a ler cada vez mais.

Mas lá encontrou mais material de estudo. Ganhou respeito de professora Omívia, que naquela época tomava conta da pequena biblioteca municipal. Passou a ler de maneira prepotente cada livro da biblioteca. Pegava os de inglês, que eram pouquíssimos. Decorava cada frase, desde os adjetivos mais interessantes até situações diversas de comunicabilidade

Ou seja, a fome me levou ao interesse mais constante pela leitura e, por conseguinte, a um acesso que poucos alunos tinham. Além disso, os dados me mostram que, em algum momento, eu acabei esmorecendo no aprendizado de inglês, por causa das máscaras brancas reproduzidas por muitas pessoas próximas.

Porém, mais tarde, quando conversei com uma brasileira branca, que morou por décadas nos Estados Unidos, tive minha eloquência na língua atestada:

Conheceu, porém, duas pessoas brancas com vivência linguística. Uma italiana e uma brasileira casada com um norte-americano, esta tendo morado por década no Texas. A primeira não lhe deu muita bola, como são os europeus em geral. Foi a brasileira branca quem tratou de elogiar o inglês dele. Ela foi a responsável por atestar sua alguma fluência na comunidade que o chamava de louco.

A partir disso, a minha fama passou a se espalhar na comunidade e as pessoas passaram a me procurar para dar apoio pedagógico aos filhos, o que na Bahia se chama "banca". Ainda na escola já dava aulas particulares para colegas, como atesta a antiga diretora "você me pediu uma sala pra ensinar os colegas, lembra? Que você fazia uma espécie de reforço com os colegas de sua sala?". Mesmo não me lembrando disso, os dados me mostram que "ensinar" era forma de vencer o estigma na língua para, a partir dali continuar estudando.

Além dessas formas de enfrentar a fome e também os poucos recursos para aprender o idioma figurarem, por si só, como processo de resignificação da raça como resistência, o próprio fato de sempre planejar sair daquela vida por meio da educação, me fazia acreditar que a educação podia ser uma saída para esta zona do não-ser. Para isso, escolhi desde o primeiro ano do ensino médio fazer uma faculdade. Estudei dias e noites a fio e até tive, em 2008, uma crise convulsão, sob a qual não consegui arrancar muitos dados porque a principal entrevistada seria minha mãe, morta em 2016.

Para além disso, resignifiquei meu signo da raça quando escolhi, no sistema da universidade, a inscrição por cotas. Mais tarde tudo daquele tempo passaria a fazer muito sentido.

Entrou por cotas. A segunda geração a entrar na universidade por cotas. Não fossem as cotas podia estar aí hoje batendo biscó e roçando as mangas dos outros, como é o destino de todo adolescente pobre e negro de Banco Central, dado que o cacau, já falido, nem apresenta mais oportunidade.

Foi uma vitória não reconhecida no corpo da família. Houve poucas alegrias, exceto a de Sônia. Desesperada, ela não sabia o que fazer. Banco Central ficava a 78 quilômetros da cidade. Eles mal tinham o que comer, e o que comer ainda vinha do Bolsa Família.

Ninguém absolutamente acreditava que ele ia passar naquele vestibular, que era um dos mais concorridos da

região Nordeste. Apenas ela porque ele um certo dia lhe disse. Com voz profética que sempre teve, parecia estar falando para si próprio, porque ela só chorava sem parar e não parecia querer escutar.

“Meu Deus, ele vai se afastar da igreja”, “Vai pecar”.

Ele viajou ainda cedo com o dinheiro que tinha juntado nos anos que deu banca numa casa que irmã Helena tinha arrumado. Na verdade foi juntando tudo desde que vendeu pão. Sempre juntou algum dinheirinho. Antes ainda foi trabalhar no quintal de uma casa, ajudando o próprio irmão mais velho. Depois disso, arrumou emprego numa mercearia.

Mesmo com o lamento de minha mãe, eu passei anos juntando o dinheiro e estudando, como quem trama em segredo. No melhor momento, escolhi o curso de Letras Inglês e prestei o tradicional vestibular. Rita, amiga negra, fala de minha ressignificação da raça no curso de Letras inglês com emoção:

Eu não acho que você se tornou professor de inglês por causa do curso de Letras. Até porque você já sabia inglês antes de entrar no curso de Letras. Mas foi pela sua dedicação, pela sua vida, que não foi fácil. Você tinha esse desejo. Muito forte.

Rita tem algumas certezas, nessa afirmação dela, que aqui eu também tenho. O voluntariado na escola, a banca, as formas de vencer a fome, a lição aos colegas, tudo isso fez de mim professor. Mesmo coisas do tipo de uma professora, que lhe disse, espantada “Nossa, você fala inglês sem sotaque”, fui aos poucos construindo seus rumos de trajetória como professor e pesquisador.

A história não para por aí. Como professor, ressignifiquei o signo da raça, da posição originária de opressão para a posição de resistência várias vezes. É o caso da atuação na escola pública.

Começou a dar aula de inglês por conta de um contrato de estágio. Era uma escola pública melhorzinha. Dessas com maioria de uma classe média baixa de um bairro de Itabuna.

Foi no Lurdes, o antigo. Os colégios ao lado, porém, davam o tom popular. Gentes de todos os bairros da imensa periferia de Itabuna chegavam desde as 7. Ele também já naquele tempo morava na periferia de Itabuna, lá para o lado da Manilha, no Loteamento Gegéu, no Fonseca, que se avizinha, a leste, com o morro dos macacos, a nordeste com o Pau do Urubu e a sudeste com a Baixa Fria do Maria Pinheiro, cujo sul do sul é o Vale do Sol.

Naquela época construiu seu senso de professor de inglês. Nas turmas de ensino médio era mais ou menos. Um percentual que veio de escola particular, de cor branquinha, achava que já sabia inglês e o tratava com indiferença. Um, aliás, cuja pujança já tinha passagem em intercâmbios no exterior, desses que servem para absolutamente pouca coisa em termos de aprendizado pleno do mundo, jamais ia na aula. Tinha sido castigado pelos pais porque foi reprovado em escola particular no ano anterior. O castigo era, portanto, ir para uma escola particular. E, como não fosse diferente, vários parecidos com ele perfaziam a maioria daquela escola.

Mas Gabriel aprendeu mesmo com os alunos mais adultos. Com os negros e pobres que vinham na mesma boca que, anos antes, tinham lhe parido. Da boca que ergue e que transforma a natureza do mundo, que é Exu. Mojubá, N'Zamby Kolofé Olorum ao mundo que, diante de tantas adversidades, um rio cheio de sangue, com depredação do corpo negro em pó no horizonte negreiro atlântico, em 500 anos depois permitia ainda que aquela gente mulata, morena do país estivesse querendo procurar a escola.

Mal acreditou. A universalização da educação tinha vencido. Mal sabia que a evasão também. A universalização não venceu. O que venceu e sempre vencerá será o desejo do oprimido de acabar com o sistema de opressão. Porém, o rio de sangue, no pó do horizonte negreiro

atlântico, em que o corpo negro é depreciado, é inimigo da educação de jovens e adultos. Aqueles que queriam uma oportunidadezinha para sair do tráfico eram seus alunos.

Essa experiência, no entanto, não foi a mesma no colégio particular:

A escola particular foi sua segunda passagem pela educação. Lá o questionamento de sua capacidade como professor foi sempre questionada. Houve sala que precisava provar que sabia o básico, que era gramática da língua inglesa. Sempre confundido com o professor de história, evitava até dar a entender que entendia bem de história.

Um dia foi chamado pela direção da escola e repreendido. Não devia ensinar os alunos a falar inglês. Isso não ajuda passar no vestibular. Tem que ensinar gramática. Aluno bom é o que aprende Past Participle, não a representar um evento comunicativo numa peça.

Teve turma onde sua aparência foi tão zombada que precisou, como nunca, reforçar seu conhecimento técnico já que, como nunca, não tinha tanto dinheiro nem pra comer, quanto mais se vestir bem.

Tampouco está sendo fácil na universidade:

De professor universitário tinha pouco. Mas agora, já bem vestido, com pose, fingia até bem. Escreveu no quadro uma série de expressões em inglês. Ia para uma estudante negra, cuja turma tinha maioria negra, e fazia uma gracinha, com comandos em inglês.

Por fim, abriu no computador um dicionário inglês-inglês e foi mostrando diferenças de pronúncia entre diferentes variantes do inglês. Entre crítica dessas bases por só terem variantes do inglês norte-americano e britânico, eis que digita, para exemplificar a palavra advertisement, e coloca as duas pronúncias, tanto do inglês norte-americano quando to britânico, para exemplificar a diferença de pronúncia entre [æd vər'taɪz mənt] e [æd'vɜr tɪs mənt, -tɪz].

– Professor, o que é advertissement? – pergunta um aluno branco.

– É propaganda. Mas não a religiosa e nem a do governo, porque aí é Propaganda! Na verdade, a palavra que damos pra isso em português é publicidade.

– Ah, pensei que era advertência!

– Não – responde o professor, que se volta ao computador.

Seus ouvidos de tuberculoso, no entanto, não deixa escapar o comentário de outro aluno branco a este, quase em fuxico:

– Mas ali tá dizendo “o ato de advertir” – referindo-se a the act of advertising, presente na tela do dicionário.

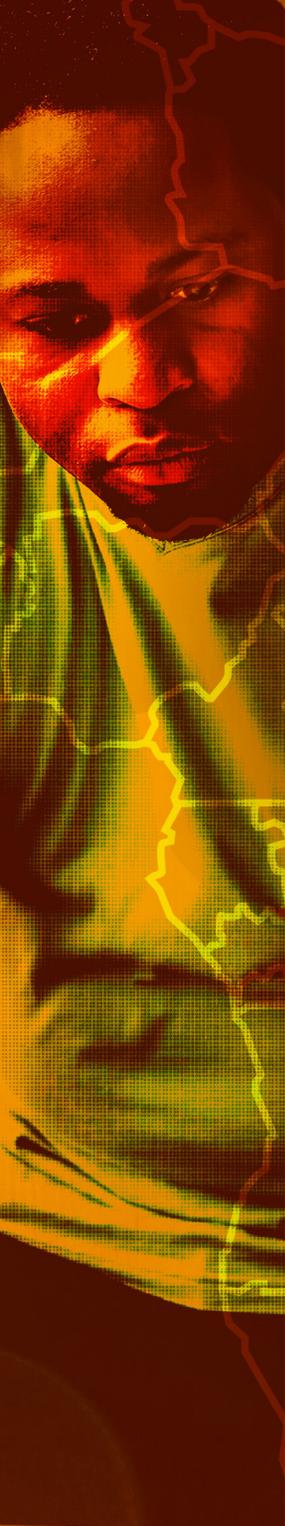
Como a pressa para provar que, quem era, tinha a ver com muita preparação sozinho, Gabriel rapidamente responde.

– To advertise não é advertir – e vai ao quadro e escreve “to advice” e “to warn”, indicando ser eles os mais próximos daquele significante.

Não bastasse isso, abandona toda a teoria para trás, abre 4 dicionários e duas bases e sai mostrando para a turma que atravessou tantos rios e, ainda assim, sua competência permanece questionável. Tal qual, o rio da história não perdoa nem os santos nem os mortais.

Além desse episódio de explícita suspeita quanto à minha competência, o conto também me informa que a identificação racial com a escola de jovens de adultos me fez herdar muito do meu senso de professor negro de inglês. Por outro lado, as experiências de discriminação racial mais direta, ligada à forma como me vestia supostamente, aconteceram na escola particular.

O próprio depoimento de uma aluna, na universidade, que abre o capítulo passado, mostra que há uma ressignificação constante desse signo até hoje.



Tudo começou no dia 10/07/2017...Era a sua segunda aula e minha primeira, não é novidade para ninguém a minha dificuldade com inglês. Lembro como se fosse hoje você entrando com aquela camisa estampada, calça meio marrom e sapato, acredito que vermelho, falando tudo em inglês, olhei para os quatro cantos da sala e foi me dando um desespero que só queria chorar. Os minutos foram passando e você comentou que 80% da sua aula era em inglês, virei para você de imediato e disse que só entenderia os 20%, lembro que veio na minha direção e me perguntou se não compreendia a língua, respondi que não e que se fosse daquele jeito eu iria trancar o componente naquele mesmo instante, foi aí que conheci você literalmente, pediu para eu ter calma que iria resolver, no intervalo saímos conversando e eu partilhei minha dificuldade e pavor com o componente, tive excelentes professores na UFSB, no entanto no ensino médio tive o básico possível (mas passou...). Você falou todo compreensivo que me entendia e que me ajudaria. As aulas foram passando e cada vez que conhecia um pouco de você, mais gostava. Você era meu grande desafio, ou melhor, o componente, mas eu tornei o seu desafio também, você foi capaz de mudar todo o seu planejamento para nos ajudar e isso é algo que merece reconhecimento e admiração, compartilhamos a mesma profissão e sei como é difícil olhar o individual, mais do que isso, trabalhar no individual, você não mediu esforços para fazer isso, por isso és um ser admirável. Sei que não está nos seus melhores dias, mas acredito que o dia do nascimento é algo memorável, mesmo que, quem nos deu a vida já descansa na eternidade.

Ela mostra, com espanto, que a aula, para ela mudou de maneira radical a maneira de ver a língua inglesa. O que se demonstra é que a competência linguística nunca está acima da capacidade de significar a própria ideia de mérito na língua de maneira a desconstituir a zona do não-ser.

A ideia de *mastery* ou domínio, trazida por Singh (2018), de sujeito ouvinte branco (*White listening subject*) explorada por Rosa e Flores (2017) vão sendo descontinuados nesse episódio

por mim ao ser professor de pessoas que se parecem comigo. Isso implica em desnaturalizar a visão de língua como fenômeno natural e buscar o entendimento de língua como regime metadiscursivo (MAKONI; PENNYCOOK, 2007).

Quanto à minha trajetória, a sinalizo no esquema abaixo:

**Figura 8** - Esquema de sistematização de como se deu em mim a ressignificação do signo da raça no ensino-aprendizagem de inglês

Eu nasci negro em uma família negra mestiça

As experiências com irmãos me levaram à curiosidade com o inglês

A curiosidade com o inglês me levou a me tornar autodidata e estudar

A docência me levou à vontade de vencer a fome

A curiosidade e a docência me levaram a me tornar professor negro de inglês

*Fonte: O autor.*

Essas conclusões acima me induzem a pensar como a curiosidade com o inglês e a fome se juntaram para provocar, em mim,

estratégias de resistência, desde a ida para a escola a fim de comer a merenda até o professor que me tornei hoje.

Assim, é feliz afirmar aqui que os três tivemos estratégias distintas de ressignificação do signo raça, o que prova que, nesta tese, foi bom sempre ter debatido raça pelo viés da ideia de sua heterogeneidade entre os negros. Rosana praticou a percepção, a tentativa de introduzir o inglês nos projetos escolares. Ana, por sua vez, fala de como precisou lidar com a branquitude na universidade, de maneira a quebrar ou desnaturalizar um pacto narcísico (BENTO, 2002) entre os brancos, e da forma que trouxe os próprios argumentos linguísticos para rebater o desprezo que sofreu, provando entender de que a língua se tratava, não de um evento da natureza, mas de um regime metadiscursivo. Eu pavimentei sempre uma estratégia de nunca perder oportunidade de reafirmar que era capaz, que era humano como os demais, talvez buscando a possibilidade de um dia sair da zona do não-ser onde habitava e ainda, de várias formas, habito.

A seguir, analisando as implicações desta tese, vou abordar vários temas já utilizados nesta tese à luz dos dados aqui explorados.

## ELITIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL COMO RACIALIZAÇÃO

A partir de agora, após demonstrar como, em termos de resistência à nossa própria raça, que nos impuseram, à própria raça como fantasia política, parto a fim de debater epistemicamente algumas implicações teóricas e epistêmicas a partir desta tese.

Primeiramente ao situar a própria elitização no ensino de língua inglesa no país como algo muito parcamente debatido até agora.

A maioria dos nossos colegas, brancos e de classe média, não sabem o que não é ter dinheiro para cursar um centro privado de idioma. Não refletem, portanto, uma correspondência entre a diminuição da oferta do ensino de língua inglesa na escola pública com o surgimento e fortalecimento dos principais centros privados de idiomas deste país.

Falo agora não mais na primeira pessoa do singular que, até aqui, carregou nas costas a dor desta tese. Uma dor que não chorei sozinho e só foi possível graças à correspondência epistêmica e racial (e racial porque epistêmica, mas epistêmica porque racial) com o orientador e com o projeto a ele proposto. Se eu soubesse que eu sofreria tanto eu teria proposto outro projeto. Cheguei, portanto, ao ponto de submissão deste projeto ao seu conjunto de implicações éticas, que é quando entrego esta obra a um povo que me conhece pouco, senão pelas marcas de onde vim.

Após ler, em Leffa (1999), por exemplo, confirmado por Vidotti (2012), que o ensino de inglês sempre serviu aos interesses econômicos da nação, e de que no século XX suas horas/aulas de aula não diminuiram, como aconteceu com o francês, eu nunca deixei de me inquietar com suas razões raciais.

Os colegas, dentre os quais com quem debati, discordaram das razões raciais que aqui imponho. Eu, trazendo esse imenso arcabouço teórico sobre o fim da escravidão, como agenda liderada pelos diversos povos negros, e analisando como a branquitude agiu para apagar o negro da história do país, não posso me furtar a esse debate urgente.

Os dados de professoras e professores aqui desta tese são autobiografias, cuja autoetnografia a mim referida, não deixam mais ausência de rastros: a elitização do ensino de línguas no país branqueou esse público. Podemos fazer nós mesmas o censo. O fato é que nossos eventos, desde a graduação até o doutorado deixam isso cada vez mais evidente. É ainda mais evidente que essa realidade vem mudando

desde que um tal presidente operário subiu em 2003 a rampa presidencial e fez um “acordão” com as classes populares e fez surgir as cotas nas universidades federais e os grandes programas que fizeram uma parte desumanizada do povo brasileiro a se sentir mais humanizada.

As professoras Rosana e Ana tiveram que recorrer a esses cursos privados para chancelar seu currículo. Eu não tive como. Mesmo depois de mestre em Linguística Aplicada, cuja prova de mestrado fiz redação em inglês, tive vontade de me matricular no nível básico, só para testar. Logo fui voltando a mim e voltei a ressignificar o signo da raça em mim.

Há uma verdade inadiável nesta tese, que, ao confrontarmos com os dados, se faz ainda mais inadiável: a elitização do ensino de língua inglesa no país significa racialização do ensino de língua inglesa. Ao gritar aqui, gritamos com vozes muitas que muitas vezes nem veem essa solidão negra nessa área de maneira mais circunscrita. A própria Ferreira (2017) mostra como foi aos poucos conhecendo, pelas vozes coloniais e racistas dos seus amigos brancos, que é negra, e que é uma professora negra. Alguns muitos ainda não descobriram e, com isso, não conseguem ressignificar esse signo para desracializar o ensino de língua inglesa.

Um dos pontos mais relevantes do trabalho de Rosa e Flores (2017) que ajudam a fortalecer esta tese é que sua perspectiva raciolinguística propõe racializar em alguma medida a branquitude. Aqui, seguindo algumas dessas pistas, proponho desracializar o ensino de inglês e culpabilizar a branquitude do poder, para lhe desconstruir a ideia de *mastery* (domínio) colonial, da ideia de propriedade da língua contida na dicotomia falante nativo *versus* falante não-nativo, cumprindo com as denúncias de Pennycook (2002) a desconstrução do colonialismo do inglês.

A seguir vou entrar mais diretamente no seio da própria teoria decolonial.

## ENEGRECENDO A TEORIA DECOLONIAL

No capítulo 1, após dizer quais fontes da teoria decolonial eu iria utilizar, eu teci críticas às próprias teorizações. Eu disse, naquele momento, algo que também serve aos linguistas norte-americanos que estão falando de racismo.

Essas teorizações, embora bem profundas quanto à colonialidade, pouco levam em conta as próprias experiências de resistência dos povos negros nas Américas. Algumas experiências indígenas são contadas de maneira geral. O fato da Revolução Haitiana ter desencadeado um grande movimento de horror e medo nas elites brancas, por exemplo, passa como dado incólume em muitos desses percursos teóricos.

No momento em que teci essas críticas, eu introduzi os apontamentos produzidos por Mbembe (2018) a respeito das políticas da morte, em que vidas negras, mais do que vítimas de desumanização, vivem invólucras na morte em vida, uma vez que, depois de tombarem não merecem luto.

Esse é o momento de enegrecer a teoria decolonial de maneira a interrogar suas limitações e produzir, a partir dela, visões locais sobre o mundo moderno, e o descontinuar, e o ressignificar, como fizemos aqui com o signo da raça.

Todas as vozes aqui investigadas lidamos, ainda que inconscientemente com a modernidade do inglês sendo decoloniais. Somos decoloniais à medida que não podemos romper bruscamente com a modernidade, pois isso não é uma escolha. A emergência de nossas ações nos leva a uma fronteira muitas vezes invisível e indizível. Somos professoras e professores em instituições branqueadas do Estado brasileiro e nelas continuamos vivos e imprimindo marcas de nossa sobrevivência no inglês. Mesmo que não precisemos rotular

essa atividade como decolonial, por si só ela é. A coisa, para ser, não precisa ser dita. O linguista precisa, antes de mais nada, sair de sua crise de representação sobre a língua como regime metadiscursivo. O regime cria em cima da coisa significada, mas a coisa significada já existia antes do regime em sua natureza de referente no mundo.

A seguir vou me deter nas chamadas teorias raciais modernas.

## DESCOLONIZANDO O CULTURALISMO RACIALISTA E RACIALISMO DAS TEORIAS RACIAIS MODERNAS

Nesta tese, me inspirando em González (1982), evitei falar de movimento negro. Somos movimentos negros. Eu mesmo sou ligado a uma entidade marxista-leninista do movimento negro. O mesmo caso se dá quando falamos de teoria racial. São teorias raciais.

Como em todos os casos, é difícil sair da “caixinha”. Tecer críticas, a partir dos dados, a esses movimentos e teorias não é fácil. A Frente Negra Brasileira, por exemplo, buscando contrapor o movimento eugênico brasileiro, se aproximou fortemente de aliados brancos. Pan-africanistas como Abdias do Nascimento buscaram o letramento do próprio povo negro. A luta pelas cotas no início do século XXI parecia deixar por terra uma disputa epistêmica interna desses movimentos.

Porém, não podemos negar ou desvalorizar a pluralidade epistêmica. No meu caso, penso que muitas vezes se reproduz um culturalismo racialista (no caso dos estudiosos das ciências sociais, sobretudo antropólogos e sociólogos) da questão racial ou racismo dos mais jovens (que, na ânsia de se apresentarem negros, reafirmam a própria raça como algo romântico). Somando-se a isso,

a experiência que vem dos Estados Unidos, que é promissora, parece apagar séculos de luta de resistência do povo negro brasileiro na memória popular do nosso país.

Muitos sequer sabem os nomes dos heróis da Conjuração baiana ou os príncipes e princesas que desembarcaram na costa do Brasil e resistiram como líderes do povo negro, ou os chefes das principais organizações políticas dos povos negros no Brasil de todos os tempos, os quilombos.

A reafirmação na raça passa, então, a ser embasada por um racismo que vem de fora para dentro. Nesse contexto, dos Estados Unidos para o Brasil. No caso deles, sendo minoria da população, sofrem situações peculiares de um racismo que, como alguns me contam, também varia de norte a sul. Em nosso caso, sendo mais de 50%, a sofisticação do racismo passa a ocupar outro patamar.

Importante mencionar que, na coleta de dados, poucas foram as vezes que nos chamamos de negros e negras. Na maioria das vezes entendíamos que aquelas experiências tinham a ver com o processo de racialização por nós sofrido.

As pessoas negras na base, fora de qualquer militância autoconsciente e organizada por associações, militam também sobre sua raça e a ressignificam sem se chamarem negras. Aliás, Sansone (2004) mencionou que isso não significa negar a própria negritude, mas a significar, sem etnicidade. Embora seja um pesquisador branco e carregue com ele o problema de querer acolher, talvez de maneira inconsciente, os argumentos em torno de uma assimilação na cultura, a pesquisa do autor é interessante.

Também nesta tese, olhando como abordamos a ideia de raça, acho importante olharmos sempre a raça como um signo construído de maneira situada e datada. O negro foi universalizado como categoria no Atlântico (GILROY, 2001), de maneira a ser essencializado como uma categoria inferior, mas a sua dimensão ética e

política, os seus rastros de atuação, e sua ressignificação da raça devem ser lidos a partir de uma regionalidade. Essa regionalidade pode ser crítica ou acrítica, mas somente dados recolhidos nessa realidade ontológica podem nos levar a reflexões mais cruas e menos mal passadas ou queimadas da realidade.

## UM DEVIR-NEGRO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA?

Vou me despedindo desta tese com essa pergunta. Já há um *devoir*, desse *corpus que tem corpo*, rememorando Souza e Muniz (2017), desde a chegada de Lula ao poder. Isto é, já há uma presença crescente de negros e negras neste campo.

Silva (2009), Santos (2018) e Borges (2019) são professoras/pesquisadoras negras que trilharam a trilha dessas perguntas que aqui faço e, como elas já existem antes de mim, seus trabalhos de pesquisa apontam que há um *devoir*.

Outrossim, pesquisadores como Aparecida de Jesus Ferreira, Cassandra Muniz, Lynn Mário Trindade de Meneses e Souza, Kléber Aparecido da Silva, Danie Jesus, Ana Lúcia Silva Souza, Lúcia Maria Assunção Barbosa, Maria Luísa Ortiz Alvarez, Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro, Míriam Jorge, Sinfree Makoni, Tope Omoni, Uju Anya são alguns dos muitos pesquisadores que, mesmo não falando especificamente de raça e racismo, têm ajudado a enegrecer esse campo.

O *devoir-negro* de que trato é mais do que físico. Como já defendi aqui, inclui desracializá-lo e cumprir uma agenda de democratização, cuja ideia de democracia linguística incluía as pessoas negras. O *devoir*, pensando em Mbembe (2014), e uma consequência

do processo civilizatório e colonial do neoliberalismo e, ao resistir a ele, vamos mudando sua estratosférica política e epistêmica e ressignificando o signo da raça em nossa ainda material existência material.

O tempo da descontinuidade é agora e não há tempo a perder com covardia epistêmica.

## REFERÊNCIAS

- ACKRILL, J. L. **Aristotle: Categories and De Interpretatione**. Oxford: Clarendon, 1963.
- ALCOFF, L. M. **The future of whiteness**. Cambridge: Polity Press, 2015.
- ALCOFF, L. M. **Visible Identities: Race, Gender, and the Self**. New York: Oxford University Press, 2006.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo**. Edição revisada. Londres: Verso, 1991.
- ANDERSON, L.; GLASS-COFFIN, B. I learn by going: Autoethnographic Modes of Inquiry. *In*: JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, A. C. **Handbook of Autoethnography**. Abingdon: Routledge, 2013.
- ANYA, U. **Racialized Identities in Second Language Learning: Speaking Blackness in Brazil**. New York: Routledge, 2016.
- ANZALDUA, G. **Borderlands: the new mestiza = La frontera**. San Francisco: Aunt. Lute, 1987.
- APPIAH, K. A. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto; 1997.
- ARAUJO, Ana Lucia. Slavery and the Atlantic Slave Trade in Brazil and Cuba from an Afro-Atlantic Perspective. **Almanack**, Guarulhos, n. 12, p. 1-5, 2016.
- ARRUTI, José Maurício Andion. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 7-38, Oct. 1997.
- AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites- século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BASILIO, M. O passado presente em construções lexicais: substantivos deverbiais X-ção de origem latina no português do Brasil. *In*: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S. (orgs). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012.

BASSI, Francesca. Atos rituais: eventos, agências e eficácias no Candomblé. **Relig. soc.**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 244-265, 2016.

BAKHTIN, M. M. (Mikhail Mikhailovich). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 8.ed. São Paulo; Hucitec, 1997.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese de doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, 2002.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.

BLOMMAERT, J. A market of accents. **Language Policy**, v. 8, n.3, 2009.

BONILLA-SILVA, E. **Racism without racists**. New York: Rowman & Littlefield Publishers, 2010.

BORGES, C. B. S. **A construção identitária profissional das professoras negras de língua inglesa de escolas públicas de Paripe**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, 2019.

BORGES, Juliana. **O que é encarceramento em massa?** Belo Horizonte - MG: Letramento: Justificando, 2018.

BRITO, T. H. B.; MUNIZ, K. S.; SOUZA, A. L. S. Letramentos de reexistência: produção de cartazes digitais como forma de afirmação da intelectualidade jovem e negra. **Revista da ABPN**, v.10, p. 601-628-628, 2018.

BROWN, L.; STREGA, S. **Research as Resistance**: Critical, Indigenous, and Anti-oppressive Approaches. Toronto, Ontario, Canada: Canadian Scholar's Press, 2005.

CAMARGO, M. **Atlântico negro paiol: como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa?** 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

CAMARGO, A. L. R. **Devir de um professor pelas veredas da educomunicação**: Narrativa autoetnográfica. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2018.

CARDOSO, L. O branco "invisível": um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). [Dissertação e mestrado], Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.

CARDOSO, L. Retrato do branco racista e anti-racista. 2010. 24f. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1279/1055>. Acesso em: 25 jun. 2019.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, S. A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Tese (Doutoramento em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

CARVALHO, Marina Helena Meira. A construção de uma era: Vargas e a formulação do desenvolvimentismo. **Estud. hist.** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 27, n. 53, p. 219-222, 2014.

CASTRO, Y. P. Marcas de Africa no Português Brasileiro. **Africanias.com**, v. 01, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, S. Descolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el dialogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CESAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Porto: Cadernos para o diálogo, 1971.

CHANG, H. Individual and Collaborative Autoethnography as method, a social scientist's perspective. *In*: JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; Ellis, A. C. **Handbook of Autoethnography**. Abingdon: Routledge, 2013.

CHAUÍ, M. **Simulacro e Poder: Uma análise da mídia**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CLARA, M. P. S. **Critical literacy and teachers' and students' voices on gender social identities with race and class intersections in the English language textbook**. 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

COX, O. **Caste, Class and Race**. Nova Iorque: The Country Life Press, 1948.

CRUMP, A. Introducing LangCrit: Critical Language and Race Theory. **Critical Inquiry in Language Studies**, 11:3, 207-224, 2014.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, n.1, 1989.

CRUMP, A. Introducing LangCrit: Critical Language and Race Theory, **Critical Inquiry in Language Studies**, 11:3, 207-224, 2014.

DAVIS, A. **Are prisons obsolete?** New York: Seven Stories Press, 2003.

DAVIS, A. **Women, race and class.** Nova Iorque: First Vintage Books Edition, 1983.

DE ARAGÃO BALLESTRIN, Luciana Maria, Modernidade/Colonialidade sem "Imperialidade"? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **Dados - Revista de Ciências Sociais [en linea]**, n. 60, 2017.

DENZIN, N. Interpretive autoethnography. *In*: JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; Ellis, A. C. **Handbook of Autoethnography.** Abingdon: Routledge, 2013.

DIOP, C. A. **The African origin of civilisation: Myth and reality.** Trans. and ed. M. Cook. New York: Lawrence Hill Books, 1974.

DOUGLAS, K.; CARLESS, D. A History of Autoethnographic Inquiry. *In*: JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; Ellis, A. C. **Handbook of Autoethnography.** Abingdon: Routledge, 2013.

DUSSEL, E. D. **1492: O encobrimento do outro: a origem do 'mito da modernidade'** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, E. D. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016.

ELLIS, C. **The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography.** Lanham: Rowman Altamira, 2004.

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

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

FERREIRA, A. J. Autobiographical narratives of race and racism in Brazil: Critical Race Theory and language education. **Muitas Vozes**, v. 4, p. 79-100, 2015.

FERREIRA, A. J. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: com atividades reflexivas**. 1. ed. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. v. 1. 208p.

FERREIRA, A. J. **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. v. 1. 288p.

FERREIRA, A. J. **Racismo no Brasil? É coisa da sua cabeça: Histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais**. 1. ed. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017. v. 1. 132p.

FERREIRA, A. J. Teorizando Relações Étnico-Raciais no Brasil. In: Jamil Cabral Sierra; Marcos Claudio Signorelli. (Org.). **Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia**. 1. ed. Matinhos: UFPR Litoral, v. 1, p. 83-103, 2014.

FERREIRA, A. J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 6, p. 236-263, 2014.

FLAUSINO, Camila Carolina. **Negócios da escravidão: tráfico interno de escravos em Mariana, 1850-1886**. Dissertação (Mestrado em História). Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006.

FLORES, F.; ROSA, J. Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. **Harvard Educational Review**, v. 85, n. 2, pp. 149-171, 2015.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 2. ed. São Paulo, SP: Schmidt, 1936.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2009.

GATES JR., H.L. **The Signifying Monkey: a Theory of African-American Literary Criticism**, Oxford University Press, 1988.

GORENDER, J. **O escravismo colonial**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1992.

GILROY, P. **O Atlântico Negro**. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Renata Schmidt de Arruda. "A língua desse povo não tem osso, deix'esse povo falá": campo sonoro da linha de Quimbanda do Terreiro de Umbanda Reino de Luz - som e preconceito. **Per musí**, Belo Horizonte, n. 28, p. 192-207, 2013.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZÁLEZ, L. Movimento negro ou movimentos negros? *In*: GONZÁLEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUERREIRO RAMOS, A. O problema do negro na sociologia brasileira. **Cadernos do Nosso Tempo**, 2, jan./jun, 1954.

GUIMARÃES, A. S. A. Depois da democracia racial. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, v. 18, p. 269-290, 2006.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GROSFUGUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

GROSFUGUEL, R. Epistemic Racism/Sexism, Westernized Universities and the Four Genocides/Epistemicides of the Long Sixteenth Century. *In*: Araújo M., Maeso S.R. (Orgs.) **Eurocentrism, Racism and Knowledge**. Londres: Palgrave, 2015.

GROSFUGUEL, R. The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge**: Vol. 11: Iss. 1, Article 8, 2013.

GROSFUGUEL, R. What is racism? **Journal of World-System Research**. Vol. 22, Iss. 1: 9-15. 2016.

IRVINE, J.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. *In*: KROSKRITY, P.V. (Org.). **Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities** (pp. 35-83). Santa Fe, NM: School of American Research Press, 2000.

KOVACH, M. Emerging from the margins: indigenous methodologies. *In*: BROWN, L.; STREGA, S. (Orgs.) **Research as Resistance: Critical, Indigenous, and Anti-oppressive Approaches**. Toronto, Ontario, Canada: Canadian Scholar's Press, 2005.

- KUBOTA, R., LIN, A. Race and TESOL: Introduction to Concepts and Theories. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 3, 2006.
- LADSON-BILLINGS, G.; TATE, W. Toward a Critical Race Theory of Education. **Teachers College Record**. 97. 47-68, 1995.
- LEFFA, Wilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LOPEZ, Laura Cecilia. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface**, Botucatu, v. 16, n. 40, p. 121-134, 2012.
- LÓPEZ-GOPAR, M. E.; SUGHRUA, W. Social Class in English Language Education in Oaxaca, Mexico. **Journal of Language, Identity and Education**, v. 13, n. 2, p. 104-110, 2014.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Org.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- MARCIS, T. **Viagem ao Engenho de Santana**. Ilhéus: Editus, 2000.
- MARIUZZO, Patrícia. Atlas do comércio transatlântico de escravos. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 63, n. 1, p. 59-61, 2011.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; RODRIGUES, J. A. A Construção de Identidades não Livro didático de inglês: classe social, a Raça EO Outro. Em: FERREIRA, AJ (Org.). **Como políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e classe EM LIVROS Didáticos**. Campinas, SP: Pontes de 2014.
- MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs**. Chichester: Princeton University Press, 2000.
- MORAIS, C. C. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? (Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850). In: Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros. (Org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. 1. ed. Niterói: EdUFF, 2016, v. 1, p. 95-116.
- MOREIRA, Camila. branquitude é branquidade? uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 13, p. 73-87, 2014.

MOURA, C. **Rebeliões na senzala**: quilombos, insurreições, guerrilhas. 5ed. São Paulo, Anita Garibaldi, 2014.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora**: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MUNANGA, K. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)** - ABPN, v. 4, p. 6-14, 2012.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNIZ, K. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística "crítica": performatividade, política e identificação racial no Brasil. **D.E.L.T.A.**, n. 32, v.3, 2016.

NASCIMENTO, G. **E a História Não Acabou ... a Representação da Identidade de classe social, não Livro didático de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2016, 164 f.

NASCIMENTO, G. O livro didático de língua inglesa, raça e classe social: como estamos (sub) representados. *In*: Benedito G. Eugênio - Danúsia Cardoso Lago - Dileide Matos do Nascimento - José Jackson Reis dos Santos - Rachel de Oliveira. (Org.). **Currículo, relações étnico-raciais e práticas educacionais**. 01ed. Brasília: CRV, 2017.

NASCIMENTO, Gabriel. O negro na ciência brasileira contemporânea através de duas amostras. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico (Online)**, v. 18, p. 110-123, 2018.

NASCIMENTO, Gabriel. Os brancos saberão resistir? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 11, n. 28, p. 331-347, jun. 2019.

NASCIMENTO, Gabriel; ALOMBA RIBEIRO, M. D. Análise semântica e pragmática dos significantes neguinho (a) e nego (a) no século XIX e no mundo contemporâneo. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, v. 14, p. 2347-2355, 2010.

NORTON, B. Language, Identity, and the Ownership of English. **Tesol Quarterly**. v.31, n.3, 1997.

OMONIYI, T. Afro-Asian Rural Border Areas. *In*: FISHMAN, J. (Org.) **Handbook of Language and Ethnic Identity**. London: OUP, 1999.

- PAIVA, V. L. M. de O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. *In:* Dias, Reinildes; Cristóvão, Vera Lúcia Lopes. (Org.). **O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, v., p. 17-56.
- PENNYCOOK, A. **English and the discourses of Colonialism**. London: Routledge, 2002.
- PHILIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- PRANDI, Reginaldo. O candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 43-58, 2001.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* Lander, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americana**, p. 227-278. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal**, v. 44, n. 4, p. 549 – 557, 1992.
- REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 166.
- ROBINSON, C. **Black Marxism: The making of the Black radical tradition**. Chapel Hill: North Carolina Press, 2000.
- RODRIGUES, Aryon. As línguas gerais sul-americanas. **Papia**, n. 4, v.2, 1996.
- RODRIGUES, F. Racismo Cordial. *Em:* C. Turra e G. Venturi, (Orgs.). **Racismo Cordial: A mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil**. Editora Ática, 1995.
- ROSA, J.; FLORES, N. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. **Language in Society**, 46(5), 621-647, 2017.
- SAID, E. W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1990.
- SANTOS, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- SANTOS, R.F.S. dos. **Unindo forças: reflexões sobre a questão racial na construção identitária no processo de formação docente**. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2018.
- SANSONE, L. Pai preto, filho negro, cor e diferenças de geração. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 73-98, 1993.

- SANSONE, L. **Negritude sem etnicidade**. Rio de Janeiro e Salvador: Pallas e EDUFBA, 2004.
- SANTOS, J.R. **O que é racismo**. São Paulo; Editora Brasiliense, 1988.
- SANTOS, M. C. R. C. F. **Guiné-Bissau**: da independência colonial à dependência da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade** (Online), v. 26, p. 83-94, 2014.
- SILVERSTEIN, M. Language structure and linguistic ideology. *In*: CLYNE, P. R.; HANKS, W. F.; HOFBAUER, C. L. (Orgs.), **The Elements: A Para-Session on Linguistic Units and Levels**. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979.
- SKERRET, A. English teachers' racial literacy knowledge and practice. **Race Ethnicity and Education**, n. 14, v. 3, p. 313-330, 2011.
- SMITHERMAN, G. Ebonics, King, and Oakland: Some folk don't believe fat meat is greasy. **Journal of English Linguistics**, n. 26, p.97-107, 1998.
- SODRÉ, N.W. **Formação histórica do Brasil**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- SOUZA SANTOS, B. **Epistemologies of the South**: Justice against Epistemicide. London: Paradigm Publishers, 2014.
- SOUZA, A.L. S. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento hip-hop. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2009.
- SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança, hip hop. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- SOUZA, A. L. S; MUNIZ, K. S. Descolonialidade, performance e diáspora africana no interior do brasil: sobre transições identitárias e capilares entre estudantes da UNILAB. **L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 19, p. 80-101, 2017.
- SOUZA, A. R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 53-74, 2013.
- SOUZA, L. T. M. Glocal Languages, Coloniality and Globalization from below. *In*:

GUILHERME, M.; SOUZA, L.M.T. (Orgs.). **Glocal languages and Critical Intercultural Awareness**. Nova Iorque: Routledge, 2018.

SOUZA, L. M. T. Engaging the global by re-situating the local: (Dis)locating the literate global subject and his view from nowhere. *In: Oliveira ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. T. M. (Orgs.) Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. Londres: Routledge, 2011, v. 1, p. 1-246.

SOUZA, L. M. T. M. Remapping Writing: indigenous writing and cultural conflict in Brazil. **English Studies in Canada**, Canada, v. 30, n.3, p. 4-16, 2004.

SOUZA DIAS, R.; SILVA, E. D. Race, Class and Education: defying hegemonic process of inequalities. **Revista Diálogos (Revdia)**, v. 06, p. 221-232, 2018.

SILVA, K. A. **Crenças, Discursos & Linguagem** - Volume 2. Campinas: Pontes Editores, 2012.

SILVA, P. de A. **Reflexões sobre raça e racismo em sala de aula**: uma pesquisa com duas professoras de inglês negras. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Goiás, 2009.

SINGH, J. **Unthinking mastery**: dehumanism and decolonial entanglements. Durham: Duke University Press, 2018.

SPIVAK, G. C. **Can the subaltern speak?** Basingstoke: Macmillan, 1988.

SCHNEIDER, Alberto Luiz. Machado de Assis e Silvio Romero: escravismo, "raça" e cientificismo em tempos de campanha abolicionista (década de 1880). **Almanack**, Guarulhos, n. 18, p. 451-488, 2018.

SCHWARCZ, L. K. M. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012. v. 1. 148p.

SOUZA SANTOS, B. Epistemologies of the South and the future. **From the European South**, n. 1, 2016.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TELLES, E. **Pigmentocracies**: Ehtnicity, Race and Color in Latin America. The University of North Carolina Press, 2014.

TESTA, Heglisson Geraldo. **O escravo africano**: esse desconhecido. Monografia (Pós-

graduação lato sensu em História da África). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

TURRA, C.; VENTURI, G. **Racismo cordial**: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil. São Paulo: Ática, 1995.

VERONELLI, G. A coalitional approach to theorizing decolonial communication. **Hypatia**, 31(2), 404-420, 2016.

VERGER, P. **Orixás**. Salvador: Corrupio, 2003.

VIDOTTI, J. **Políticas Linguísticas para o ensino da Língua Estrangeira no Brasil do Século XIX, com ênfase na língua inglesa**. Tese (Doutoramento em Letras). Universidade de São Paulo, 2012. 245f.

WINDLE, J. Neoliberalism, imperialism and conservatism: tangled logics of educational inequality in the global South. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, n. 40, 2018.

WINDLE, Joel; MUNIZ, Cassandra. Constructions of race in Brazil: resistance and resignification in teacher education. **International Studies in Sociology of Education**, v. 27, p. 307-323, 2018.

ZANLORENZI, E. **O Mito da Preguiça Baiana**. Tese (doutorado em Antropologia). São Paulo, Universidade de São Paulo, 1998.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

ações afirmativas 57  
autobiografias 11, 158, 160, 180, 184, 186, 187, 188, 191, 193, 194, 206, 259, 267, 279  
autoetnografia 131, 182, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 206, 279

### B

branqueamento racial 53, 54, 129  
branquitude 8, 9, 22, 31, 33, 37, 41, 46, 48, 50, 53, 56, 62, 80, 82, 84, 85, 89, 109, 124, 128, 129, 131, 162, 164, 203, 205, 253, 263, 278, 279, 280, 287, 288, 292, 295  
branquitude do saber 56

### C

capitalismo racial 64  
code-switching 138, 176  
colonialidade 8, 13, 16, 17, 22, 25, 30, 31, 32, 33, 38, 39, 42, 43, 44, 49, 51, 59, 60, 61, 63, 66, 67, 73, 74, 76, 78, 81, 83, 84, 94, 98, 99, 100, 102, 103, 106, 112, 116, 120, 145, 150, 152, 157, 160, 166, 168, 170, 171, 254, 260, 264, 265, 281, 294  
colonialidade do poder 22, 42, 63, 73, 74, 81, 83, 94, 116, 254  
colonialidade/modernidade 25, 38, 39, 170  
competência linguística 105, 276  
Conjuração Baiana 116, 145  
culturalismo racialista 11, 36, 38, 42, 94, 253, 254, 256, 282

### D

decolonialidade 8, 60, 63, 78, 80, 98, 240  
democracia racial 22, 34, 35, 40, 52, 54, 90, 114, 125, 128, 142, 143, 291  
desigualdades estruturais 168  
desigualdade social 148  
desumanização 170, 171, 265, 281

devir-negro 11, 32, 43, 49, 50, 284  
dialogismo 45  
direitos de propriedade 148, 149  
discriminação machista 86  
discriminação racial 47, 275  
discriminação social 39  
discurso indireto livre 45, 255, 256  
discurso universalista 43  
dominação colonial 102, 170, 171

### E

educação de elite  
educação racial 33  
egopolítica 44, 63  
elitização 22, 52, 104, 139, 143, 144, 146, 167, 176, 199, 278, 279, 280  
encontro intercultural  
ensino de inglês no brasil  
ensino de inglês para falantes de outras línguas 152, 166  
ensino de língua inglesa 11, 74, 97, 104, 139, 144, 147, 151, 176, 201, 212, 252, 257, 267, 278, 279, 280, 284  
ensino de línguas 11, 22, 28, 52, 59, 98, 104, 105, 132, 134, 135, 138, 143, 146, 147, 149, 150, 151, 153, 158, 160, 165, 166, 167, 169, 176, 199, 201, 205, 206, 251, 252, 259, 268, 279, 292  
ensino de línguas estrangeiras 134, 149, 292  
enunciação 29, 38, 43, 44, 48, 59, 61, 80, 98, 101, 103, 166, 183, 184  
epistemicídio 24, 52, 55, 56, 58, 171  
Era Vargas 114, 144  
escravidão 16, 17, 22, 26, 33, 38, 53, 54, 61, 62, 72, 87, 88, 90, 91, 92, 109, 113, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 140, 149, 171, 172, 210, 213, 279, 290  
essencialização 129, 133, 140, 254

- Estado português 65, 66, 122  
 estratégias de sobrevivência 128, 268  
 estudos da linguagem 26, 104, 150, 161, 176  
 etnocídio 52  
 etnografia 10, 50, 180, 181, 182, 185, 186  
 eurocentrismo 74, 77, 167, 294  
 Europa 8, 16, 44, 55, 56, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 81,  
 94, 162, 172, 184, 254  
 experiência pessoal 32, 185, 192
- F**  
 falante não-nativo 104, 131, 135, 166, 176, 280  
 falante-nativo 104
- G**  
 guerrilhas 115, 121, 131, 293
- H**  
 heterogeneidade 29, 47, 80, 120, 128, 129, 130, 161, 254, 278  
 hierarquias 66, 86, 171
- I**  
 ideologias da linguagem  
 ideologias linguísticas 163  
 imperialidade 63  
 imperialismo 10, 166, 167, 170  
 Inconfidência Baiana 116  
 Inconfidência mineira 116  
 interseccionalidade 87, 89, 90, 91
- L**  
 LangCrit 10, 150, 151, 152, 158, 160, 176, 288, 289  
 languaging 151, 156  
 Letramento Racial Crítico 10, 59, 147, 157, 158, 160, 176, 290  
 linguagem 10, 11, 25, 26, 27, 39, 40, 42, 43, 44, 48, 52, 58, 59,  
 60, 67, 68, 95, 99, 102, 103, 104, 113, 132, 134,  
 145, 146, 147, 150, 152, 154, 157, 160, 161, 162,  
 164, 165, 167, 169, 170, 172, 173, 176, 181, 199, 203,  
 260, 265, 267, 287  
 Língua Geral 65, 103  
 língua inglesa 10, 11, 23, 24, 25, 28, 30, 74, 97, 104, 113, 131, 132,  
 139, 142, 144, 146, 147, 151, 158, 168, 173, 174, 175,  
 176, 178, 182, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 194, 195,  
 196, 197, 198, 201, 203, 204, 205, 206, 212, 216,  
 228, 232, 246, 252, 253, 257, 260, 262, 267, 274,  
 276, 278, 279, 280, 284, 287, 293, 294, 297
- Linguística Aplicada 29, 90, 97, 98, 140, 176, 187, 193,  
 206, 253, 280, 293  
 livros didáticos 139, 140, 141  
 luta antirracista 32, 80
- M**  
 marxismo 42, 254  
 micropoder 47  
 miscigenação 9, 35, 37, 41, 53, 54, 85, 112, 114, 127, 128,  
 129, 130, 131, 207  
 modernidade 8, 17, 22, 25, 38, 39, 44, 50, 52, 55, 60, 61, 62, 63,  
 64, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81,  
 82, 83, 85, 91, 94, 95, 100, 165, 170, 254, 281, 289  
 multiculturalismo 132, 133, 152  
 multiletramentos 105, 133
- N**  
 narrativas 10, 24, 25, 26, 30, 59, 67, 77, 109, 158, 159, 160, 175,  
 177, 184, 185, 187, 188, 190  
 necropolítica 170  
 negritude 22, 47, 48, 54, 61, 80, 82, 83, 95, 107, 130, 156, 283
- O**  
 opressão 9, 11, 25, 28, 32, 88, 89, 94, 103, 104, 113, 118, 160, 246,  
 251, 252, 272, 273
- P**  
 pacto narcísico da branquitude 53, 263  
 pan-africanismo 43, 46, 77  
 pensamento decolonial 43, 55, 78, 254, 255  
 perspectiva raciolinguística 10, 147, 162, 163, 164, 165, 176, 280  
 política de branqueamento 130  
 políticas linguísticas 52, 59, 104, 136, 154, 164, 165, 166  
 pós-colonialismo 60  
 pós-estruturalismo 42, 43, 44

povo negro 22, 34, 46, 115, 120, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 148, 282, 283

professores negros 23, 24, 26, 27, 28, 59, 97, 105, 106, 131, 158, 159, 173, 175, 186, 192, 203, 206, 252, 260

## Q

quilombos 115, 116, 117, 118, 120, 121, 128, 283, 293

## R

raça 8, 9, 10, 11, 17, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 57, 59, 60, 62, 64, 71, 73, 75, 80, 81, 82, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 101, 103, 104, 106, 108, 112, 113, 114, 117, 118, 120, 122, 127, 128, 129, 141, 143, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 169, 175, 176, 200, 204, 206, 246, 252, 253, 254, 255, 256, 259, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 290, 293, 296

racialidade 8, 39, 41, 42, 47, 48, 49, 51, 62, 64, 93, 130

racismo 8, 11, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 46, 47, 49, 51, 54, 94, 100, 253, 254, 282, 283

racialização 8, 9, 11, 24, 25, 27, 28, 29, 40, 41, 42, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 59, 61, 62, 75, 81, 82, 94, 95, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 133, 139, 145, 146, 153, 162, 165, 166, 176, 193, 195, 201, 252, 254, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 266, 267, 268, 269, 278, 280, 283

racismo 8, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 66, 69, 73, 74, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 103, 104, 105, 110, 120, 125, 127, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 161, 162, 166, 173, 174, 175, 176, 179, 185, 187, 196, 199, 200, 201, 203, 205, 206, 238, 242, 256, 263, 264, 267, 268, 281, 283, 284, 287, 290, 292, 293, 295, 296

racismo cordial 40, 51, 52, 53, 54, 57, 90, 140, 142, 238

racismo epistêmico 21, 22, 24, 43, 51, 52, 55, 57, 58, 80, 90, 158, 173, 199, 263, 264

racismo estrutural 52, 151

racismo intrínseco 36, 38, 46, 47

racismo linguístico 24, 52, 58, 59, 60, 83, 199

razão negra 80, 82, 83, 292

realidade racializada 33

rebeliões 9, 114, 115

reexistência 10, 59, 160, 161, 182, 206, 257, 287, 295

Reforma Pombalina 122

regimes metadiscursivos 98, 100, 102, 103, 131

relações de poder 8, 15, 31, 133, 170

resistência 9, 10, 11, 12, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 35, 37, 41, 43, 51, 84, 94, 104, 106, 109, 112, 113, 114, 118, 120, 121, 145, 160, 162, 182, 183, 184, 185, 200, 203, 205, 206, 251, 252, 253, 255, 257, 259, 263, 264, 266, 267, 268, 271, 272, 278, 281, 283

ressignificação 41, 75, 84, 97, 111, 112, 113, 120, 127, 162, 255, 268, 269, 271, 272, 275, 277, 278, 284

Revolta dos Búzios 116, 117, 120, 145

Revolução Farroupilha 116

## S

saber não-branco 56

signifying monkey 26, 76, 106, 109, 112, 256, 267

signo da raça 11, 24, 75, 112, 118, 122, 160, 206, 252, 253, 259, 263, 267, 269, 271, 272, 277, 280, 281, 285

sistema legal 148

## T

teoria decolonial 11, 32, 63, 74, 76, 80, 81, 280, 281

teoria de signifying 26, 32, 256

Teoria Racial Crítica 10, 61, 147, 148, 149, 151, 152, 176, 290

teorizações 29, 33, 63, 113, 206, 252, 253, 257, 281

TESOL 153, 166, 167, 256, 292

tráfico negreiro 17, 53, 64, 72, 74, 77, 81

translinguagem 250

translinguismo 101, 138, 163, 176

Transmodernidade 8, 79, 289

## Z

zona do não-ser 8, 24, 51, 62, 63, 74, 75, 76, 82, 254, 255, 259, 261, 262, 263, 267, 271, 276, 278

zona do ser 51, 62, 73, 74, 75, 76, 82, 254

COLEÇÃO

ESTUDOS  
LINGÜÍSTICOS  
e LITERÁRIOS  
em INGLÊS

Gabriel Nascimento

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# Racismo e Linguagem

estratégias  
de professores  
negros no ensino  
de língua inglesa

