



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

CLAUDIA ROCHA DA SILVA

VOZES DO SILÊNCIO: LINGUAGEM QUILOMBOLA E PRECONCEITO
LINGUISTICO-RACIAL EM RIO DE CONTAS NA BAHIA



SALVADOR

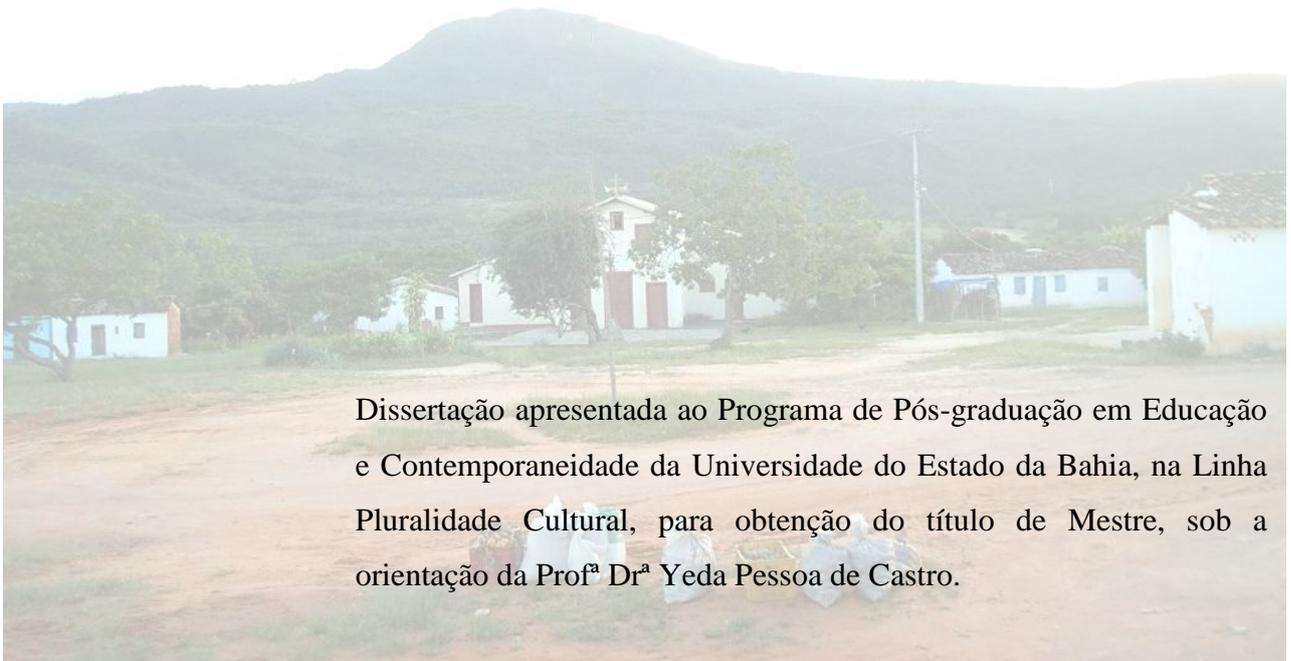
2008



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Claudia Rocha da Silva

VOZES DO SILÊNCIO: LINGUAGEM QUILOMBOLA E PRECONCEITO
LINGUISTICO-RACIAL EM RIO DE CONTAS NA BAHIA



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, na Linha Pluralidade Cultural, para obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Yeda Pessoa de Castro.

SALVADOR

2008



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

CLAUDIA ROCHA DA SILVA

VOZES DO SILÊNCIO: LINGUAGEM QUILOMBOLA E PRECONCEITO
LINGUISTICO-RACIAL EM RIO DE CONTAS NA BAHIA

ORIENTADORA: DR^a YEDA PESSOA DE CASTRO

BANCA EXAMINADORA:

DR. ERICIVALDO VEIGA DE JESUS (UEFS)

DR^a JACI MARIA FERRAZ DE MENEZES (UNEB)

DR^a YEDA PESSOA DE CASTRO (UNEB)

SALVADOR

2008

S586 **Rocha da Silva, Claudia**
 Vozes do Silêncio: Linguagem Quilombola e Preconceito
 Linguístico-Racial em Rio de Contas na Bahia / Claudia Rocha da
 Silva – Salvador, 2008.
143 f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Yeda Pessoa de Castro

*Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia.
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e
Contemporaneidade. 2008*

1. Sociolinguística 2. Linguagem I.Titulo.

RESUMO

A pesquisa intitulada *Vozes do silêncio: linguagem quilombola e preconceito lingüístico-racial em Rio de Contas, na Bahia* teve como objetivo identificar o tratamento dado pela cultura escolar de Rio de Contas à linguagem dos estudantes da comunidade quilombola de Barra do Brumado, a partir de uma metodologia qualitativa, inspirada na etnografia. Os resultados da pesquisa mostraram que a cultura escolar não é favorável, nem contempla a cultura dos estudantes quilombolas, fundamentada na tradição oral, edificada e mantida, com resistência, por meio de uma variedade lingüística excluída do padrão da Língua Portuguesa, adotada na escola. Esse distanciamento entre a “língua” da escola e a “língua” da comunidade, acrescido da presença do preconceito lingüístico e, também, do racial, no ambiente escolar e fora dele, interfere no processo de aprendizagem destes jovens. Nesta perspectiva, esta pesquisa visa contribuir no processo de desconstrução do preconceito lingüístico e racial, através da educação das relações étnico-raciais, para que os estudantes negros não continuem sendo excluídos, nem, muito menos, inferiorizados devido à sua fala e à cor da sua pele.

Palavras-chave: linguagem, preconceito lingüístico, estudantes quilombolas.

ABSTRACT

The research entitled *Voices of silence: quilombola language and linguistic-racial prejudice in Rio de Contas, at Bahia* aimed to identify the treatment given by the school culture to the language of the students in the quilombola community 'Barra do Brumado', from a qualitative methodology, inspired in ethnography. The research results showed that the school culture is not favourable, nor contemplates, the culture of quilombola students, based on oral traditions, built and maintained with resistance, by means of a linguistic variation excluded of the patterns of Portuguese language, adopted in school. This distance, between school "language" and community "language", plus the presence of linguistic prejudice and, also, the racial, in school environment and outside it, interferes on these young people learning process. Therefore, this research, aims to contribute on the process of disconstruction of the linguistic and racial prejudice, through the education of racial relations, towards the black students don't continue to be excluded, nor, much less, made inferior, due to their talk and their skin color.

Key-words: language, linguistic-racial, quilombola students.

SUMÁRIO

Introdução

1. A diáspora Africana no Brasil

1.1. A escravidão no Brasil

1.2. Os Quilombos como espaço de resistência

1.3 Os Quilombos na Contemporaneidade

1.4 Aspectos Históricos de Rio de Contas

1.5 Os Quilombos de Rio de Contas

2. Língua e Cultura

2.1 A dominação lingüístico-cultural portuguesa: implicações no contexto escolar

2.2 Línguas Africanas e Língua Portuguesa: A indissociabilidade da relação

2.2.1 Línguas Africanas no Brasil

2.3 Língua e identidade

3. Preconceito lingüístico-racial e ensino de Língua Portuguesa

3.1 Língua Portuguesa: Disciplina da disciplina Lingüística

3.2 Variação lingüística e ensino de Língua Portuguesa

4. Leitura, variação lingüística e cultura escolar

4.1 A leitura na escola

4.2 Desempenho escolar de estudantes negros

4.3 Leitura escolar e a auto-avaliação dos estudantes quilombolas

4.4 A Lei 10.639/03 e o preconceito lingüístico

5. Considerações finais

6. Referências bibliográficas

7. Anexos

MEU SONHO NÃO FAZ SILÊNCIO

José Carlos Limeira

Meu sonho jamais faz silêncio
E a ninguém caberá calá-lo
Trago-o como herança que me mantém desperto
Como esta cor não traduzida em versos
Pois se fariam necessários muitos e tantos versos

Meu sonho vara madrugadas
Som alto
De timbales que se arrebatam em cânticos
E trago-o como Olorum na crença
Que não me pune em pecados
Mas
Enche-me o peito grávido de esperanças
Como malungos marchando ao sol de novembro
Subindo as serras
Defesa e guerra

Meu sonho jamais faz silêncio
É a lança brilhante de Zumbi
A espada de Ogum
É o lê, o rumpi, é o rum
É a furia sem arreios
Terra farta dos anseios
Desacato, ato, sem freios

Vôo livre da águia que não cansa
Me faz erê, me faz criança

Meu sonho jamais faz silêncio
É um griot velho que me conta as lendas
De onde fisga tantas lembranças

E com ele invado chats, pages, sites
Na intimidade de corpos em dança
Perpetuando o gosto pelo correto
Meu sonho é pura herança
Rastro
Dos que plantaram, lutaram, construíram
O que não usufruo
Areia que moldada em vaso
Onde não nos cabe culpas
É lúcido ao sol dos trópicos, charqueado ao frio
É como um fio

Grita alto e bom som
Que o seio do amanhã nos pertence
Carregamos toda pressa

Meu sonho não faz silêncio
E não é apenas promessa

Planta em mim mesmo, na alma
Palmares, Palmares, Palmares
Pelo que de belo, pelo que de farto
Muitos Palmares

Carrega como o vento escritos
Versos de Jônatas, Oliveira, Colina , Semog e Cuti
Alimenta e nutre
Lembrando que esta cor me mantém desperto
E não tenho sustos

Sentinela que tange o eterno quissange
Entende a volúpia do calor que me abriga
Desfaz a mentira , destruindo a intriga

Meu sonho jamais faz silêncio
Como um Ilê Aiyê acordando a liberdade

Descobrimo amante ávido o sexo pulsante da existência

Desejo de navegar todos os mares
Comandando todas as fragatas, naves

E nos lança em um solo de Miles
Nos recria em um solo de Coltrane
Clássico como Marsalis, Jazz como Marsalis

E que nem tentem que faça silêncio
Pois voltaria gritando em um texto de Solynca
ás que completa a trinca
Torna-se um canto de Ella, Graça, Guiguio, Lecy
Gente negra, gente negra
Jamelão, mangueira
Brilho da mais brilhante estrela
Nunca se estanca, bravo se retraduz em sina

Só não lhe cabem
Crianças arrancadas da escola
Pela fome que rasga gargantas
E nos promete vê-las
Alimentadas todas, cultas
Meu sonho é uma negra criança
Que luta

Ergue Quilombos, aqui , ali
Em cada mente, em cada face
Impávidos como Palmares, impávidos Ilês
Em todos os lugares

Meu sonho não faz silêncio
Porque feito de lida
Teimoso como esta cor
Para sempre será desperto e certo
Mais que vivo, é a própria vida.

DEDICATÓRIA

Dedico este texto aos meus antepassados e a todas/os as/os quilombolas (rurais e urbanos) do Brasil, especialmente os de Rio de Contas, cuja história de resistência tem-nos mostrado a continuar acreditando na vida e na liberdade e na possibilidade de narrar uma outra história.

Na escola dos mestres das palavras

Na primavera, íamos à noite a Kèrétel para ver os lutadores, escutar os griots músicos, ouvir contos, epopéias e poemas. Se um jovem estivesse em ver poética, ia lá cantar suas improvisações. Nós as aprendíamos de cor e, se fossem belas, já no dia seguinte espalhavam-se por toda a cidade. Este era um aspecto desta grande escola oral tradicional em que a educação popular era ministrada no dia-a-dia.

Muitas vezes eu ficava na casa de meu pai Tidjani após o jantar para assistir aos serões. Para as crianças estes serões eram verdadeiras escolas vivas, porque um mestre contador de histórias africano não se limitava a narrá-las, mas podia também ensinar sobre numerosos outros assuntos, em especial quando se tratava de tradicionalistas consagrados (...). Tais homens eram capazes de abordar quase todos os campos do conhecimento da época, porque um “conhecedor” nunca era um especialista no sentido moderno da palavra mas, mais precisamente, uma espécie de generalista. O conhecimento não era compartimentado(...). Era um conhecimento mais ou menos global, segundo a competência de cada um, uma espécie de “ciência da vida”, vida considerada aqui como uma unidade em que tudo é interligado, interdependente e interativo; em que o material e o espiritual nunca estão dissociados. E o ensinamento nunca era sistemático, mas deixado ao sabor das circunstâncias, segundo os momentos favoráveis ou a atenção do auditório.

Neste aparente caos aprendíamos e retínhamos muitas coisas, sem dificuldade e com grande prazer, porque tudo era muito vivo e divertido. “Instruir brincando” sempre foi um grande princípio dos antigos mestres malineses. Mais do que tudo, o meio familiar era para mim uma grande escola permanente: *a escola dos mestres da palavra.* (Amadou Hampâté Ba)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, ao Deus maior por fazer parte deste Universo e por ter a oportunidade de conhecer pessoas que direta ou indiretamente modificam, continuamente, a minha história.

Aos meus pais e, de modo muito especial, a minha mãe Daza, exemplo de coragem e fortaleza, pessoa quês sempre esteve ao meu lado, ainda que nem sempre fisicamente, me dando todo o incentivo para percorrer a trajetória do Mestrado, compreendendo as minhas ausências, ao lado da minha filha, Rayana, minha razão de existir e de querer alcançar vãos mais altos.

Aos meus irmãos, Marcos e Eduardo, pela compreensão e pelo apoio.

A minha tia Rozilda, minha maior incentivadora, agradeço de coração.

A todos os meus parentes pela participação na minha existência.

À UNEB pelo significado que tem na minha carreira profissional, agradeço através do Magnífico Reitor, Lourivaldo Valentim da Silva e do Pró-reitor de Pesquisa e Ensino de pró-graduação, Wilson Mattos.

A minha orientadora Dr^a Yeda Pessoa de Castro pelo apoio, pela confiança e, sobretudo, pela compreensão.

À Dr^a Ana Célia da Silva, pelo que representa, tanto no campo profissional quanto no pessoal. Agradeço o apoio.

Às amigas e amigos do NEPAF/FIRMINA: Ivy, Patrícia, Otto, Fernanda, Romilson, Vânia e Luciana, não só pelo apoio e incentivo constantes, mas pela presença marcante. Depois de vocês a minha vida tomou um novo rumo.

Aos amigos e amigas que acompanharam a minha caminhada: Ailton, Limeira, Nalva, Fábio, Ticiane, Ivan, Angélica, Gilberto, Rita, Zoraide, Jane, Luiz Fernando, Linda, Diógenes e Lucas.

Aos funcionários da Administração Central da UNEB com os quais sempre pude contar.

INTRODUÇÃO

PONTO HISTÓRICO

Ele Semog

Não é que eu

Seja racista...

Mas existem certas

Coisas

Que só os NEGROS

Entendem.

Existe um tipo de amor

Que só os NEGROS

Possuem,

Existe uma marca no

Peito

Que só nos NEGROS

Se vê,

Existe um sol

Cansativo

Que só os NEGROS

Resistem.

Não é que eu

Seja racista...

Mas existe uma

História

Que só os NEGROS

Sabem contar ...

Que poucos podem

Entender

A contemporaneidade tem sido palco de amplos debates acerca da diferença e no bojo das discussões evidencia-se a tendência em pautar a língua e, mais especificamente, a variação lingüística, haja vista a preocupação com a forma como esta tem sido concebida nas sociedades e utilizada como meio para acentuar e estigmatizar a diferença.

Isso se deve ao fato de haver se instaurado uma visão de homogeneidade e de superioridade lingüística, responsável por construir a idéia de uma língua padrão, vista como modelo a ser seguido, em todas as esferas sociais, ainda que, contudo, esta língua não corresponda à realidade de maioria dos seus usuários.

A variação, entretanto, é uma realidade inevitável, pois todas as línguas mudam, no tempo e no espaço, devido a fatores externos e internos de ordens diversas, tais como espaço geográfico de moradia, idade, sexo, grau de escolarização dos falantes, mudanças estruturais no campo da fonética, da morfologia e/ou da sintaxe, dentre outras.

A partir do momento que a variação é vista como uma diferença a ser negada ou discriminada, tem início uma problemática no meio social e, de forma particular, na escola.

A escola é um local onde se materializa, com mais veemência, o mito da homogeneidade lingüística, desconsiderando a variação e, por conta disso, presume-se que se instaura aí um preconceito¹ lingüístico direcionado aos falantes das variedades lingüísticas destoantes de um padrão lingüístico ideal e irreal.

Tomando como base a minha própria experiência docente na área de ensino de língua portuguesa, nos diversos níveis de ensino, inquieta-me, de forma constante, perceber que a variação lingüística tem sido vista como erro, pelos professores, visão pautada nesta concepção tradicional de língua, já citada, onde o adequado e correto é priorizar tão somente a norma padrão em sala de aula, sendo alvo de discriminação² os falares que aí não se enquadram.

A escola, dessa forma, aparenta não saber lidar com a diferença e a diversidade. Nesse aspecto, Dayrell afirma que:

¹ “Opinião preestabelecida, imposta pelo meio, época, e educação”, responsável por regular “as relações de uma pessoa com a sociedade”, sendo definido também como “julgamento prévio, negativo que se faz de pessoas como base em critérios injustificados, tais como a raça, o sexo, a opção religiosa”. (Olimpio de Santana, 2005, p. 62-63). Aqui acrescento a língua como mais um dos “critérios injustificados citados pelo autor.

² “Conduta que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados”, sendo a exteriorização, a manifestação do racismo, do preconceito e do estereótipo”. (idem)

A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso etc.) ou no comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado etc.). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade de dimensões humanas dos sujeitos – alunos, professores e funcionários – que dela participam. (2001, p.139).

Esta pesquisa surgiu a partir da minha inquietação com a dificuldade da escola de lidar com a diferença e a diversidade, sobretudo lingüística e racial, pois considero imprescindível pensar mais profundamente essa temática, pautando-se nos estudos lingüísticos e étnico-raciais, no intuito de desmitificar conceitos já estabelecidos, carentes de serem desconstruídos, colaborando para a sensibilização e conscientização dos professores, de maneira geral, e, por extensão, da sociedade frente à tal situação.

É preciso reconhecer duas realidades irrevogáveis, conforme aponta Possenti

- a) Todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma.
- b) A variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel entre indivíduos ou grupos, estas diferenças se refletem na língua. (2006, p. 33-34)

Considero que o preconceito e a discriminação são altamente perniciosos por trazerem graves conseqüências para as populações historicamente subalternizadas, influenciando negativamente no modo de vida destes sujeitos, seja no âmbito das relações sociais e raciais, do acesso ao mercado de trabalho, na trajetória e no desempenho escolar, nas condições de saúde, moradia, enfim, em praticamente todos os aspectos.

Em relação às conseqüências do preconceito e da discriminação, presentes na escola, por exemplo, baseando-se em dados do SAEB³, Araújo & Castro de Araújo (2003) atestaram que a escola não é eficaz para os negros como é para os brancos. Estes dados demonstram que os alunos negros são excluídos muito cedo das escolas e os que nela permanecem, passa por uma sistemática queda do desempenho escolar.

Em 2005, tive a oportunidade de conhecer alguns moradores de comunidades quilombolas na cidade de Rio de Contas, no estado da Bahia, Barra, Bananal e Riacho das Pedras, após aceitar um convite para participar de um evento organizado por estudantes quilombolas do curso de Letras do Departamento de Ciências e Tecnologias no Campus XX, sediado em Brumado, onde exerço a função de professora, com o objetivo de discutir questões relacionadas à identidade negra.

³ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

A partir do contato com os participantes do evento e da escuta dos diversos problemas políticos sociais, econômicos, educacionais, por eles enfrentados cotidianamente, sensibilizei-me com a situação e decidi realizar a pesquisa de Mestrado no local.

Percebi, na ocasião, que a linguagem por eles utilizada distanciava-se do padrão lingüístico adotado na escola, haja vista serem membros de comunidades de tradição oral e, além disso, pelos relatos, parecia-me que os problemas vivenciados por eles estavam diretamente relacionados às questões raciais. Destaco que adoto a concepção de Hall sobre raça como “uma construção política e social” (2006, p. 66), não sendo científica. Além disso, segundo este autor, “é a categoria discursiva em torno do qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo”. (idem)

A partir desta conjuntura, decidi focar minha investigação nos estudantes provenientes deste local por considerar que nascer negro numa comunidade quilombola deveria ter um significado distinto de nascer negro em outro espaço geográfico, ainda que o racismo esteja presente em todos estes espaços.

Assim, a minha inquietação atravessava duas vias: a via da linguagem e a via da questão racial, ou seja, importava-me saber como estes indivíduos se percebiam, e eram percebidos, em um universo, sobretudo escolar, onde a tonalidade da pele e a linguagem eram freqüentemente tidas como alvo de discriminação.

Considero aqui que a linguagem, de acordo com Coutinho (1976, p. 21), “é o conjunto de sinais de que a humanidade intencionalmente se serve para comunicar as suas idéias e pensamentos” e que a língua “é a linguagem particularmente usada por um povo” (1976, p. 24).

Considero, ainda, assim como Hall (2006) que a língua é “um dos pilares de sustentação da identidade e da cultura nacionais”, ao lado da história e da literatura.

Nessa perspectiva, a linguagem é a base da interação humana, sendo a língua uma das vias mais importantes através da qual é possível realizar esse intento. Por isso, é importante destacar que “a linguagem é uma prática social. Ao estudarmos a linguagem, estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva” (FABRICIO, 2006, p.48).

Logo, o ser humano se expressa, se comunica e interage com os outros, através da língua aprendida no seu cotidiano, já que a linguagem é uma “prática social” Sendo assim, é inconcebível que uma língua, ou uma de suas variedades, não seja aceita socialmente.

Relembro, aqui, uma experiência que tive como professora do Ensino Fundamental na qual eu mesma não sabia como resolver uma problemática com a qual me deparei: a crítica

dos meus alunos de 7ª série quando uma das suas colegas, negra, moradora da zona rural do município, falante de uma variedade lingüística desprestigiada, se pronunciava em sala de aula. Era-me perceptível que ela era criticada por dois motivos, não era só a questão lingüística, era também o fato de ela ser uma das poucas estudantes negras naquela sala de aula. Havia alguns outros como ela, mas estes optavam pelo silenciamento.

Todos esses aspectos foram relevantes para conduzir a minha trajetória nesta pesquisa, sobretudo porque pretendo, através dos resultados obtidos, contribuir para a educação das relações étnico-raciais e colaborar para uma maior reflexão sobre a importância de um ensino de Língua Portuguesa pautado no respeito à diferença lingüística, representada na oralidade dos estudantes.

Nesse sentido, reporto-me aqui a Mattos (2003, p. 230) quando este salienta a importância da “oralidade como forma privilegiada da comunicação e transmissão dos saberes” das populações negras.

Destaco, nesse sentido, as comunidades quilombolas. Há, aproximadamente, 2.800⁴ comunidades quilombolas existentes no país. Estas comunidades compartilham uma experiência singular por ser resultado, em uma grande maioria, de antigos espaços de resistência negra: os quilombos.

Os quilombos foram espaços de união dos negros escravizados que fugiam por não se submeterem aos maus-tratos e humilhações impostos pelos seus “senhores”. Como exemplo, tivemos o famoso Quilombo de Palmares, localizado na Serra da Barriga, região onde fica a divisa dos estados de Alagoas e Pernambuco.

Em Palmares não havia somente negros, ainda que estes fossem maioria significativa, mas, também, índios e brancos. Para os negros escravizados a liberdade era almejada devido a todos os sofrimentos e privações lhes impostos. Não bastasse a traumática separação do seu continente de origem, a África, estar em um país extremamente hostil, onde não era nem considerado humano, deixou marcas e conseqüências profundas não só nos que vivenciaram esses momentos, como também nos seus descendentes, muitos dos quais vivem atualmente nos quilombos contemporâneos, rurais e urbanos, à margem da sociedade.

As comunidades quilombolas, ou pelo menos uma parte significativa delas, ainda preservam muitos dos costumes e tradições dos seus antepassados. Isso é perceptível no modo de viver dessa população.

⁴ Cf. ANJOS (2006)

Além dos costumes e tradições, no aspecto lingüístico, algumas destas comunidades ainda conservam resquícios das línguas africanas faladas pelos seus ancestrais, haja vista que, segundo previsões, para cá foram trazidos mais de 04 milhões de africanos no período da escravidão e que aqui deixaram profundas marcas das experiências anteriores ao processo violento de exploração do qual foram vítimas, contribuindo, sobremaneira, para a formação política, social, econômica, lingüística, dentre outras, do povo brasileiro, visíveis na religião, nos costumes, na culinária, na economia, na língua, na ciência e nos demais campos do conhecimento.

A língua portuguesa, por exemplo, não seria o que é hoje se não tivesse a participação de várias línguas africanas na sua constituição, como vem demonstrando os estudos de Pessoa de Castro (1977), (1978), (1980), (2001), (2002), (2005), Careno (1997), Queiroz (1998), Silva (2006), Cunha-Henckel (2005).

Conquanto não se dê a devida importância à relação entre línguas africanas e português brasileiro, Pessoa de Castro salienta:

Depois de quatro séculos de contato direto e permanente de falantes africanos com a língua portuguesa no Brasil, o português do Brasil, naquilo em que ele se afastou do português de Portugal, descontada a matriz indígena menos extensa e mais localizada, é, em grande parte, o resultado de um movimento implícito de africanização do português e, em sentido inverso, de aportuguesamento do africano. (2005, p.5)

Segundo os estudos da autora, houve uma inter-relação entre estas duas línguas, determinando a “africanização do português” e o “aportuguesamento do africano”.

É possível considerar a possibilidade de a vertente popular da língua portuguesa vir sendo, historicamente, alvo de discriminação em decorrência desta africanização da língua. Vale ressaltar que essa discriminação ocorre nos mais diversos espaços sociais, sobretudo na escola, como já citei anteriormente, onde a variação lingüística se presentifica nos falares dos indivíduos que ocupam os seus espaços.

Nessa perspectiva, meu objetivo, com esta investigação, foi identificar o tratamento dado pela cultura escolar de Rio de Contas à linguagem dos estudantes da comunidade quilombola de Barra do Brumado.

A pergunta que norteou a pesquisa foi: como a cultura escolar de Rio de Contas lida com a linguagem dos estudantes quilombolas de Barra do Brumado?

A hipótese foi que a cultura escolar não aceita a linguagem utilizada pelos estudantes da comunidade quilombola de Barra, considerando-a errada. Isso significa que os alunos

negros não se sentem participantes ativos do processo ensino-aprendizagem e as dificuldades que encontram decorrem de a escola impor o ensino de uma variedade lingüística e somente aceitar uma norma dentro do seu espaço: a norma padrão.

Inicialmente, considerei a possibilidade de centrar minha análise na oralidade, através da leitura realizada em sala de aula pelos estudantes quilombolas, a fim de observar a avaliação que dela fazem os professores, entretanto, houve uma mudança nos rumos da minha pesquisa, resultado do contato com a comunidade, o que me levou a abordar a linguagem de modo mais amplo, permanecendo a leitura em sala de aula, como mais um espaço onde as dificuldades dos estudantes se vislumbram.

Além disso, como a escola prioriza a linguagem escrita, presume-se que a linguagem oral ocupe um espaço mínimo ou inexistente esse espaço e quando o há, este se restringe à aceitação de uma linguagem denominada como culta, inclusa no padrão lingüístico aceitável pela elite dominante, visão esta imposta aos estudantes.

Para uma população de tradição oral, a imposição de uma cultura fundamentada na escrita, forma de exclusão da “corrente cultural dominante”, impulsiona a construção de outras formas de expressão, como o estilo, a música, o corpo, maneiras de falar, dentre outros. (HALL,2006).

Importante é perceber a diversidade da cultura negra, Hall nos atenta para isso, considerando que “é para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra que devemos dirigir integralmente a nossa atenção criativa agora”. (HALL, 2006, p. 327)

A escola, por exemplo, precisa estar atenta à diversidade, inclusive a lingüística, pois há falares diversos presentes na sala de aula, que devem ser legitimados, ao lado do padrão lingüístico, em situação de equidade e não de hierarquia.

Em vista disso, busquei mostrar, ainda que de forma sucinta, alguns aspectos da língua portuguesa onde houve interferência das línguas africanas e mostrar, também, que essa interferência não foi bem aceita durante muito tempo, e ainda não o é totalmente nos dias atuais, em virtude dessa hierarquização supracitada. Fiz isso por considerar que a linguagem oral de Barra do Brumado representa, em vários fenômenos, o resultado da união entre língua portuguesa e línguas africanas.

Tal análise foi realizada a partir dos estudos de Pessoa de Castro (2005), Careno(1997),Queiroz (1998),e também através de fenômenos de base africana, encontrados na fala de quilombolas de Rio de Contas, depreendidos do banco de dados do Projeto

Vertentes do Português Rural do Estado da Bahia⁵. Utilizei-me também desses dados para caracterizar a comunidade.

A metodologia da minha investigação inspirou-se na etnopesquisa por considerar, como Macedo (2004, p. 31), sua importância por trazer “para a investigação vozes de segmentos sociais oprimidos e alijados, calados pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada”.

Assim, tive uma preocupação em priorizar a fala dos estudantes quilombolas, informantes da pesquisa, já que suas vozes têm sido silenciadas e muitas vezes ocultadas, no processo histórico, em decorrência do preconceito lingüístico e racial.

Inspirei-me na etnografia para olhar a realidade em questão, visto que, segundo Geertz

a etnografia é uma descrição densa. (...) Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tenebrosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.”(1989, p.16)

Ainda que não tenha feito uma descrição densa, já que não me propus a fazer um estudo etnográfico, me inspirei nesse método ao adotar a observação e a presença constante na comunidade como forma de colher os dados. Trata-se, dessa forma, de uma pesquisa qualitativa, onde utilizei os seguintes instrumentos: questionário (na fase exploratória) e entrevista semi-estruturada, além das observações, cujos registros foram realizados num diário de campo. Os dados foram analisados através da abordagem qualitativa de pesquisa em educação e dos estudos lingüísticos.

ITINERÁRIO DA PESQUISA

A coleta dos dados teve início em setembro de 2005, na cidade de Rio de Contas e na comunidade quilombola de Barra do Brumado. Inicialmente, me apresentei para o líder da comunidade e lhe disse o objetivo do meu trabalho e do meu interesse em aplicar um

⁵ Projeto coordenado pelo Prof. Dr. Dante Lucchesi no Departamento de Letras Vernáculas do Instituto de Letras da UFBA que visa “estudar a realidade atual dos falares rurais do estado da Bahia, buscando lançar luzes sobre os processos que constituem a história sociolingüística desses falares, particularmente os processos derivados do contato da língua portuguesa com as línguas indígenas e africanas, que marcam a formação da realidade lingüística brasileira”.

questionário exploratório aos quilombolas que estudavam o ensino fundamental e médio no único colégio da cidade a oferecer essa modalidade de ensino, na época.

Aproveitando o momento em que os estudantes esperavam o ônibus para retornar para a comunidade, preenchi uma ficha com os seguintes dados: nome, idade e local de residência, visando obter o número total de residentes na comunidade de Barra do Brumado.

Constatei a existência de 29 estudantes residentes em Barra do Brumado, 16 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idade variando entre 13 e 23 anos na 5ª e 6ª séries; na 7ª e 8ª a idade média dos alunos fica entre 15 a 19; na 1ª série do Ensino Médio, 16 a 23; na 2ª série, 16 a 21 e na 3ª série, 19 a 27 anos.

Os informantes da pesquisa responderam a um questionário, na fase exploratória e, posteriormente, realizei com eles uma entrevista semi-estruturada, na comunidade.

Entrevistei, ainda, seis estudantes quilombolas, na faixa etária de 22 a 56 anos, que já haviam concluído o ensino médio, no mesmo estabelecimento.

Durante setembro de 2005 e janeiro de 2007, entrevistei os professores de Língua Portuguesa e a coordenadora estadual de educação, bem como realizei observações na escola e visitas mensais à comunidade.

Buscando uma maior interação com os habitantes do local, ampliei o número de idas ao local. Nesses momentos, foram mantidos diálogos, participação em reuniões da Associação, visando um conhecimento do modo de vida e do pensamento daquelas pessoas. Visitei, também, o arquivo público para coleta de dados históricos.

Após esse contato inicial com as comunidades quilombolas, fui convidada a colaborar na implantação e no acompanhamento de um curso de alfabetização, o que foi uma experiência bastante significativa e me aproximou ainda mais do meu universo de pesquisa, já que eu ia mensalmente à Rio de Contas e, por extensão, à comunidade de Barra.

Vale ressaltar que este curso foi pautado nas idéias do educador Paulo Freire e teve como foco principal a idéia de uma prática educativa vinculada à vivência das pessoas envolvidas, tanto é que os conteúdos foram selecionados a partir dessa ótica, contando com a participação e sugestão dos alfabetizandos, ou seja, houve uma grande preocupação com a interação na sala de aula e com a possibilidade de a oralidade estar permeando continuamente o processo, respeitando, assim, a tradição da comunidade.

Apesar do curto período do curso, apenas oito meses, foi possível obter resultados significativos, sobretudo a lição de vida extraída do entusiasmo e da disposição para o aprender e o ensinar perceptível nos alfabetizandos, independente da idade, o compartilhar das experiências, da memória e da história de cada um, a alegria presente nos versos, na

música, na dança, no samba de roda ao final da aula, nas comemorações e celebrações, enfim, o compartilhar da sabedoria de um povo que não se cansa de lutar e que não se deixa abater apesar das intempéries, como a separação brutal da terra devido a construção da barragem, o que é ainda lembrado com sofrimento pelos moradores de Riacho das Pedras, dada a relação mantida pelos quilombolas com o seu lugar de origem, e que, apesar de tudo, não desconstruiu a noção e a prática de comunidade.

Vale ressaltar que fui contemplada com bolsa da Fundação Ford, após ter o projeto aprovado no IV Concurso Negro e Educação, realizado pela ANPED e Ação Educativa, no ano de 2005, do qual resultaram dois relatórios de pesquisa e um artigo.

A dissertação está estruturada em 04 capítulos onde, inicialmente, abordo a escravidão no Brasil, a formação dos quilombos, e traço um panorama do local da pesquisa, a cidade de Rio de Contas, localizada na Chapada Diamantina, no estado da Bahia, buscando situar o contexto mais específico das comunidades quilombolas, na atualidade, sobretudo a comunidade de Barra do Brumado.

O segundo capítulo traz uma análise da língua e da cultura, partindo do contexto de colonização do Brasil pelos portugueses, enfocando, ainda, a história da língua portuguesa e a relação desta com as línguas africanas. Além disso, discuto a associação entre língua e identidade.

O preconceito lingüístico-racial no âmbito da área de ensino de língua portuguesa é o foco do terceiro capítulo. Abordo o processo de instituição desta disciplina e o lugar da variação lingüística nesse contexto.

Trago no quarto capítulo uma discussão sobre a leitura, a variação lingüística e o desempenho dos estudantes. Ressalto neste capítulo a auto-avaliação realizada pelos próprios estudantes, referente à disciplina. O preconceito lingüístico é pautado neste capítulo, onde analiso ainda a Lei 10.639/03, nesse contexto e sua importância para a reconstrução de um ensino pautado na aceitação da diversidade e na inclusão no currículo de conteúdos relacionados à história das populações negras.

INTRODUÇÃO

PONTO HISTÓRICO

Ele Semog

Não é que eu

Seja racista...

Mas existem certas

Coisas

Que só os NEGROS

Entendem.

Existe um tipo de amor

Que só os NEGROS

Possuem,

Existe uma marca no

Peito

Que só nos NEGROS

Se vê,

Existe um sol

Cansativo

Que só os NEGROS

Resistem.

Não é que eu

Seja racista...

Mas existe uma

História

Que só os NEGROS

Sabem contar ...

Que poucos podem

Entender

A contemporaneidade tem sido palco de amplos debates acerca da diferença e no bojo das discussões evidencia-se a tendência em pautar a língua e, mais especificamente, a variação lingüística, haja vista a preocupação com a forma como esta tem sido concebida nas sociedades e utilizada como meio para acentuar e estigmatizar a diferença.

Isso se deve ao fato de haver se instaurado uma visão de homogeneidade e de superioridade lingüística, responsável por construir a idéia de uma língua padrão, vista como modelo a ser seguido, em todas as esferas sociais, ainda que, contudo, esta língua não corresponda à realidade de maioria dos seus usuários.

A variação, entretanto, é uma realidade inevitável, pois todas as línguas mudam, no tempo e no espaço, devido a fatores externos e internos de ordens diversas, tais como espaço geográfico de moradia, idade, sexo, grau de escolarização dos falantes, mudanças estruturais no campo da fonética, da morfologia e/ou da sintaxe, dentre outras.

A partir do momento que a variação é vista como uma diferença a ser negada ou discriminada, tem início uma problemática no meio social e, de forma particular, na escola.

A escola é um local onde se materializa, com mais veemência, o mito da homogeneidade lingüística, desconsiderando a variação e, por conta disso, presume-se que se instaura aí um preconceito⁶ lingüístico direcionado aos falantes das variedades lingüísticas destoantes de um padrão lingüístico ideal e irreal.

Tomando como base a minha própria experiência docente na área de ensino de língua portuguesa, nos diversos níveis de ensino, inquieta-me, de forma constante, perceber que a variação lingüística tem sido vista como erro, pelos professores, visão pautada nesta concepção tradicional de língua, já citada, onde o adequado e correto é priorizar tão somente a norma padrão em sala de aula, sendo alvo de discriminação⁷ os falares que aí não se enquadram.

A escola, dessa forma, aparenta não saber lidar com a diferença e a diversidade. Nesse aspecto, Dayrell afirma que:

A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso etc.) ou no comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou

⁶ “Opinião preestabelecida, imposta pelo meio, época, e educação”, responsável por regular “as relações de uma pessoa com a sociedade”, sendo definido também como “julgamento prévio, negativo que se faz de pessoas como base em critérios injustificados, tais como a raça, o sexo, a opção religiosa”. (Olimpio de Santana, 2005, p. 62-63). Aqui acrescento a língua como mais um dos “critérios injustificados citados pelo autor.

⁷ “Conduta que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados”, sendo a exteriorização, a manifestação do racismo, do preconceito e do estereótipo”. (idem)

indisciplinado etc.). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade de dimensões humanas dos sujeitos – alunos, professores e funcionários – que dela participam. (2001, p.139).

Esta pesquisa surgiu a partir da minha inquietação com a dificuldade da escola de lidar com a diferença e a diversidade, sobretudo lingüística e racial, pois considero imprescindível pensar mais profundamente essa temática, pautando-se nos estudos lingüísticos e étnico-raciais, no intuito de desmitificar conceitos já estabelecidos, carentes de serem desconstruídos, colaborando para a sensibilização e conscientização dos professores, de maneira geral, e, por extensão, da sociedade frente à tal situação.

É preciso reconhecer duas realidades irrevogáveis, conforme aponta Possenti (2006, p. 33-34):

- c) Todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma.
- d) A variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel entre indivíduos ou grupos, estas diferenças se refletem na língua.

Considero que o preconceito e a discriminação são altamente perniciosos por trazerem graves conseqüências para as populações historicamente subalternizadas, influenciando negativamente no modo de vida destes sujeitos, seja no âmbito das relações sociais e raciais, do acesso ao mercado de trabalho, na trajetória e no desempenho escolar, nas condições de saúde, moradia, enfim, em praticamente todas os aspectos.

Em relação às conseqüências do preconceito e da discriminação, presentes na escola, por exemplo, baseando-se em dados do SAEB⁸, Araújo & Castro de Araújo (2003) atestaram que a escola não é eficaz para os negros como é para os brancos. Estes dados demonstram que os alunos negros são excluídos muito cedo das escolas e os que nela permanecem, passa por uma sistemática queda do desempenho escolar.

Em 2005, tive a oportunidade de conhecer alguns moradores de comunidades quilombolas na cidade de Rio de Contas, no estado da Bahia, Barra, Bananal e Riacho das Pedras, após aceitar um convite para participar de um evento organizado por estudantes quilombolas do curso de Letras do Departamento de Ciências e Tecnologias no Campus XX, sediado em Brumado, onde exerço a função de professora, com o objetivo de discutir questões relacionadas à identidade negra.

⁸ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

A partir do contato com os participantes do evento e da escuta dos diversos problemas políticos sociais, econômicos, educacionais, por eles enfrentados cotidianamente, sensibilizei-me com a situação e decidi realizar a pesquisa de Mestrado no local.

Percebi, na ocasião, que a linguagem por eles utilizada distanciava-se do padrão lingüístico adotado na escola, haja vista serem membros de comunidades de tradição oral e, além disso, pelos relatos, parecia-me que os problemas vivenciados por eles estavam diretamente relacionados às questões raciais. Destaco que adoto a concepção de Hall sobre raça como “uma construção política e social” (2006, p. 66), não sendo científica. Além disso, segundo este autor, “é a categoria discursiva em torno do qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo”. (idem)

A partir desta conjuntura, decidi focar minha investigação nos estudantes provenientes deste local por considerar que nascer negro numa comunidade quilombola deveria ter um significado distinto de nascer negro em outro espaço geográfico, ainda que o racismo esteja presente em todos estes espaços.

Assim, a minha inquietação atravessava duas vias: a via da linguagem e a via da questão racial, ou seja, importava-me saber como estes indivíduos se percebiam, e eram percebidos, em um universo, sobretudo escolar, onde a tonalidade da pele e a linguagem eram freqüentemente tidas como alvo de discriminação.

Considero aqui que a linguagem, de acordo com Coutinho (1976, p. 21), “é o conjunto de sinais de que a humanidade intencionalmente se serve para comunicar as suas idéias e pensamentos” e que a língua “é a linguagem particularmente usada por um povo” (1976, p. 24).

Considero, ainda, assim como Hall (2006) que a língua é “um dos pilares de sustentação da identidade e da cultura nacionais”, ao lado da história e da literatura.

Nessa perspectiva, a linguagem é a base da interação humana, sendo a língua uma das vias mais importantes através da qual é possível realizar esse intento. Por isso, é importante destacar que “a linguagem é uma prática social. Ao estudarmos a linguagem, estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva” (FABRICIO, 2006, p.48).

Logo, o ser humano se expressa, se comunica e interage com os outros, através da língua aprendida no seu cotidiano, já que a linguagem é uma “prática social” Sendo assim, é inconcebível que uma língua, ou uma de suas variedades, não seja aceita socialmente.

Relembro, aqui, uma experiência que tive como professora do Ensino Fundamental em uma escola estadual em Vitória da Conquista, na qual eu mesma não sabia como resolver uma

problemática com a qual me deparei: a crítica dos meus alunos de 7ª série quando uma das suas colegas, negra, moradora da zona rural do município, falante de uma variedade lingüística desprestigiada, se pronunciava em sala de aula. Era-me perceptível que ela era criticada por dois motivos, não era só a questão lingüística, era também o fato de ela ser uma das poucas estudantes negras naquela sala de aula. Havia alguns outros como ela, mas estes optavam pelo silenciamento.

Todos esses aspectos foram relevantes para conduzir a minha trajetória nesta pesquisa, sobretudo porque pretendo, através dos resultados obtidos, contribuir para a educação das relações étnico-raciais e colaborar para uma maior reflexão sobre a importância de um ensino de Língua Portuguesa pautado no respeito à diferença lingüística, representada na oralidade dos estudantes.

Nesse sentido, reporto-me aqui a Mattos (2003, p. 230) quando este salienta a importância da “oralidade como forma privilegiada da comunicação e transmissão dos saberes” das populações negras ao discutir a inserção de valores civilizatórios afro-brasileiros nos currículos escolares, considerando que

Contemporaneamente, é no interior desta arena conflituosa, permeada pelas injunções da história, que se constroem e reconstróem valores, que se avaliam as possibilidades de que esses valores contribuam para o aperfeiçoamento da nossa civilização, não só através dos processos de elaboração de políticas educacionais e de currículos escolares, mas, sobretudo, através de uma nova cultura política que interiorize nossa memória própria e a nossa história afro-descendente como instituidora de novas formas de se organizar as relações humano sociais, nas diferenças e nas semelhanças. (2003, p.233)

Destaco, nesse sentido, as comunidades quilombolas. Há, aproximadamente, 2.800⁹ comunidades quilombolas existentes no país. Estas comunidades compartilham uma experiência singular por ser resultado, em uma grande maioria, de antigos espaços de resistência negra: os quilombos.

Os quilombos foram espaços de união dos negros escravizados que fugiam por não se submeterem aos maus-tratos e humilhações impostos pelos seus “senhores”. Como exemplo, tivemos o famoso Quilombo de Palmares, localizado na Serra da Barriga, região onde fica a divisa dos estados de Alagoas e Pernambuco.

Em Palmares não havia somente negros, mas, também, índios e brancos. Para os negros escravizados a liberdade era almejada devido a todos os sofrimentos e privações lhes

⁹ Cf. ANJOS (2006)

impostos. Não bastasse a traumática separação do seu continente de origem, a África, estar em um país extremamente hostil, onde não era nem considerado humano, deixou marcas e conseqüências profundas não só nos que vivenciaram esses momentos, como também nos seus descendentes, muitos dos quais vivem atualmente nos quilombos contemporâneos, rurais e urbanos, à margem da sociedade.

As comunidades quilombolas, ou pelo menos uma parte significativa delas, ainda preservam muitos dos costumes e tradições dos seus antepassados. Isso é perceptível no modo de viver dessa população.

Além dos costumes e tradições, no aspecto lingüístico, algumas destas comunidades ainda conservam resquícios das línguas africanas faladas pelos seus ancestrais, haja vista que, segundo previsões, para cá foram trazidos mais de 04 milhões de africanos no período da escravidão e que aqui deixaram profundas marcas das experiências anteriores ao processo violento de exploração do qual foram vítimas, contribuindo, sobremaneira, para a formação política, social, econômica, lingüística, dentre outras, do povo brasileiro, visíveis na religião, nos costumes, na culinária, na economia, na língua, na ciência e nos demais campos do conhecimento.

A língua portuguesa, por exemplo, não seria o que é hoje se não tivesse a participação de várias línguas africanas na sua constituição, como vem demonstrando os estudos de Pessoa de Castro (1977), (1978), (1980), (2001), (2002), (2005), Careno (1997), Queiroz (1998), Silva (2006), Cunha-Henckel (2005).

Conquanto não se dê a devida importância à relação entre línguas africanas e português brasileiro, Pessoa de Castro salienta:

Depois de quatro séculos de contato direto e permanente de falantes africanos com a língua portuguesa no Brasil, o português do Brasil, naquilo em que ele se afastou do português de Portugal, descontada a matriz indígena menos extensa e mais localizada, é, em grande parte, o resultado de um movimento implícito de africanização do português e, em sentido inverso, de aportuguesamento do africano.(2005, p.5)

Segundo os estudos da autora, houve uma inter-relação entre estas duas línguas, determinando a “africanização do português” e o “aportuguesamento do africano”.

É possível considerar a possibilidade de a vertente popular da língua portuguesa vir sendo, historicamente, alvo de discriminação em decorrência desta africanização da língua. Vale ressaltar que essa discriminação ocorre nos mais diversos espaços sociais, sobretudo na

escola, como já citei anteriormente, onde a variação lingüística se presentifica nos falares dos indivíduos que ocupam os seus espaços.

Nessa perspectiva, meu objetivo, com esta investigação, foi identificar o tratamento dado pela cultura escolar de Rio de Contas à linguagem dos estudantes da comunidade quilombola de Barra do Brumado.

A pergunta que norteou a pesquisa foi: como a cultura escolar de Rio de Contas lida com a linguagem dos estudantes quilombolas de Barra do Brumado?

A hipótese foi que a cultura escolar não aceita a linguagem utilizada pelos estudantes da comunidade quilombola de Barra, considerando-a errada. Isso significa que os alunos negros não se sentem participantes ativos do processo ensino-aprendizagem e as dificuldades que encontram decorrem de a escola impor o ensino de uma variedade lingüística e somente aceitar uma norma dentro do seu espaço: a norma padrão.

Inicialmente, considerei a possibilidade de centrar minha análise na oralidade, através da leitura realizada em sala de aula pelos estudantes quilombolas, a fim de observar a avaliação que dela fazem os professores, entretanto, houve uma mudança nos rumos da minha pesquisa, resultado do contato com a comunidade, o que me levou a abordar a linguagem de modo mais amplo, permanecendo a leitura em sala de aula, como mais um espaço onde as dificuldades dos estudantes se vislumbram.

Além disso, como a escola prioriza a linguagem escrita, presume-se que a linguagem oral ocupe um espaço mínimo ou inexistente esse espaço e quando o há, este se restringe à aceitação de uma linguagem denominada como culta, inclusa no padrão lingüístico aceitável pela elite dominante, visãõ esta imposta aos estudantes.

Para uma população de tradição oral, a imposição de uma cultura fundamentada na escrita, forma de exclusão da “corrente cultural dominante”, impulsiona a construção de outras formas de expressão, como o estilo, a música, o corpo, maneiras de falar, dentre outros. (HALL, 2006).

Importante é perceber a diversidade da cultura negra, Hall nos atenta para isso, considerando que “é para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra que devemos dirigir integralmente a nossa atenção criativa agora”. (HALL, 2006, p. 327)

A escola, por exemplo, precisa estar atenta à diversidade, inclusive a lingüística, pois há falares diversos presentes na sala de aula, que devem ser legitimados, ao lado do padrão lingüístico, em situação de equidade e não de hierarquia.

Em vista disso, busquei mostrar, ainda que de forma sucinta, alguns aspectos da língua portuguesa onde houve interferência das línguas africanas e mostrar, também, que essa

interferência não foi bem aceita durante muito tempo, e ainda não o é totalmente nos dias atuais, em virtude dessa hierarquização supracitada. Fiz isso por considerar que a linguagem oral de Barra do Brumado representa, em vários fenômenos, o resultado da união entre língua portuguesa e línguas africanas.

Tal análise foi realizada a partir dos estudos de Pessoa de Castro (2005), Careno(1997),Queiroz (1998),e também através de fenômenos de base africana, encontrados na fala de quilombolas de Rio de Contas, depreendidos do banco de dados do Projeto Vertentes do Português Rural do Estado da Bahia¹⁰. Utilizei-me também desses dados para caracterizar a comunidade.

A metodologia da minha investigação inspirou-se na etnopesquisa por considerar, como Macedo (2004, p. 31), sua importância por trazer “para a investigação vozes de segmentos sociais oprimidos e alijados, calados pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada”.

Assim, tive uma preocupação em priorizar a fala dos estudantes quilombolas, informantes da pesquisa, já que suas vozes têm sido silenciadas e muitas vezes ocultadas, no processo histórico, em decorrência do preconceito lingüístico e racial.

Inspirei-me na etnografia para olhar a realidade em questão, visto que, segundo Geertz

a etnografia é uma descrição densa. (...) Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tenebrosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.”(1989, p.16)

Ainda que não tenha feito uma descrição densa, já que não me propus a fazer um estudo etnográfico, me inspirei nesse método ao adotar a observação e a presença constante na comunidade como forma de colher os dados. Trata-se, dessa forma, de uma pesquisa qualitativa, onde utilizei os seguintes instrumentos: questionário (na fase exploratória) e entrevista semi-estruturada, além das observações, cujos registros foram realizados num diário de campo. Os dados foram analisados através da abordagem qualitativa de pesquisa em educação e dos estudos lingüísticos.

¹⁰ Projeto coordenado pelo Prof. Dr. Dante Lucchesi no Departamento de Letras Vernáculas do Instituto de Letras da UFBA que visa “estudar a realidade atual dos falares rurais do estado da Bahia, buscando lançar luzes sobre os processos que constituem a história sociolingüística desses falares, particularmente os processos derivados do contato da língua portuguesa com as línguas indígenas e africanas, que marcam a formação da realidade lingüística brasileira”.

ITINERÁRIO DA PESQUISA

A coleta dos dados teve início em setembro de 2005, na cidade de Rio de Contas e na comunidade quilombola de Barra do Brumado. Inicialmente, me apresentei para o líder da comunidade e lhe disse o objetivo do meu trabalho e do meu interesse em aplicar um questionário exploratório aos quilombolas que estudavam o ensino fundamental e médio no único colégio da cidade a oferecer essa modalidade de ensino, na época.

Aproveitando o momento em que os estudantes esperavam o ônibus para retornar para a comunidade, preenchi uma ficha com os seguintes dados: nome, idade e local de residência, visando obter o número total de residentes na comunidade de Barra do Brumado.

Constatei a existência de 29 estudantes residentes em Barra do Brumado, 16 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idade variando entre 13 e 23 anos na 5ª e 6ª séries; na 7ª e 8ª a idade média dos alunos fica entre 15 a 19; na 1ª série do Ensino Médio, 16 a 23; na 2ª série, 16 a 21 e na 3ª série, 19 a 27 anos.

Os informantes da pesquisaram responderam a um questionário, na fase exploratória e, posteriormente, realizei com eles uma entrevista semi-estruturada, na comunidade.

Entrevistei, ainda, seis quilombolas, na faixa etária de 22 a 56 anos, que já haviam concluído o ensino médio, no mesmo estabelecimento.

Durante setembro de 2005 e janeiro de 2007, entrevistei os professores de Língua Portuguesa e a coordenadora estadual de educação, bem como realizei observações na escola e visitas mensais à comunidade.

Buscando uma maior interação com os habitantes do local, ampliei o número de idas ao local. Nesses momentos, foram mantidos diálogos, participação em reuniões da Associação, visando um conhecimento do modo de vida e do pensamento daquelas pessoas. Visitei, também, o arquivo público para coleta de dados históricos.

Após esse contato inicial com as comunidades quilombolas, fui convidada a colaborar na implantação e no acompanhamento de um curso de alfabetização, o que foi uma experiência bastante significativa e me aproximou ainda mais do meu universo de pesquisa, já que eu ia mensalmente à Rio de Contas e, por extensão, à comunidade de Barra.

Vale ressaltar que este curso foi pautado nas idéias do educador Paulo Freire e teve como foco principal a idéia de uma prática educativa vinculada à vivência das pessoas envolvidas, tanto é que os conteúdos foram selecionados a partir dessa ótica, contando com a participação e sugestão dos alfabetizandos, ou seja, houve uma grande preocupação com a

interação na sala de aula e com a possibilidade de a oralidade estar permeando continuamente o processo, respeitando, assim, a tradição da comunidade.

Apesar do curto período do curso, apenas oito meses, foi possível obter resultados significativos, sobretudo a lição de vida extraída do entusiasmo e da disposição para o aprender e o ensinar perceptível nos alfabetizados, independente da idade, o compartilhar das experiências, da memória e da história de cada um, a alegria presente nos versos, na música, na dança, no samba de roda ao final da aula, nas comemorações e celebrações, enfim, o compartilhar da sabedoria de um povo que não se cansa de lutar e que não se deixa abater apesar das intempéries, como a separação brutal da terra devido a construção da barragem, o que é ainda lembrado com sofrimento pelos moradores de Riacho das Pedras, dada a relação mantida pelos quilombolas com o seu lugar de origem, e que, apesar de tudo, não desconstruiu a noção e a prática de comunidade.

Vale ressaltar que fui contemplada com bolsa da Fundação Ford, após ter o projeto aprovado no IV Concurso Negro e Educação, realizado pela ANPED e Ação Educativa, no ano de 2005, do qual resultaram dois relatórios de pesquisa e um artigo.

A dissertação está estruturada em 04 capítulos onde, inicialmente, abordo a escravidão no Brasil, a formação dos quilombos, e traço um panorama do local da pesquisa, a cidade de Rio de Contas, localizada na Chapada Diamantina, no estado da Bahia, buscando situar o contexto mais específico das comunidades quilombolas, na atualidade, sobretudo a comunidade de Barra do Brumado.

O segundo capítulo traz uma análise da língua e da cultura, partindo do contexto de colonização do Brasil pelos portugueses, enfocando, ainda, a história da língua portuguesa e a relação desta com as línguas africanas. Além disso, discuto a associação entre língua e identidade.

O preconceito lingüístico-racial no âmbito da área de ensino de língua portuguesa é o foco do terceiro capítulo. Abordo o processo de instituição desta disciplina e o lugar da variação lingüística nesse contexto.

Trago no quarto capítulo uma discussão sobre a leitura, a variação lingüística e o desempenho dos estudantes. Ressalto neste capítulo a auto-avaliação realizada pelos próprios estudantes, referente à disciplina. O preconceito lingüístico é pautado neste capítulo, onde analiso ainda a Lei 10.639/03, nesse contexto e sua importância para a reconstrução de um ensino pautado na aceitação da diversidade e na inclusão no currículo de conteúdos relacionados à história das populações negras.

CAPÍTULO 1 - A DIÁSPORA AFRICANA NO BRASIL

“As coisa aqui é devagá, o lugá é fraco, é o povo tudo pobre, tudo preto, tudo fêi.(...)o povo tudo besta, tudo fêi, tudo preto, tudo pobre.¹¹”

Raimunda Maria de Jesus (75 anos, Barra do Brumado)¹²

1.1 - A ESCRAVIDÃO NO BRASIL

escrevo a palavra
escravo
o cravo sem medo
o termo escravizado
em parte do meu passado
criei com meu sangue meus
quilombos
crivei de liberdade o bucho da
morte
e cravei para sempre em meu
presente
a crença na vida.

Cuti

Para contextualizar o território¹³ quilombola de Barra do Brumado, em Rio de Contas, na Chapada Diamantina, no Estado da Bahia, faz-se necessário, a priori, inseri-lo num contexto mais amplo e anterior, o processo de escravidão dos negros africanos no Brasil.

¹¹ Fonte: Projeto Vertentes

¹² Optei por usar nomes fictícios para preservar a identidade das pessoas.

¹³ “(...)o chão da população, isto é sua identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi”. (SANTOS, 2000, p. 96)

A escravidão do povo africano, além do caráter degradante e violento no qual se constituiu, deixou como herança, estigmas¹⁴ que o tempo ainda não conseguiu eliminar, para os “filhos” da diáspora¹⁵ negra. Muitos desses estigmas, resultantes de uma construção ideológica eurocêntrica, vêm historicamente sendo disseminados e reproduzidos pelos “aparelhos ideológicos”¹⁶ do Estado, com o objetivo de manter os privilégios da elite dominante fundamentada na exclusão da população negra dos bens sócio-culturais e econômicos aos quais têm direito¹⁷.

Vale ressaltar que, de acordo com Silva (1989, p. 53), com a “justificação” da escravidão do povo negro, por intermédio da “igreja, pensadores e intelectuais”,

o africano passou a ser considerado um ser sem alma, sem humanidade, mais próximo dos animais, instintivo e sem razão, um ser inferior, cuja escravização se constituiria em oportunidade de humanização e salvação, através de sua inserção no processo civilizatório “superior” europeu. (idem)

Além disso, como nos mostra a epígrafe no início do capítulo, estes estigmas “constroem”, na população negra, uma baixa auto-estima capaz de levá-la a se considerar inferior, visão que pode ser retratada a partir das características mencionadas por uma quilombola quando se refere ao seu povo como sendo:

o povo tudo pobre, tudo preto, tudo fêi (...)tudo besta. (Raimunda Maria de Jesus, 75 anos, Barra do Brumado)

Silva (2005, p. 42) faz uma análise da historiografia oficial da escravidão pontuando que a tendência desta era ver o negro a partir da “ótica dos senhores de escravos”, acatando os relatos de viajantes como verdades absolutas, ou vendo-o como “peça”, humanizado tão somente pela violência e pelo crime, ao utilizar como fontes os processos-crime, o que serviu para reforçar uma “imagem estereotipada” do negro, “fosse escravo ou liberto”. Com base nessa prática tendenciosa,

¹⁴ Segundo o Houaiss, estigma é marca ou cicatriz deixada por ferida; qualquer marca ou sinal; aquilo que é considerado indigno, desonroso.

¹⁵ “Diáspora é um termo de origem grega que significa dispersão. Seu uso esteve primeiramente relacionado à experiência dos judeus que, sem pátria, se espalharam pelo mundo sem perder a identidade cultural. Depois se estendeu para o caso dos armênios e dos africanos. A Diáspora africana ocasionada pelo tráfico pode ser atualizada nas formas culturais transnacionais que geram sentimentos de unidade por uma identidade em comum”. (SOUZA, 2005, p.55)

¹⁶ Cf. Althusser, Louis P. Aparentes ideológicos do estado. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

¹⁷ Basta ver a polêmica causada pelas políticas de ação afirmativa, sobretudo as cotas nas universidades, e as equivocadas e preconceituosas justificativas que vêm sendo divulgadas pela mídia e por “intelectuais acadêmicos”, contrários a sua adoção.

(...) costumava-se interpretar a escravidão como um sistema que retirava do africano suas tradições, sua concepção de mundo, enfim, sua humanidade. O negro era visto como “promíscuo”, não apenas no sentido sexual, mas, também, no religioso, social e político.¹⁸

Estudos mais recentes, contudo, vieram questionar as concepções estabelecidas por essa historiografia “oficial”, acerca da história da escravidão¹⁹ e da “coisificação” dos negros²⁰ (SILVA, 2005). É a história dos vencidos sendo desvelada e revelada.

Entre os séculos XV e XIX, o “tráfico de escravos da África para a América foi (...) uma das maiores e mais rentáveis atividades dos negociantes europeus”, sendo difícil precisar a quantidade de africanos “retirados de seu habitat” (ANJOS, 2006). As estimativas apontam em torno de quinze milhões de africanos escravizados²¹. Para o Brasil, os dados variam entre três a seis milhões, contudo os números são imprecisos visto a escassez de documentação sobre o tráfico²².

Um das justificativas para a escravização dos povos africanos fundamenta-se no fato de estes serem “bons agricultores, ferreiros, construtores, mineradores e detentores das mais avançadas tecnologias desenvolvidas nos trópicos”, além da facilidade de as classes dominantes européias usufruírem, por meio do “intercâmbio” comercial dos escravos, das riquezas produzidas na colônia brasileira. (idem, p. 28)

Anjos (2006) lamenta a ausência de informações precisas acerca dos povos africanos trazidos para o Brasil durante o período escravagista, citando alguns destes: minas, congos, lundas, quetos, haussás, fulas, ardas, angolas, anjicos, ijexás, jalofos, mandingas, anagôs, fons etc. Os grupos que predominaram no Recôncavo baiano e ao norte de Pernambuco foram os bantus, da Costa de Angola e os jeje-mina, da Costa da Guiné, também conhecida como Costa do Ouro, Costa do Marfim e Costa dos Escravos (ANJOS, 2006, p. 37). Quanto à participação dos povos africanos na formação da sociedade brasileira, Anjos salienta que

¹⁸ Cf., por exemplo, dentre muitos outros, Viotti da Costa, Emília. Da senzala à colônia. São Paulo: Ciências Humanas, 1978; Prado Jr., Caio Formação do Brasil Contemporâneo. São Paulo: Brasiliense, 1981; Gorender, Jacob. O escravismo colonial. São Paulo: Ática, 1978.

¹⁹ Cf. Thompson, E. P. Tradición, revuelta y consciéncia de classe. Barcelona: Editorial Critica, 1979; Gutman, Herbert G.. The black family in slavery and freedom, 1750-1925. New York: Vintage, 1976.

²⁰ Cf. por exemplo, dentre outros autores, Reis, João José e Silva, Eduardo. Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Cia das Letras, 1989; Cortes de Oliveira, Maria Inês. O liberto: seu mundo e os outros. Salvador, 1790-1890. São Paulo: Corrupio/ CNPq, 1988. Slenes, Robert. Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

²¹ Reis e Gomes (1996)

²² Reis e Gomes (1996); Cunha-Henckel(2005); Pessoa de Castro (2001); Viana Filho (1988); Verger, (1987)

Os povos de matriz africana não foram responsáveis somente pelo povoamento do território brasileiro e pela mão-de-obra escrava. Marcaram e marcam, de forma irreversível, a nossa formação social, tecnológica, demográfica e cultural, que, ao longo desses séculos, foi preservada e recriada. São responsáveis pela adequação das técnicas pré-capitalistas brasileiras, aplicadas na mineração, medicina, nutrição, agricultura, arquitetura, pecuária, tecelagem, metalurgia, cerâmica, estratégias militares e construção. Assim como a elaboração do português africanizado, da religião da sua cozinha sagrada e de seus princípios filosóficos. (2006, p. 39)

Destacam-se, entre os séculos XII e XVIII, duas rotas responsáveis pelo maior contingente de africanos retirados da África: a Costa da Mina, responsável pelo “abastecimento” do Maranhão, da Província do Grão-Pará e da região onde está localizado atualmente o Rio Grande do Norte; a Costa de Angola pela introdução dos escravos para São Paulo, Alagoas, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e centro-sul do país.²³

²³ Cf. Anjos & Cipriano, 2006.

1.2 OS QUILOMBOS COMO “ESPAÇO” DE RESISTÊNCIA

Porque eu sou forte deixo marcas pelo chão
Eu sou forte pele negra do Adão.

Adão Negro

A escravidão no Brasil não representou um lugar de passividade por parte dos escravizados. Pelo contrário, “onde houve escravidão, houve resistência”, como afirmam Reis e Gomes. E acrescentam que esta resistência se deu de várias maneiras.

Mesmo sob a ameaça do chicote, o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, rebelava-se individual e coletivamente(...). Houve no entanto um tipo de resistência que poderíamos caracterizar como a mais típica da escravidão – e de outras formas de trabalho escravo. Trata-se da fuga e formação de grupos de escravos fugidos(...). Tinha nomes diferentes: na América espanhola, *palenques*, *cumbes* etc.; na inglesa, *maroons*; na francesa *grand marronage* (...). No Brasil esses grupos eram chamados principalmente *quilombos* e *mocambos* e seus membros, *quilombolas*, *calhambolas* ou *mocambeiros*. (1996, p. 9)

Como já se sabe, várias foram as armas utilizadas pelos negros escravizados para se libertar do regime escravocrata: reivindicações, negociações, fugas, revoltas, suicídio; demonstrações de que a história dos nossos antepassados não foi erigida sobre a passividade e submissão, nem sobre a rebeldia inconseqüente como a história dita oficial preconiza. Assim,

Se a liberdade era uma bandeira poderosa, a escravidão era seu contraponto. O mundo do escravo transitava entre o sonho de liberdade e o cotidiano da luta dentro da escravidão. Diante das dificuldades para obtenção de manumissões e como alternativa às fugas e rebeliões, cujo desfecho revelava-se invariavelmente trágico para os rebelados e/ou fugitivos, a resistência negra valia-se da capacidade de negociação desenvolvida pelos cativos como instrumento de conquistas sociais, tais como a redução dos índices de exploração senhorial, a manutenção de razoáveis condições materiais de vida e de um razoável regime alimentar e o reconhecimento da família escrava, de suas peculiaridades culturais e religiosas. A sociedade escravista, portanto, constituía-se e desenvolvia-se sobre costumes e regras construídas tanto pelos senhores brancos quanto pelos negros escravizados. (SILVA, 2005, p. 40)

A história do povo negro foi (e ainda é) edificada sob o signo da luta, da organização, da resistência, da coragem. Mattoso assevera que “relações dissimuladas, de desconfiança recíproca, são, em regra geral, as que prevalecem entre senhor e escravo” (1988, p. 131).E, acrescenta

Combate desigual? Nem sempre. Se o senhor tem por si a lei, a força e o poder, se pode até matar um escravo recalcitrante, este possui algumas armas eficazes: pode minar lentamente a autoridade do senhor e, sobretudo, comprometer e desorganizar a produção, sabotar o trabalho. (idem)

Os quilombos, nesse contexto, representaram, indubitavelmente, o “espírito” de liberdade dos nossos antepassados. Ainda que alguns estudiosos desconsiderem o “caráter revolucionário” dos quilombos²⁴ é inegável que além de representarem formas de resistência os quilombos e todas as outras formas de negação do escravismo, como a Revolta dos Malês, a Sabinada, a Balaiada, a Cabanagem, foram, sim, revolucionárias visto representar a não-aceitação pelos negros escravizados da estrutura social a qual estavam submetidos.

Assim, foi bastante expressivo o número de quilombos surgidos nessa conjuntura, conforme afirmação de Reis e Gomes citada anteriormente. O mais famoso deles foi Palmares, cujo destaque se deve à extensão, à duração e à importância que teve como lugar de resistência. Palmares era constituído por vários quilombos, daí, possivelmente, a denominação República de Palmares, liderada inicialmente por Ganga Zumba e, posteriormente, a partir de 1680, por seu sobrinho Zumbi, após este e outros quilombolas terem discordado dos termos de um acordo de paz com os portugueses, acatado pelo tio.

Várias expedições foram realizadas no intuito de destruir Palmares, por constituir uma ameaça para as autoridades da época, contudo a República resistiu por, aproximadamente, um século, sendo destruída em 1694, numa expedição comandada pelo bandeirante Domingos Jorge Velho. Zumbi fugiu, juntamente com outros companheiros, mas foi capturado e morto em 20 de novembro de 1695²⁵, data instituída como o Dia Nacional da Consciência Negra, em homenagem a este que é um símbolo de resistência contra o sistema escravocrata colonial e contra todo tipo de prática excludente, opressora e racista que atinge o povo negro. Segundo Marquese (2006, p. 107).

A Guerra dos Palmares foi um dos episódios de resistência escrava mais notáveis na história da escravidão do Novo Mundo. Ainda que as estimativas

²⁴ Cf. Chiavenato, Júlio José. O negro no Brasil: da senzala à abolição. São Paulo: Moderna, 1999.

²⁵ Para maiores informações sobre a história de Palmares ver Cardoso e Siqueira (1995); Santos (1985); Reis e Gomes (1996); Moura (1988), dentre outros.

das fontes coevas e dos historiadores sobre o número total de habitantes diverjam bastante - mínimo de 6 mil a um máximo de 30 mil pessoas - não há como negar que as comunidades palmarinas, dada a extensão territorial e a quantidade de escravos fugitivos que acolheram, tornaram-se o maior quilombo na história da América portuguesa.

Inegável é a tentativa histórica de invisibilizar os quilombos e sua importância como forma de resistência ao sistema posto, seja no período escravagista quanto no período pós-abolição. Neste aspecto, as estratégias utilizadas pela população negra escravizada fizeram diferença e “deslocaram as disposições de poder” (HALL, 2006, p. 321), haja vista a ameaça que os quilombos representaram para a classe dominante da época. Hall afirma, nesse sentido, que

(...) as estratégias culturais capazes de fazer diferença são o que me interessa (...). Reconheço que os espaços “conquistados” para a diferença são poucos e dispersos, e cuidadosamente policiados e regulados. Acredito que sejam limitados. (...) Eu sei que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente revelada e segregada.(idem)

É possível considerar que a invisibilidade dos quilombos decorre de terem feito essa diferença, salientada por Hall, e ameaçado o poder instaurado e, por conta disso, permanecem os quilombos contemporâneos nessa “visibilidade cuidadosamente revelada e segregada”, por um racismo dissimulado e excludente.

O Brasil foi o último país a abolir o regime de escravidão, mantendo o tráfico ilegal, apesar das campanhas abolicionistas, da resistência negra, do acordo realizado com a Inglaterra em 1826 e a lei regencial de 1831²⁶. Para as oligarquias conservadoras da época não era economicamente viável abrir mão do trabalho escravo. Dessa forma, de maneira “formalmente ilegal”, o tráfico introduziu cerca de setecentos mil africanos no país, no período de 1830 a 1850, com a conivência “dissimulada” das autoridades. A seguinte citação de Conrad²⁷ apud Bosi (1992, p. 197) retrata a cumplicidade das autoridades quanto ao tráfico ilegal e os benefícios que dela extraíam:

Os juizes dos distritos em que os escravos eram desembarcados passavam a receber comissões regulares, referidas como sendo fixadas em 10,8% do valor de cada africano desembarcado. Os escravos eram trocados diretamente por sacas de café nas praias, reduzindo assim a fórmula econômica – “o café e o negro” – a uma realidade. (1985, p.103-104)

²⁶ Esta lei considerava livres os africanos aportados no Brasil a partir dessa data. (BOSI, 1992)

²⁷ CONRAD, R. Os tumbeiros. São Paulo, 1985.

Bosi (1992, p. 197) apresenta o posicionamento do governo inglês frente à ruptura do pacto por parte do Brasil, fundamentado no “direito” à liberdade dos escravos, apesar de sabermos que o interesse da Inglaterra era estritamente liberal-econômico, e não humanitário, como desejavam aparentar. Vejamos:

Temos um tratado com o Brasil, tratado que esse país dia a dia quebra, há vinte anos. Forcejamos por assegurar a liberdade dos africanos livres; trabalhamos até conseguir que os brasileiros declarassem criminosa a importação de escravos. Esse acordo é incessantemente transgredido” (Discurso do primeiro ministro inglês, em 1850, à Câmara dos Comuns)²⁸

A abolição da escravatura não significou liberdade para os negros, já que estes passaram a constituir-se em um problema para a elite branca da época, conforme atesta Silva (1989)²⁹, em artigo onde discute a política do embranquecimento do povo negro, “instaurada” por esta elite, no intuito de “eliminar, através da miscigenação imposta e de outras estratégias genocidas, etnocidas, o elemento negro, tido como mancha nefasta para a nação”, dado o grande número de “negros crioulos” na sociedade, naquele período, isto é, “negros nascidos no Brasil, dominando a língua portuguesa e com uma grande maioria economicamente independente, por terem sido alforriados muito antes da Abolição, ou por serem escravos de ganho” (SILVA, 1989, p. 55) atuando em várias profissões.

Acerca da política de embranquecimento, Menezes (2003)³⁰ ressalta que o

incentivo à imigração branca, européia (...) articulava não só a formação de um mercado de mão-de-obra, agora que esta se tornava livre, assalariada, e que seu preço ia, portanto, ser maior ou menor na medida da sua maior ou menor disponibilidade; a chegada em massa de imigrantes tornava “excedentes” os ex-escravos, notadamente no Sul do país, para onde a onda migratória se dirigiu quase exclusivamente. (p. 24)

Tanto Silva (1989) quanto Menezes (2003) demonstram o nítido interesse da classe dominante da época de exterminar a população negra no Brasil. Para Silva

(...) não é apenas através da política de branqueamento que o Estado brasileiro tenta eliminar a raça negra e sua cultura. Podemos caracterizar como genocídio a política de abandono a que são submetidos os segmentos

²⁸ Cf. DUQUE-ESTRADA, Osório. A abolição (esboço histórico). Rio de Janeiro: Leite Ribeiro & Maurílio, 1918, p. 28.

²⁹ Cf. SILVA, Ana Célia da. Ideologia do embranquecimento. In: LUZ, Marco Aurélio (org.). Identidade Negra e Educação. Salvador: IANAMÁ, 1989.

³⁰ Cf. MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. A república e a educação: analfabetismo e exclusão. In: Revista da FAEEBA/ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 12, n. 19 (jan./jun., 2003) – Salvador: UNEB, 2003.

oprimidos da população, negros e mestiços em sua grande maioria, que efetivamente realiza o projeto de aniquilamento do negro e de outros segmentos minoritários. (idem, p. 61)

Menezes acrescenta que a inclusão do negro na sociedade brasileira no período pós-abolição, e até mesmo antes disso, passou por um efetivo controle jurídico, responsável pela “exclusão dos analfabetos da cidadania ativa”, num país de maioria negra e analfabeta, “estratégia civilizatória que vincula o ler e o escrever com a civilização” (2003, p. 32); da repressão à prática da capoeira, o combate à vadiagem, o controle religioso. Menezes mostra que

Em suma, tanto a legislação e a prática do combate à vadiagem como o controle do funcionamento dos candomblés serviram como instrumento policial de controle da inserção dos negros no seio da nacionalidade. Idem, o combate a capoeira. Não só a polícia os combatia e controlava, como os jornais, controlando a opinião pública, protestavam contra a livre manifestação da presença da cultura africana no pós-república e pós-abolição. (2003, p. 32)

Esta política de extermínio da população negra, incluindo aí a “eliminação física” ao lado do abandono (SILVA, 1989), a política do controle (MENEZES, 2003), ainda perdura, guardadas as devidas proporções, e atinge não somente aos negros residentes nas cidades, como também (e talvez até com mais veemência em alguns pontos) aos residentes nos quilombos contemporâneos.

1.3 OS QUILOMBOS NA CONTEMPORANEIDADE

QUILOMBO

Landê Onawalê

Minha certeza-flecha seta, reta
direção da liberdade nossa razão
concreta terra preta longe muito
da opressão nunca dissemos
“adeus” à África em nossas
mentes e de memória fresca
replantamos suas lições
no estreito e vasto chão do agora,
e do possível quilombo é o sol
que se avista um sonho acordado
um ponto de vista onde foram dar
as mãos após varrerem brenhas
se achando em qualquer caminho
se atando às guerras e seus
espinhos enraizando falanges em
pedaços de sonho e esperança

Os quilombos³¹ longe de constituir uma mera lembrança do passado, estão aí para nos mostrar que a “abolição” não significou liberdade, no sentido amplo da palavra, muito menos aquisição de direitos para todos os “libertos” pela Lei Áurea, há mais de um século; significou, ao contrário, para a grande maioria, abandono, “orfandade”, exclusão,

³¹ “As denominações quilombos, mocambos, terra de preto, comunidades remanescentes de quilombos, comunidades negras rurais, comunidades de terreiro são expressões que designam grupos sociais afrodescendentes trazidos para o Brasil durante o período colonial, que resistiram ou, manifestamente, se rebelaram contra o sistema colonial e contra sua condição de cativo, formando territórios independentes onde a liberdade e o trabalho comum passaram a constituir símbolos de diferenciação do regime de trabalho adotado pela metrópole. O decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, em seu artigo 2º, considera os remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra, relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.(FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES)

desigualdade. Como consequência, novas formas de luta e de resistência tiveram que ser construídas para enfrentar os novos inimigos. Lamentavelmente, ainda hoje somos obrigados a travar uma batalha cotidiana para sermos respeitados e para termos os nossos direitos garantidos.

Os “quilombos contemporâneos”³², por exemplo, têm sido vistos pela classe dominante com os olhos de quatro séculos atrás, como uma ameaça a ser extinta; mudaram-se as estratégias de extermínio, mas, em alguns casos, estas continuam tão violentas quanto as do passado, ainda que de certo modo mais sutis. Daí a manutenção da invisibilidade oficial supracitada, percebida na ausência de políticas públicas específicas para essas comunidades, o que as deixa na orfandade.

A expulsão dos quilombolas de suas terras têm sido um dos mecanismos utilizados para seu “extermínio”, citado anteriormente, através da apropriação dessas terras pelos grandes latifundiários e empresários da construção civil, da construção de barragens em áreas quilombolas, dos conflitos pela posse das terras, dentre outras tantas formas violentas praticadas contra essas comunidades. Podemos citar os conflitos de terra no oeste baiano, em Rio das Rãs, localizada em Bom Jesus da Lapa, em Mangal/Barro Vermelho, no município de Sitio do Mato; a desapropriação da comunidade de Riacho das Pedras para a construção da Barragem Luís Vieira, em Rio de Contas³³, responsável pela desestruturação da comunidade, tendo os moradores que se deslocar para outros lugares, conforme atesta os trechos das narrativas a seguir:

Aqui no... aqui no Rio das Pedra a gente tinha tanta terra pá trabaiaí . Por'essas báxa , essas vazantes a gente trabaiaiva e agora, não! A terra seca num dá roça! (Paulina Maria Silva)

(...) foi rúim purquê devorô as roça tudo. Inundô as roça todinha ! Não deu pa salvá nada naquela época. (Os moradores) Foi pa Rio de Contas...foi pa Barro Branco, lugá diz que é vizinho de Rio de Contas, foro pa Livramento... Ôtros mudô lá pa Fazendola ! Lá em cima ! Duas família foi pa lá. Duas ô três foi pra lá pa cima. (Vitória Nascimento)

³² Silva (1997) faz uma interessante discussão acerca do conceito de quilombo e defende o uso do termo *quilombos contemporâneos* por considerar que “talvez seja mais apropriada porque subentende o resgate e a atualização da experiência, e, dessa forma, não supõe as atuais comunidades como formações estáticas”.(p.50)

³³ Cf. OLIVEIRA, Sandra Nívia Soares de. De Mangazeiros a Quilombolas: Terra, Educação e Identidade em Mangal e Barro Vermelho. Dissertação (Mestrado em Educação – UNEB). Salvador: Ba, 2006; SILVA, Valdélino Santos. Do Mucambo do Pau Preto à Rio das Rãs: Liberdade e escravidão na construção da identidade negra de um Quilombo Contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Sociologia – UFBA). Salvador, 1997; ROCHA, Rômulo. Efeitos da Barragem Luís Vieira sobre as comunidades de Barra, Bananal e Riacho das Pedras no município de Rio de Contas (BA). (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2002.

Ah, tomô as terra milhó que agente tinha tudo. Baxada aí, tуди é... terra boa de roça... de prantá arroz, milho, feijão, era as terra melhó que dava... que dava roça era..era a baxada aí. Aí a água tomô tudo. (Ildelfonso Jesus da Silva)

Até que ele foi esse ano pra São Paulo... ele nem queria ir, mas ocê vê que quando essa barrage chego aí... choveu muito o ano passado, não foi? A gente perdeu aquela roça todinha que a gente fez...Não coieiu, num coieiu nada, aí falou: de que que vai vivê? Tem que saí pra fora pra trabalhá uns dia. É... então ele saiu. Saiu com aquele pesar (...). (Virginia Santos)

É, qué dizê que as terra melhó... a água pegô, né. As te... as terra melhó, que dava bastante roça, roça melhó, aí, a água pegô. (Neuza Jesus da Silva)

Poquê as partes da terra melhó de gente prantá, a barra... a, a água tomô. A melhorinha mesmo só pro povo de Livramento. Mas o povo aqui, não, porque só ficô mesmo só com esses pedaço de terra assim ó... Não sai nada. A gente pranta mesmo pá, pá vê que... pá não ficá sem prantá, pá não ficá só comprano, porque se fô comprá tudo, passa até fome. Aí, pranta mesmo, mas só dá mesmo só p'os gasto, poquê a terra melhó a água tomô. Tem tempo mesmo, quando é agora, nas água mesmo que a gente prantava, assim, às vezes, assim, poquê agora num pode prantá, poquê se prantá, a água toma.(Antônio Silva)

Observa-se nesses relatos que a saída dos antigos moradores para outros espaços devido à construção da barragem não foi o único agravante, a barragem também acarretou danos à agricultura, visto que “as terra melhó, que dava bastante roça, roça melhó, aí, a água pego”, segundo alerta um dos informantes, dificultando, inclusive, a própria manutenção e sobrevivência da comunidade, tendo alguns de buscar outros meios de trabalho em cidades das redondezas e, até mesmo, nas grandes cidades como São Paulo, o que foi muito recorrente na época e ainda hoje ocorre com freqüência.

Os conflitos que envolvem posse de terra no Brasil mostram que esta é uma questão que carece de soluções urgentes e, mais ainda, quando se referem às comunidades quilombolas, porque, como destaca Oliveira (2006, p. 15),

uma das faces mais cruéis da violência está no fato de que ao se tomar a terra destas comunidades, carregam com ela toda uma vida erguida na e com a terra. A violência é física, mas é também simbólica, fere-se o corpo e a alma.

Oliveira (2006) salienta o valor da “ancestralidade” presente na terra, cujo significado para os quilombolas não é o mesmo que para “outros setores rurais”.

Segundo Silva, os “camponeses assentados em área de reforma agrária”, por exemplo, nem sempre possuem “uma convivência cultural comum”, sendo movidos pela necessidade de “dar utilidade social às terras desapropriadas”, ao contrário dos quilombolas que “possuem a

terra” e com ela mantém uma relação “(...) de forte conteúdo religioso e moral” (SILVA, 1997).

Nesse sentido, pode-se considerar a existência de uma relação intrínseca entre a terra e a identidade dos quilombolas. Portanto,

Território e identidade estão intimamente relacionados enquanto um estilo de vida, uma forma de ver, fazer e sentir o mundo. Um espaço social próprio, específico, com formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais para a comunidade. Bens esses que se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo”. (BRASIL, 2004, p. 11)³⁴

Visando garantir a posse da terra às comunidades remanescentes de quilombos³⁵, foi acrescido o artigo 68³⁶ na Constituição Federal.

O documento³⁷ de divulgação do Programa Brasil Quilombola³⁸, editado pela SEPPPIR³⁹, apresenta uma conceituação de comunidades remanescentes de quilombo como “grupos sociais cuja identidade étnica os distingue do restante da sociedade”. (2004, p.9). Identidade étnica nesse conceito é tratada como “processo de auto-identificação bastante dinâmico e não se reduz a elementos materiais ou traços biológicos distintivos, como cor da pele, por exemplo”. (idem).

Há aspectos que singularizam as comunidades quilombolas, como atesta Silva

Examinando-se, hoje, algumas das muitas experiências do que se denomina “comunidades negras rurais”, que é uma das designações para “comunidades remanescentes de quilombos”, percebe-se que certos aspectos da história desses grupos, recuperados pelas pesquisas etnográficas, são recorrentes. Destaca-se, sobretudo, que até um certo estágio das suas histórias, essas populações não tinham a preocupação de legalizar as terras que ocupavam, pois não as tinham, como ainda não as têm, enquanto bens mercantis; o uso

³⁴ BRASIL. Programa Brasil Quilombola. Brasília: Abaré, 2004.

³⁵ “É importante assinalar que o Art. 68 foi incluído na Constituição Federal por reivindicação de entidades do movimento negro urbano que tinham informações sobre as movimentações de comunidades negras rurais, especialmente no Pará, Goiás e Maranhão, que lutavam, desde o início dos anos oitenta, contra a grilagem e a construção de barragens (Oriximiná e Calunga, p.ex.) em suas terras. Neste sentido, a inclusão do referido artigo na Constituição se constitui numa vitória, mesmo que parcial, desse embrionário movimento. Nos tempos atuais, em que as mobilizações dos grupos negros rurais tomam uma conotação nacional, o referido artigo terminou se constituindo numa referência para reforçar a argumentação e o discurso político das comunidades sobre a necessidade de terem os seus direitos reconhecidos.”(SILVA, 1997, p.6)

³⁶ A Constituição Federal do Brasil de 1988 promulgou o Art. 68 das Disposições Constitucionais Transitórias: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

³⁷ Op. Cit.

³⁸ O Programa Brasil Quilombola foi criado em 2004 com a finalidade de “coordenar as ações governamentais para as comunidades remanescentes de quilombo por meio de articulações transversais, setoriais e interinstitucionais, com ênfase na participação da sociedade civil”. (SEPPPIR, 2004, p. 15). O programa é coordenado pela SEPPPIR e conta com o apoio de 21 órgãos da administração pública federal.

³⁹ Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

destas não obedecem aos padrões de parcelamento, como na maior parte das áreas camponesas clássicas; não são grupos que se isolaram da sociedade envolvente, como muitos historiadores acreditaram; as atividades agrícola, pecuária, pesqueira e extrativista são articuladas e exploradas sazonalmente - há uma preocupação em manter o meio ambiente equilibrado; os laços de parentesco, consangüíneos ou por afinidade, são a base para a organização social; as histórias desses grupos são reconstruídas a partir de narrativas orais e em todas as comunidades é predominante a população negra.(...). (1997, p. 40)

É possível considerar, assim, que o diferencial entre a população negra das comunidades quilombolas e a população negra de outros espaços urbanos e também rurais está, principalmente, no modo como concebem o lugar onde vivem, pois, certamente, os primeiros têm uma relação com a terra que não é compartilhada pelos demais, bem como uma noção de coletividade, de ancestralidade comum, de ser uma só família, da relação de parentesco que os une, assim como o modo como se organizam social e politicamente, as práticas religiosas, lingüísticas, culturais, econômicas, dentre outros traços que os singularizam. Compartilham esses grupos, entretanto, de uma exclusão social que se não é igual, visto o contexto onde cada grupo se encontra, é bastante parecida na ideologia que a subjaz, ou seja, a população negra é alvo de atitudes racistas, independente do lugar ocupado na sociedade e isso implica, também, nível social, cultural e intelectual. Assim, o racismo é um mecanismo de demarcação de lugares e privilégios tão perverso e tão cruel que perpassa todas as “fronteiras” i(ni)maginadas.

A invisibilidade a que foram (e têm sido) submetidas as comunidades quilombolas no período pós-abolição é, do mesmo modo, uma estratégia de exclusão, que se reflete nas precárias condições de vida dos seus habitantes. A Ministra Matilde Ribeiro, na apresentação do Programa Brasil Quilombola, transcreve a seguinte fala de uma senhora residente em um quilombo, no município de Itapecuru, no estado do Maranhão:

Ministra, fala para o Presidente da República, que aqui não tem luz, não tem água, nem casa decente pra gente morar; fala pra ele que a vida aqui é muito difícil, que nós queremos ser dono das nossas terras, fala que os nossos filhos não têm onde estudar; que eu quero que meus filhos jovens continuem aqui, porque aqui eles têm segurança; se eles forem para a cidade grande, eles vão perder o que aprenderam de bom aqui. (...).(BRASIL,2004,p. 4)

A fala dessa senhora reflete não apenas a situação particular da comunidade quilombola onde reside, mas, sobretudo, uma situação que é compartilhada por inúmeras

outras, Brasil afora⁴⁰. Pode-se observar, segundo os dados, que o maior número de comunidades quilombolas está localizado na região Nordeste, sendo 734 no Maranhão e 469 na Bahia.

Em Rio de Contas, por exemplo, ao comparar a comunidade de Barra do Brumado, composta por negros, e a comunidade de Mato Grosso⁴¹, de população branca, é visível a diferença entre ambas, sendo essa última privilegiada com uma infra-estrutura diferenciada das demais, contando com colégios bem equipados e sistema de irrigação, dentre outros, percebido pelos moradores das comunidades quilombolas, como pode ser visto a seguir:

Hoje tá até adiantado o Mato Gosso, mas num é... num é bonito, num é bonito praque é serra de lá e serra de cá e aquele... mas lá é... lá... Mato Gosso é bom. Aqui assim donde você ta veno essa casinha aqu... ali, chama capoêra ... capo...era capoêra... chama capoêra.... o Mato Gosso inda é socado ali dento ali assim, tem igreja, igrejinha de Santo Antoim, tem um... tem muitcho bar... muito bar, as casa até boazinha, água encanada, banheiro e tudo, mas lá só é... o povo chega e todo mundo que chega de fora vai ai no Mato Gosso e coisa, mas e...disse que gosta mais daqui do que do Mato Gosso, poque no tempo de fri(o)... ali viu é fri(o) que não háí quem aguenta, chove diário, lublina ali diário. (Germina Maria de Jesus)

Por lá o povo tudo branco, é lugá de branco. (Raimunda Maria de Jesus)

Ah, a vida lá, pra eles são boa, porque lá tem bastante coisas, e tem verdura, essas coisa lá pra eles... Lá... é bom, muito melhó, pra eles lá é muito melhó do que aqui. (...). Porque lá parece que... parece que lá, num lugá assim mais ..., né, que é, lá em todo canto assim escorre água e, e lá, tudo que eles pranta sai. Porque lá eles tem... eles com aquela... com aquelas coisa que eles pranta, ali, eles pode compra adubo, pode torná adubá a terra de novo. E aí, sai. E aqui, o que pranta, se fô vendê pra comprá adubo, fica... fica em farta de.... dento de casa.(Antônia Maria Silva)

As estratégias utilizadas por esses indivíduos para (sobre)viver e se adaptar às mudanças que se apresentam na contemporaneidade tem sido as mais variadas possíveis e

⁴⁰ Segundo levantamento realizado por Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, há 1.127 comunidades quilombolas no Brasil, distribuídas pelas regiões do país: Nordeste: 1.714; Norte: 441; Sudeste: 375; Sul: 180 e Centro-Oeste: 131 (Anjos, 2006)

⁴¹ Mato Grosso está situado na encosta da Serra do Bittencourt, a cerca de 1450 metros de altitude, atualmente possui o status de povoado mais alto do estado da Bahia. Proporciona uma excelente vista da paisagem da Chapada Diamantina e a temperatura, em pleno Sertão Baiano, nos invernos mais rigorosos, chega a 5°C. Sua principal fonte de renda é a agricultura irrigada por gravidade na encosta da serra, sendo que é comum utilizarem os quintais das casas no cultivo de hortaliças, como alface, couve, chuchu, cenoura e beterraba, além de flores e café, cuja produção é vendida para outros municípios. Cada família tem sua renda própria, proporcionando um padrão de vida economicamente mais alto do que o restante do município. A paisagem resultante desta forma de atividade faz Mato Grosso parecer uma comunidade européia. (ROCHA, 2002)

estão, além disso, imersas num contexto amplo de “negociações e conflitos”. Silva afirma, ao tratar dessas populações negras rurais contemporâneas, que

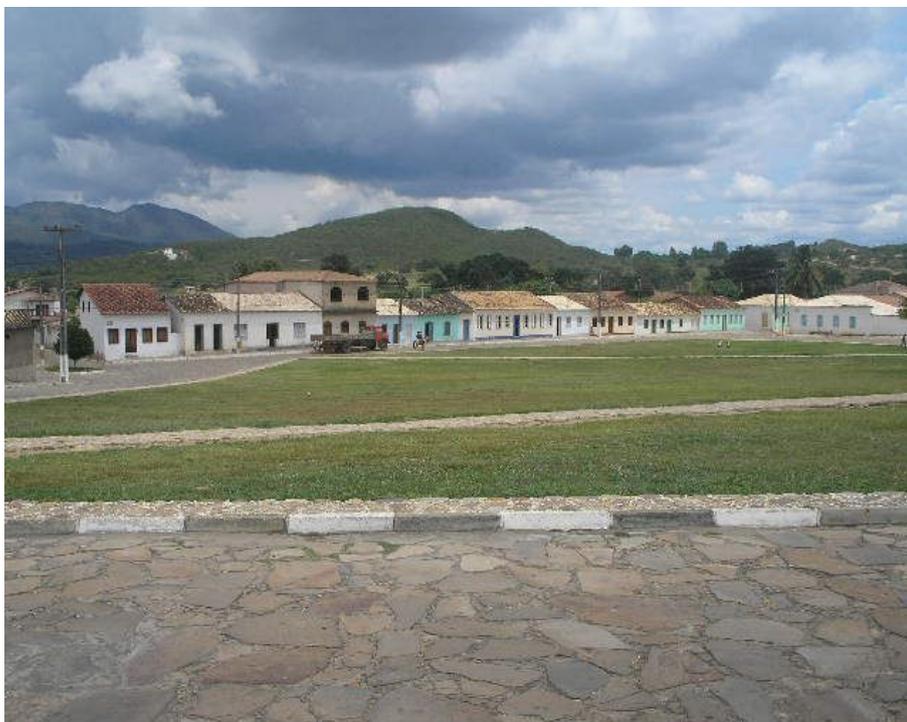
por meios diferentes, esses descendentes conseguiram permanecer em seus territórios de origem, em meio a conflitos, grilagens e especulação de suas terras, preservando e renovando costumes para se adaptarem aos ditames exigidos pela sociedade nacional, que não os reconhece como autênticos sujeitos históricos. (1997:51)

Tanto não os reconhece que é perceptível as dificuldades de sobrevivência vivida por essas pessoas, conscientes da sua situação, como pode ser visto na forma como os moradores descrevem a vida na comunidade:

É aonde aqui o lugazim é... é devagazim, é fraquim, mas... gente tá vivo assim mesmo, só morre o dia que Deus man...man... o dia que Deus chama. (Raimunda Maria de Jesus)

(...) aqui é muntcho fraco (Natanael Santos)

1.4 - ASPECTOS HISTÓRICOS DE RIO DE CONTAS



Rio de Contas

Fonte: Acervo pessoal da autora

A história de Rio de Contas⁴², cidade localizada na Chapada Diamantina⁴³, no estado da Bahia, remonta ao século XVIII, período no qual os “colonizadores” Francisco Ramos, Cônego Domingos Vieira Lima, Manoel de Oliveira Porto e o vigário de Jacobina, Antônio Gonçalves Filgueiras receberam do rei de Portugal dez léguas (cada um) das terras “descobertas” entre Barra do Sincorá⁴⁴ e as cabeceiras do Paraguassu.⁴⁵

⁴² O município de Rio de Contas, a 673 km de Salvador, está ligado à capital pela BA-148, BR-242, BR-116 e BR-324, e dista 107 km de Brumado, pela BA-148. O município faz limites com as cidades de Abaíra, Brumado, Ituaçu, Livramento de Nossa Senhora, Érico Cardoso, Dom Basílio e Jussiape.

⁴³ Prolongamento da Serra do Espinhaço, principal cadeia montanhosa do Planalto Central, situada a leste do Brasil. Esta cadeia é constituída por dois blocos principais: a Chapada Diamantina (no estado da Bahia) e a Cadeia do Espinhaço (em Minas Gerais). Esse conjunto montanhoso percorre uma extensão de mais de 1000km na direção norte-sul, começando na Serra da Jacobina, na Bahia, indo até a Serra de Ouro Branco, próxima à cidade de Ouro Preto, no estado de Minas Gerais. Tendo uma dimensão leste-oeste, aproximadamente, de 50 a 100km, compreende altitudes que variam entre 700 e até mais de 2000m acima do nível do mar. (STANNARD, 1995, p. 43)

⁴⁴ Serra do Sincorá – A cordilheira mais extensa e mais alcantilada da margem oriental do planalto baiano.

⁴⁵ SESMARIAS. Terras da Bahia. Arquivo Público do Estado da Bahia.

Com a descoberta do ouro em meados de 1710, no Rio Brumado (antigo Rio de Contas Pequeno), a região se viu invadida por garimpeiros e mineradores, de vários lugares, bandeirantes paulistas, dentre eles Sebastião Raposo, uma das figuras lendárias da região, conhecido como “o rei do ouro”, lembrado pelas crueldades cometidas contra seus subalternos, e, ironicamente, homenageado com uma estátua em praça pública no centro da cidade de Rio de Contas, bem como imortalizado em nomes de pousadas, chalés, dentre outros.

Quando esses “caçadores de ouro” chegaram à região, ali havia uma pequena povoação de negros, denominado de Pouso (ou Descanso) dos Creoulos e que, segundo dados não oficiais, estaria ligada a africanos que sobreviveram ao naufrágio de um navio negreiro na região de Itacaré, e que, chegando à região, após seguirem o curso do Rio de Contas, estabeleceram-se neste local, formando um povoado, pelos idos de 1681. O Pouso dos Creoulos seria um “lugar de passagem e pouso para os viajantes, vindos de Goiás e das Minas Gerais, procurando encurtar caminho ao transitar para o Porto de Nossa Senhora do Rosário da Cachoeira e para a Capital da Província da Bahia ou vice-versa”.⁴⁶

A crescente demanda de garimpeiros na região resultou no surgimento do primeiro arraial, Santo Antônio do Mato Grosso, no início do século XVIII, em meados de 1713, localizado a 1450 metros de altitude. Esse arraial foi elevado à sede de freguesia em 1718, Freguesia do Alto Sertão Baiano ou Sertão de Cima, sendo que o nome oficial passou a ser Freguesia de Santo Antônio de Mato Grosso.⁴⁷

Havia já nessa época uma outra povoação, nove quilômetros abaixo do Pouso dos Creoulos, com um grande número de moradores, transformada em vila por autorização do Rei D. João V de Portugal, datada de 20 de outubro de 1722, tendo recebido o nome de Vila Nossa Senhora do Livramento das Minas do Rio de Contas. Isso se deu porque o rei de Portugal tinha interesse em proteger os seus domínios, “não só para uma boa arrecadação dos quintos, mas, também, para coibir os distúrbios e desordens que cometiam aqueles moradores como refugiados”.(ARAKAWA, 2006, p. 28) Dessa forma, para que o ouro pudesse circular livremente, teria que ser pesado e quintado.

Entretanto, a escolha por esse local não foi apropriada, pois no período de chuvas e enchentes a população era acometida de uma febre denominada “impaludismo”. Em vista

⁴⁶ Para maiores detalhes históricos sobre Rio de Contas, Cf. PEREIRA, Gonçalo de Athayde. Minas do Rio de Contas. Salvador: Tipografia São Miguel. 1940. Terras e documentos. séc. XII. Arquivo Público do Estado da Bahia. (Cópia disponível no Arquivo Público Municipal de Rio de Contas); TAVARES, Luis Henrique Dias. Histórias da Bahia. São Paulo: Editora UNESP; Salvador: EDUFBA, 2001; ARAKAWA, Maria de Lourdes Pinto e. As Minas do Rio de Contas. Salvador, 2006.

⁴⁷ Fonte: ARAKAWA, Maria de Lourdes Pinto e. As Minas do Rio de Contas. Salvador, 2006.

disso, a pedido do Ouvidor Geral da parte sul da Comarca da Bahia, a vila foi transferida para o Pouso dos Creoulos, onde hoje se localiza a cidade de Rio de Contas, passando a ser denominada de Vila Nova de Nossa Senhora do Livramento das Minas do Rio de Contas.⁴⁸ De acordo com Arakawa, “em 1840, passou a se chamar Minas do Rio de Contas e, em 08 de julho de 1931, simplesmente Rio de Contas” (2006, p. 34).

Rio de Contas foi um município que ocupou, durante um bom período, um papel de destaque no cenário da economia regional devido à mineração. Em 1748, por exemplo, a arrecadação como pagamento do quinto da Vila de Minas de Rio de Contas foi de vinte e quatro mil setecentas e noventa e três oitavas e três quartos de ouro, enquanto Jacobina arrecadou três mil e oitocentas e trinta e uma oitavas e meia, no mesmo período (ARAKAWA, 2006). Isso demonstra que havia, realmente, ouro em abundância na região⁴⁹. Com o fim das jazidas de ouro, a economia de Rio de Contas decaiu.

No período de agosto de 1879 a janeiro de 1880, o engenheiro baiano, Teodoro Sampaio⁵⁰, percorreu o Rio São Francisco, de “ponta a ponta”, numa viagem de cerca de três mil quilômetros, integrando a Comissão Hidráulica, responsável pelos estudos da navegação no interior do país⁵¹. Cito aqui alguns trechos descritivos da sua passagem por Rio de Contas, em janeiro de 1880:

Chegamos à vila das Minas do Rio de Contas, antes de escurecer (...). O local, (...), no alto de uma chapada da altitude de 1200 metros, proximadamente (sic), vizinho do ponto culminante do sistema orográfico da Bahia, o pico das Almas, que lhe fica cerca de duas léguas para o noroeste, é um dos mais favoráveis pelas suas condições de clima, ainda que topograficamente não seja o melhor assento para povoação. (SAMPAIO, 2002, p. 230)

Como quase todos os lugares que tiveram origem na mineração, a vila do Rio de Contas surgiu e cresceu irregularmente, desenvolveu-se e prosperou com o progresso das lavras auríferas do leiro do Brumado, e por fim estacionou ou descaiu(sic) com o esgotamento das minas. Todavia, alguma coisa lhe ficou da prosperidade de outrora. As suas construções de pedra e os seus edifícios públicos revelam ainda que esse lugar teve um nascimento rico e promissor, que o futuro, aliás, não confirmou. (IDEM)

⁴⁸ A sede da primeira freguesia, Santo Antônio de Mato Grosso, foi transferida para a nova vila, recebendo esta o nome de Freguesia do Santíssimo Sacramento das Minas do Rio de Contas, em 1745.

⁴⁹ Arakawa (2006) nos informa que constam nos registros da Casa da Câmara da Comarca de Rio de Contas, o envio para Portugal, entre os anos de 1724 a 1800, de 62.216 oitavas de ouro de 23 quilates.

⁵⁰ Engenheiro civil, nascido no atual município de Teodoro Sampaio, na Bahia, filho de uma escrava com um padre, único negro a fazer parte da Comissão Hidráulica.

⁵¹ As observações do engenheiro eram anotadas em cadernetas, como se fosse um diário. Essas anotações resultaram em uma publicação, organizada por José Carlos Barreto de Santana intitulada O Rio São Francisco e a Chapada Diamantina.

A vila não tinha mais que uns trezentos prédios e sua população, talvez, não atingisse a 2 mil almas. O comércio insignificante indicava que, no lugar, como nos arredores, pouco se trabalhava. (IDEM, p. 230-231)

Da mineração do ouro não havia mais do que uma exagerada tradição, e todavia me informaram os moradores que, no leito do Brumado, o ouro era ainda abundante (...). (IDEM, p. 231)

Estas informações trazidas por Sampaio (2002) sobre a história de Rio de Contas ratificam a presença de mão-de-obra negra, no local, considerando a presença de ouro na região.

1.5 - O QUILOMBO DE BARRA DO BRUMADO



Quilombo de Barra do Brumado

Fonte: Acervo pessoal da autora

Quilombo (Kilombo) é uma palavra originária dos povos de língua bantu (Grupos lunda, ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala, dentre outros), aqui no Brasil escravizados. A criação (ou nascimento) do Kilombo, na África, ocorreu nos séculos XVI e XVII. O quilombo africano se caracterizava por ser “uma instituição política e militar transétnica, centralizada”, masculina, liderada por um “chefe intransigente dentro da rigidez da disciplina militar”. (MUNANGA, 1995/1996)

O quilombo brasileiro, de acordo com Munanga, pode ser considerado

uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar. (...) Apesar de o quilombo ser um modelo bantu, creio eu que, ao unir africanos de outras áreas culturais e outros descendentes não-africanos, ele teria recebido influências diversas, daí seu caráter transcultural. Com efeito, transculturação parece-me um dado fundamental da cultura afro-brasileira(...). Com efeito, os escravizados africanos e seus descendentes nunca ficaram presos aos modelos ideológicos excludentes. Suas práticas e estratégias desenvolveram-se dentro do modelo transcultural, com o objetivo de formar identidades pessoais ricas e estáveis que não podiam estruturar-se unicamente dentro dos limites de sua cultura. Tiveram uma abertura externa em duplo sentido para dar e receber influências culturais de outras comunidades, sem abrir mão de sua existência enquanto cultura distinta e sem desrespeitar o que havia de comum entre os seres humanos. Visavam a formação de identidades abertas, produzidas pela comunicação incessante com o outro, e não de identidades fechadas, geradas por barricadas culturais que excluem o outro⁵². (1995/1996, p. 63)

Corroborando a visão de Munanga, Siqueira (2005, p. 3) aponta a intensa expressividade dos Quilombos, em nosso país, como forma de “luta organizada, em resistência ao sistema colonial-escravista, atuando sobre questões estruturais, em diferentes momentos histórico-culturais do país (...)” A autora salienta, ainda, que “os quilombos eram sociedades avançadas, do ponto de vista da organização, dos princípios, de valores, de práticas, de socialização, de regime de propriedade”. (idem)

A partir da experiência com o Projeto “Vida e história das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil”, através do qual teve a oportunidade de visitar várias comunidades, Oliveira afirma:

Pude ver e compreender os quilombos como espaços únicos que abrigam um expressivo número de negros e famílias negras que, há mais de um século, vivem de forma comunitária, defendendo os mesmos objetivos, em processo de relativo isolamento, portanto, sem a atenção e intervenção direta da sociedade branca dominante. (2003, p. 248)

⁵² MUNANGA, Kabengele. As facetas de uma identidade endeusada. (manuscrito inédito). São Paulo, 1995/1996.

Considero que a impressão da autora acerca dos quilombos, não pode ser vista como a regra, já que há, num número considerável de comunidades desse tipo, intervenções da “sociedade branca dominante”, como já citei anteriormente e o tema, do mesmo modo, foi objeto de discussão de Silva (1997), Oliveira (2006), Rocha (2002), dentre outros.

Nas comunidades quilombolas de Rio de Contas, por exemplo, a intervenção se deu na construção da Barragem Luís Vieira, pelo DNOCS⁵³, responsável pela inundação de mais de 50% das terras férteis e pela desestruturação da comunidade de Riacho das Pedras, visto que os antigos moradores tiveram que se mudar do local, para bairros periféricos na sede de Rio de Contas ou para outros municípios; nas denúncias de desvio de verbas federais das comunidades de Barra e Bananal, destinados à construção de uma fábrica de polpa de frutas, em Bananal e de um centro de múltiplo uso em Barra⁵⁴, que resultou inclusive no assassinato de um dos denunciante, antigo parceiro da prefeitura nestas duas obras, via organização não governamental sob sua responsabilidade. Em relação à construção da barragem, uma das informantes nos diz:

Depois dessa barragem, a gente sofre tanto! (Pedro Miguel da Silva)

O líder da comunidade de Barra e membro da Associação de Desenvolvimento Comunitário Rural de Barra do Brumado, reforça:

A barragem trouxe benefícios, mas, para a comunidade, trouxe prejuízo. Mudou a vida das comunidades. Tirou alguém do seu lugar. E prejudicou, porque a barragem, para nós, ainda não tem um resultado. A barragem ocupou as nossas terras, destruiu o nosso povo, as nossas culturas. Uma comunidade foi totalmente destruída, porque o seu povo perdeu suas raízes. Saiu das suas terras e se espalhou por aqui, por acolá. Ficou um pequeno grupo que o Riacho das Pedras ainda mantém juntos, mas os outros estão todos espalhados, e também trouxe muitas dores, muitas lágrimas, porque tomou todas as nossas terras, porque tomou todos os documentos. A empresa tomou. A empresa fez o que bem quis. No momento, a comunidade não teve reação, e quando a gente começou a tomar conta, a coisa já estava muito longe. (Carlos José da Silva apud ROCHA, 2002:98)

Rocha (2002) considera que a barragem, apesar dos transtornos que trouxe, abriu também a possibilidade de outras formas de resistência e luta comunitária. Parece-me, contudo, que a barragem foi realmente muito prejudicial, comprometendo a própria

⁵³ Departamento Nacional de Obras Contra as Secas

⁵⁴ A fábrica ainda não foi totalmente construída e o centro de múltiplo uso, como o nome já diz, passível de ser utilizado para atividades diversas da comunidade, como reuniões, vacinação, só recentemente foi entregue à comunidade, pela prefeitura, após permanecer fechado por mais de um ano.

sobrevivência da comunidade e beneficiando apenas outros municípios. Assim, a comunidade foi mais uma vítima da exploração e da dominação política.

Os fatos trazidos pela intervenção estatal desdobraram-se em outros que, se por um lado atendiam às expectativas do programa, por outro expunham suas contradições. Esse momento, paradoxalmente, foi muito significativo para a tomada de consciência dos quilombolas e igualmente importante para a organização do coletivo enquanto ator social e político.

Foi nesse contexto que os quilombolas encontraram a oportunidade para ampliar o espaço de suas lutas, tanto no campo formal quanto no campo político.

Dessa forma, é preciso compreender as especificidades dos quilombos, não só nos aspectos geográficos, como também sócio-histórico-culturais, ainda que compartilhem características comuns, como a ascendência, bem como praticamente as mesmas dificuldades sociais, econômicas, educacionais, fruto de um processo histórico de exclusão da população negra.

O isolamento é uma particularidade deveras marcante das comunidades quilombolas, diferenciando-as dos outros espaços urbanos e também rurais nos quais a população negra está inserida, visto que, de acordo com Oliveira, esse “isolamento geográfico e político incentivou o fortalecimento dos laços de solidariedade e ajudou a preservar conhecimentos básicos à sobrevivência econômica e cultural dos quilombos” (2003, p. 250).

Assim, o diferencial, resultante do território ocupado, é o lugar onde fincamos nossas raízes, cujo significado para os quilombolas⁵⁵ transcende a nossa visão dessa territorialidade, fortalecendo a noção de comunidade e de solidariedade que os uniu e ainda une, na contemporaneidade. Nesse sentido, compartilho com Pereira (2007)⁵⁶ a interpretação de comunidade “como sendo o lugar de encontro entre sujeitos que partilham de referências comuns de/para sobrevivência”. O próprio discurso dos moradores evidencia isso, pois eles se referem sempre a “nós”, “a gente”, no coletivo.

⁵⁵ Clóvis Moura no Dicionário da Escravidão Negra no Brasil conceitua quilombola como o habitante dos quilombos. Neste texto, utilizo o termo para se referir ao indivíduo que reside nas comunidades remanescentes de quilombos e/ou aqueles que apesar de lá não residirem mantêm com a comunidade uma relação advinda do parentesco.

⁵⁶ PEREIRA, Rodrigo. Classes populares, participação e a relação com o saber escolar. NGPED/UFS, 2007 (mimeo.)

Essas características supracitadas são bastante perceptíveis nas comunidades quilombolas localizadas em Rio de Contas, na Chapada Diamantina: Barra do Brumado, Bananal e Riacho das Pedras⁵⁷.

As comunidades estão localizadas a mais de 16 km da sede do município, o acesso é difícil, não há transporte com bastante frequência, a estrada de terra encontra-se em péssima condição, repleta de buracos por praticamente toda a extensão que dá acesso à comunidade. Apesar da distância, muitos moradores fazem o deslocamento à pé, como salienta uma moradora:

Num, num guento ir ni Ri de conta mas caminhando, mas ocê tá veno essas mulhé assim mais moderna esses home, tudo vai e vem tudo de pé poque num tem carro. (Germina Maria de Jesus)

Desta forma, o isolamento não é uma opção, mas uma imposição histórica a comunidades dessa natureza. Em Barra do Brumado, especificamente, há uma média de 80 famílias, compartilhando das mesmas dificuldades: dificuldade de deslocamento para Rio de Contas, dificuldade de produção e escoamento da produção agrícola e artesanal, desemprego, dentre outras. Uma das moradoras do local faz uma comparação entre a vivência do presente e a do passado:

Era mais diferente, que as coisa era melhor, chovia bastante no tempo de fazê a roça, a gente não perdia roça,então tudo a gente tinha. Hoje, cê vê aí que a gente mora aqui na roça e compra quase de tudo pra pudê vivê, né... Que quando os home tá travessado, ninguém sabe seus tempo, é mudança, quando num perde com chuva, perde com sol, né? E aí a gente só vai ficano fraco das coisa, né? É... não passa fome porque tudo a gente faz.(Virgínia Santos)

Inexiste em Barra saneamento básico, telefone público (há somente um telefone na casa do líder da comunidade), escola de ensino fundamental e médio, biblioteca; os estudantes dão continuidade aos estudos após a 4ª série em um Colégio da rede estadual localizado na sede do município. É possível que este seja um dos principais motivos pelos quais haja um índice altíssimo de analfabetos no local.

⁵⁷ As comunidades quilombolas de Rio de Contas receberam o título de propriedade definitiva das terras em 22 de dezembro de 1999; documento emitido pelo Governo do Estado da Bahia, destinado à Associação de Desenvolvimento Comunitário Rural de Barra do Brumado.



Prédio Escolar Izidro Joaquim da Silva em Barra do Brumado

Fonte: Acervo pessoal da autora.

A escola do local é composta por classes multisseriadas: “Porque aqui é tudo junto. É pré, é primêro ano, segundo, tercêro, tudo junto numa sala só !” (Vitória Nascimento). Após a conclusão da quarta série, os estudantes têm que se deslocar para Rio de Contas, fazendo o percurso em um ônibus escolar.

Inclusive, presenciei uma divisão do espaço do ônibus escolar, onde os estudantes brancos ocupam os assentos da frente sobrando aos negros os últimos lugares, como se pode notar pelas fotografias abaixo. As expressões e a postura corporal⁵⁸ destes jovens apontam para o lugar social por eles ocupado sendo, ainda, possível perceber em seus rostos como eles se sentem ao ocupar esses lugares.

⁵⁸ Ver MATTOS, Ivanilde Guedes de.



Ônibus escolar

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Parece que há aí uma repetição (ou permanência) de uma “segregação racial” responsável pela não entrada dos negros no clube da cidade, pela não participação deles em determinadas atividades religiosas, pela proibição de se sentar em espaços reservados aos brancos na igreja, como ocorria no passado. Caso semelhante observei no intervalo na escola, os estudantes negros e brancos não interagem entre si, mantendo-se afastados uns dos outros, em grupos isolados.



Ônibus escolar

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Os alunos da zona rural estudam todos no turno matutino e, acerca disso, a professora Ana informa que

aqui o colégio faz assim porque, pela dificuldade de transporte, todos os alunos da zona rural estudam no turno matutino por causa do transporte, para viabilizar mais a questão porque é difícil às vezes. Esporadicamente, a gente tem um aluno no noturno quando ele vem trabalhar numa casa, uma empregada doméstica, uma coisa assim e ela fica porque ela trabalha durante o dia, quer dizer mais um aluno que trabalha o dia todo e vem à noite. É a realidade mesmo, né?”

Tanto essa professora, quanto a coordenadora, disseram que no início do ano, “naturalmente”, os alunos brancos e negros se separam visivelmente no espaço da sala de aula e é preciso um trabalho de integração por parte dos professores para modificar essa situação, sobretudo através dos esportes, apesar de enfatizarem a ausência de racismo no ambiente escolar.

A comunidade conta com um posto de saúde, em situação precária, uma igreja, uma casa de farinha, um centro de múltiplo uso, espaço utilizado para reuniões da comunidade e outras atividades, como vacinação, dentre outras.

Está sendo construída uma fábrica para produção de polpa de frutas visando à sustentabilidade da comunidade. É válido ressaltar a existência de uma associação no local: Associação de Desenvolvimento Comunitário Rural de Barra do Brumado. Apesar de todas as dificuldades a população se acostuma com a vida no lugar, como se percebe na seguinte fala:

Gosto (de mora aqui) . O lugar é fraco (...) a gente sofre muito e até mais...
Que jeito, ninguém não tem condições de mudá! (Paulina Maria Silva)

Curioso é que as comunidades são vistas como atração turística, como algo exótico, para os visitantes da cidade em cujo roteiro turístico não pode faltar uma “visita aos quilombos”. Lamentavelmente, a exploração do povo negro ainda persiste inclusive no olhar desse outro que vem de fora e que quer contemplar o “Diferente”.

Aparelhos eletroeletrônicos não existem em todas as casas, até mesmo porque somente uma parte da comunidade possuía até bem pouco tempo atrás energia elétrica em suas residências, sobretudo os moradores do outro lado do rio que corta a comunidade, só em meados de julho de 2006 é que a energia elétrica foi aí instalada.

A luz que tinha que passá aqui foi dá volta lá pra...pra...pra fazenda do prefeito, né?Aí! Hum. Aí foi muntcha pôca vontade (...)Deus me livre! Foi muntcha farta de interesse. É, por causa da energia, né? Tá parada! E tantas ôtras côsa; tá tudo parada... por farta duma anergia, né? Se tivesse uma anergia, né, o movimento era ôto tamém, né? Ôto cava uma coisa, ôto cava ôta, né ... (José Filho)

Há um telefone particular instalado na residência do líder da comunidade, que atende aos moradores, quando necessitam se comunicar com parentes distantes, o que é uma facilidade para eles, haja vista serem maioria não-alfabetizada, dificultando, dessa maneira, o uso da carta como meio de comunicação, a não ser quando outra pessoa redige a carta, como ocorre em outras comunidades quilombolas.⁵⁹

Há pouca oferta de emprego no município, os jovens que concluem o ensino médio não encontram emprego na região, tendo como opção deslocar-se para outras localidades, trabalhar na roça ajudando a família, trabalhar como empregada doméstica em Rio de Contas e também em Mato Grosso.

Os quilombolas têm orgulho em falar do parentesco que os une, ainda que não discutam criticamente a segregação racial da qual foram (e ainda têm sido) vítimas na cidade,

⁵⁹ Cf. SILVA, Maria Eunice Rosa de Jesus. Rememorando a Chapada Diamantina: História do Mulungu. Dissertação de Mestrado.Salvador, 2006.

dificultando a sua inserção em determinados espaços, como no Clube Rio Contense, onde não lhes era permitida a entrada no passado, o que, ineroxavelmente, pode estar relacionado à endogamia, já que não era (quicá ainda não seja) permitida a “mistura” entre brancos e negros no local.

Quanto à religiosidade, ao contrário de outras comunidades quilombolas que mantêm vivas as tradições de matriz africana, nas comunidades quilombolas de Rio de Contas o catolicismo impera quase que absoluto. Contudo, é possível encontrar “rezadeiras” pelo local, presente no fragmento a seguir:

Reza coqué coisa o povo... coqué ramo o povo reza .Minha mãe rezava, má eu não aprendi, não! (Reza) De quebranto, de... cobrero, de zipa. Quem cunhece muntcho remédio assim casêro é meu marido! É , ele conhece muntcho remédio casêro. Que o avô era... curado (...).Vixe, mais'aqui no mato tem tanto remédio! o meu menino dá muntcho bem com esse remédio! Eu não compro xarope na farmácia (Paulina Maria da Silva)

O santo padroeiro da comunidade de Barra é São Sebastião, comemorado no dia 20 de janeiro. Nessa ocasião, os jovens saem cantando pelas casas, com uma bandeira contendo a imagem do santo, com o objetivo de arrecadar fundos para a festa.

Os moradores comemoram, também, a festa de Nossa Senhora de Aparecida, no dia 12 de outubro, segundo eles, devido à identificação racial com a santa católica. Tive a oportunidade de participar desta última comemoração, em 2006, onde o costume é, após a celebração religiosa, a realização de um leilão com os mais diversos produtos, desde abóbora, mamão, licor, até frango e porco assados. É um evento de muita animação. Após o leilão, ocorre um forró, animado por alguma banda de música da região, tendo a participação de visitantes das redondezas. É comemorado também o Terno de Reis.

Aqui mesmo tem muito samba aí nas no dia de Reis. Toda casa faz um sambinha, o povo samba. Aí na casa de seu Anacleto ali tem... dia dezanove de março, tem o terço de São José. Aí eles rez'o telço, depois qui termina o telço vai sambá. Bah eu num sambo não! Eu num gosto não. Sambá, cantá roda... Eu num gosto de nada disso, não! A minha mãe quando chega num samba num tem vontade mais de vimborá. Samba pa valê mesmo, viu! Aí o povo bateno caixa! É engraçado o samba, né? (Vitória Nascimento.)

É, mas tem essas duas igreja. O festejo daqui é... era antigamente era no dia vinte de São Sebastião, depois foi mudano, é fevêro, é maço, é quarqué tempo, mas todo ano tem a festa de São Sebastião. Aqui embaixo Nossa Senhora da Conceição, mês de setembo e São José, mês de malço. (Raimunda Maria de Jesus)

O lazer na comunidade é muito restrito aos dois bares existentes no local, onde os homens conversam, jogam sinuca, bebem e ouvem música. Além disso, Barra é contemplada com uma atração turística bastante apreciada e visitada por pessoas de outros lugares do Brasil e do exterior, uma belíssima Cachoeira, a Ponte do Coronel, apesar de não desfrutar de nenhum benefício financeiro por conta desse turismo em suas terras.



Ponte do Coronel

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Os moradores não costumam ouvir rádio, a preferência é pela televisão, quando a possuem, pelas novelas e jornais, após um exaustivo dia trabalhando na lavoura.

A comunidade tem como principal atividade econômica a lavoura de feijão, milho e mandioca, conforme afirmações a seguir:

Aqui a gente pranta fêjão, milho, arroz, mandioca. (Antônio Silva)

Ah, aqui, a planta...a gente planta mais aqui é só o milho e o feijão e mandioca... mandioca... planta mais muita coisa não. (Osvaldo Santos)

Há também a pequena criação de animais: galinhas, porcos, vacas, bois, como informa uma outra moradora:

É... quer dizê que nós cria uma criaçãozinha, mas é pôca. (Geraldo de Jesus)

O beneficiamento da mandioca para a produção de farinha é uma prática comum na localidade que conta com uma Casa de farinha, sendo que uma parte do que é produzido destina-se a consumo próprio e o restante é comercializado nas feiras de Rio de Contas e Livramento. Além desses produtos, os moradores do local também comercializam, na feira livre, ovos, feijão verde, andu, pequi, banana, abóbora, maracujá. Ainda é possível encontrar carros de boi pelo local, utilizados na execução de atividades agrícolas. Há, ainda, a produção de licor caseiro, de artesanato feito com linha, denominado crivo rústico, com o qual são confeccionadas bolsas, toalhas de mesa, colchas, roupas, panos de prato; produzem, também, rapadura e cachaça.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

No capítulo seguinte, faço uma abordagem sobre língua e cultura, destacando a relação entre língua portuguesa e línguas africanas, bem como a tradição oral da comunidade de Barra.

CAPÍTULO 2 – LÍNGUA E CULTURA

Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura.

Frantz Fanon

2.1 A DOMINAÇÃO LINGUÍSTICO-CULTURAL PORTUGUESA: IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

A imposição da língua e da religião tem sido utilizada historicamente pelos colonizadores como instrumentos eficazes de dominação e de subjugação dos povos conquistados e no Brasil isso não foi diferente. Portugal impôs sua língua e sua religião à colônia, impôs toda uma ideologia de base eurocêntrica, hegemônica, demarcando o poder reservado à elite dominante, sobretudo com a proibição do Marquês de Pombal, secretário de Estado do Reino (primeiro-ministro) do Rei D. José I (1750-1777) de se falar qualquer outra língua no território brasileiro.

É latente que com a dominação linguística, os indivíduos são forçosamente levados a assumir uma outra cultura, ainda que não o façam plenamente, mantendo determinados princípios da sua própria cultura. É um caso de “hibridismo cultural”.

Houve, durante muito tempo, uma tendência a se conceber cultura a partir de uma perspectiva eurocêntrica, da posição do dominador, dos colonizadores, acarretando para os povos à margem desse contexto a caracterização de culturalmente inferiores, sem-cultura, incultos. Sabemos, contudo, que não é possível a existência de uma sociedade sem cultura, afinal a cultura compreende

Toda atividade ou produto da atividade exercida por um povo, bem como a herança coletiva de uma sociedade, conjunto de objetos materiais que asseguram ao grupo a sua vida cotidiana e das suas instituições, as suas representações coletivas e concepções de mundo, de moral, suas artes (MUNANGA, 1986, apud SILVA, 2001, p.20).

Destaco, dessa forma, a crítica de Pena⁶⁰ acerca da concepção de cultura, quando ela afirma:

⁶⁰ PENA, Patrícia Carla Alves. A mão que segura o spray : a resistência, a identificação e a pedagogia dos graffiteiros de Salvador. Dissertação de Mestrado. UNEB: Salvador, 2007.

Contrariando uma perspectiva ocidental que define cultura a partir do modo europeu de agir, ser, sentir, interagir e representar o real, como uma espécie de regime de verdade capaz de referendar seus valores e princípios atribuindo aos mesmos a qualidade de universais, a noção de cultura com a qual nos identificamos nesse trabalho subverte essa concepção na medida em que pluraliza os atores e produtores culturais, sinalizando a coletividade de referências e concepções de mundo que constituem um legado cultural. (2007, p. 72)

Nessa perspectiva, a cultura de Barra do Brumado funda-se na tradição oral, herdada dos antepassados, negros escravizados africanos, e a variedade lingüística utilizada neste lugar inclui-se na modalidade não-padrão do português, o chamado “pretuguês”, ou português de preto. O processo ensino-aprendizagem aí é realizado, fundamentalmente, através da palavra e de ações. Para uma comunidade de tradição oral é difícil reconhecer a idéia de uma suposta supremacia da linguagem escrita e, também, compreender que exista a possibilidade de a língua por ele utilizada ser tratada como errada, pois uma comunidade de tradição oral tem uma relação com o saber diferente de uma sociedade de tradição escrita. E esse saber deve estar presente na escola, sobretudo a oralidade, pois conforme Nunes

Tratar a questão da educação para as relações étnico-raciais em relação às comunidades quilombolas nos faz atentar para uma questão fundamental: o buscar da fala. A oralidade, secularmente, constitui a forma de estar no mundo para um grupo étnico que tão pouco acesso teve às chamadas “letras”, à educação formal, e que, nem por isso, deixa de escrever, na alma, no corpo, no espaço construído, a sua história, memória viva, força que propulsiona a assunção de sua negritude (...). (2006, p. 151-152)

A cultura, para Hall (2006, p. 43) é uma “produção”. E o autor acrescenta, acerca das tradições relacionadas com a cultura:

(...) não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (idem)

A cultura de comunidades como Barra é preservada através da linguagem oral e não da palavra escrita, a partir daquela os mais velhos transmitem aos mais jovens, as suas tradições, todo o conhecimento acumulado na sua vivência, como arar a terra, plantar, fazer os remédios caseiros, tecer, confeccionar as peças artesanais com a técnica do crivo rústico, largamente

utilizada pelas mulheres do lugar, o samba, o respeito ao outro e a ajuda mútua, enfim, toda a sabedoria possuída, conforme os seguintes relatos:

Quando é assim... quando eu num tenho como trabalhá... é...é os veio é tudo ajudano um ao outro... (Geraldo de Jesus)

Eu tenho que acordá, ponhá a panela no fogo, já dêxá bem adiantada pa podê ir pa roça, né? Aqui a luta é assim! (Paulina Maria Silva.)

Fazê... farinha ? Gente ranca mandioca, raspa, depois que raspar leva pa roda... Aqui não tem motô! Nos ôtros luga tem motô de ralá, né ? M'aqui rela na roda de mão ! A gente rala, coloca na prensa p'ela secá, depois que seca pene... penera, depois que penera leva pro forno, aí... faz a farinha.(...)Porque aqui tem muita gente assim que sabe... num sabe nada! A ma... são analfabeto poque quem nasce e cria na roça, desde quano nasce já é na roça !Desde piquinininho. Lá debaxo das sombra da estêra. (Vitória Nascimento)

É, a mesma coisa.É que quando gente planta aqui todo mundo planta tudo numa...num tempo só. Aí quando um tem, todos têm. (...) É, vai fazê dois ano no dia três de.. de... de malço. Dia três de malço faz dois ano. A vida de casado, pra mim, eu acho melho. Que pelo meno a gente livra de... gente andá por aí, que quando gente é solteiro num... num tem medo, né. Sai...sai... com fé... a hora que chega... sai, chega em casa tarde da noite. Depois que agente casa não, viu, gente já tem ôta... parece que já tem ôto... o juízo da gente parece que é ôto.E quando a gente é solteiro, a gente pega num dinheiro, ah... vou estorá mesmo, que eu não tenho família mesmo. Quando sai p'uma festa mesmo vezes quando chega, chega sem conto de bolso e depois que casa não... depois que ele casa, ele tá com dinheiro, ele ININT. Só vô tirá um pouquinho desse aqui, o ôto dexá aí ININT ele num tira nem um quarto daquele dinheiro. Ahn... acho a vida de casado... num acho a vida de casado ruim não.Mas... é assim mermo, aqui pra nós.[Nós] já deu fé que... c'as coisa tudo é... é mais pôco, é mais devagá... é mais... Paciência, né? (Ildelfonso Jesus da Silva)

Não. Mas pra mim... quando eu era novo, que eu podia adiverti, ieu só ia na festa pra adiverti. Mas se fô na festa pa mo'de eu num adivirti, entonce eu num ia mais lá. Entonce... Bom, ieu num sei cantá... num sei sambá, mas eu pego um violão veio ainda dô um... um côro. Vô aí em ôto canto uma moda... uma chula aí. Bom, quem dança uma sanfoninha adiverte...dança uma roda ô duas, ô três... Com'é bom . Isso aí já é ôto modo, já tá adivertino. Entom, [mo'de] ir numa festa pa só ficá comeno e bebeno, e num fazeno exercício... Mas ININT quase lá... [Ele] só tá mo'de ir numa festa... pa mó d'eu só comê e num adiverti, pra quê? É preciso conversá... se adiverti... cantá, tocá violão. Ôviu bem? O que pode sê parado é um pé de árvore. (Eugênio Aparecido dos Santos.)

A cultura da comunidade está aqui retratada numa língua bem comum no local, não só na voz dos mais velhos quanto na dos mais jovens, compartilhada por falantes (rurais e urbanos) de outros lugares desse país, vista como errada e, por isso, discriminada por aqueles que não fazem parte dessa comunidade lingüística, ou por pessoas que, apesar de estarem aí

incluídas, passam a ver a língua da comunidade através de um olhar de fora ao assumir uma posição, decorrente da assimilação da cultura dominante.

A possibilidade de assimilar uma outra cultura e de, além disso, poder transitar entre espaços culturais outros é uma realidade, contudo, a grande questão, e a mais problemática, nesse contexto, é ser obrigado a assumir uma cultura alheia, pois, quando isso ocorre, os dominados passam a pensar como o dominador como pode ser evidenciado na assimilação lingüística, perceptível nas seguintes falas extraídas das entrevistas com os quilombolas que possuem o ensino médio completo:

Eu tinha um hábito de linguagem por causa da convivência na comunidade e não podia corrigir os outros porque eles achavam que estava corrigindo porque tinha estudado. O meio que uma pessoa convive é importante para o seu desenvolvimento. Se não estou no meio falo muito correto, tenho que falar correto. (...) Sobre o modo de falar da comunidade, fala errado como se estivesse falando certo, não se adequa aos princípios. (Carlos José da Silva)

A comunidade ainda usa muitos termos errados. (Soraia Santos)

Acho bom o meu jeito de falar, as pessoas falam, mas não é criticando é corrigindo. Já riram na escola por causa de alguma coisa que falei errado. (Leandra Silva)

É perceptível que os três, de certa forma, assimilaram o discurso de que falar certo é falar de acordo com o modelo lingüístico veiculado pela classe dominante. Os dois primeiros já concluíram o ensino médio, o terceiro ainda está na escola. Ressalto que a segunda fala é de uma professora quilombola que atua na comunidade e que internalizou o discurso do certo e errado linguisticamente, o que, certamente, determina o seu olhar sobre a linguagem falada pelos seus alunos.

Em relação à noção de erro, de acordo com Possenti (1996, p. 29), “os grupos que falam uma língua ou um dialeto em geral julgam a fala dos outros a partir da sua e acabam considerando que a *diferença* é um defeito, ou um *erro*”. Assim, a noção de erro também é construída a partir de um etnocentrismo lingüístico, que define o olhar sobre o outro tomando como base a visão de superioridade lingüística e, por extensão, cultural.

Possenti considera que o mais grave nessa relação com a língua é quando há uma tendência em, ao lado da visão de que os outros não sabem falar, falam errado, o sujeito se convencer de que também não sabe falar, que fala errado. (POSSENTI, 2006, p. 29), O sentimento de inferioridade lingüística é altamente pernicioso, pois traz como consequência, às vezes, o silenciamento do sujeito, por não se sentir capaz de dizer a sua língua.

Barreto (2004), citando Barthes (1978) assevera que

a linguagem é uma legislação, a língua é seu código. Não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva” (p. 32).

E mais,

(...) a língua, em sua essência cria uma relação dialética entre o poder e a servidão, ou seja, a utilização massificante e repetida de determinados tipos de discursos que produzem em seu interior uma série de relações, as quais delineiam e até confundem entre si, oferecendo ao leitor/ouvinte um verdadeiro labirinto”. (p. 33)

Fanon nos diz que

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual se originou um complexo de inferioridade, devido ao extermínio da originalidade da cultura local – têm como parâmetro a linguagem da nação civilizadora, ou seja, a cultura da metrópole”. (1983, p. 18).

É um processo de assimilação de uma nova cultura, de um novo modo de julgamento sobre a diferença, sobre o outro, que antes era igual e que deixa de sê-lo.

É como se a posse da língua da escola garantisse aos estudantes um poder, o de sentirem-se superiores aos outros, àqueles que não estão no mesmo patamar, aqueles que não tiveram oportunidade de ir a escola, pois na comunidade de Barra, por exemplo, grande parte dos moradores é analfabeta e isso significa os pais, mães, avós e avôs, irmão mais velhos, tios e tias, irmãos e irmãs destes estudantes.

Entretanto, e isso é muito importante, nem todos assimilam completamente essa outra cultura, resistindo a tomar como parâmetro a linguagem imposta como modelo a ser seguido, questionando as atitudes discriminatórias, prática visível nas seguintes falas:

(As pessoas criticam) a maneira de a pessoa ler, a voz diferente dos outros, é preconceito. (Clarice de Jesus Silva)

Na sala mesmo, os colegas criticam. Não tá certo, cada qual tem um modo diferente de falar. (Luana de Jesus Silva)

Acho que tá errado porque não deve rir do jeito que os outros falam. (Luciana Santos)

Considero pertinente para análise dessa situação a concepção de cultura dos Estudos Culturais, que a vê

como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder”. (SILVA, 2005, p. 133)

Esse jogo de poder está presente em variadas relações sociais, creio que até mesmo nas dos dominados com seus dominadores.

Retomando a assimilação lingüístico-cultural, reporto-me à Fanon, na epígrafe inscrita no início deste capítulo, pois ao falar a língua portuguesa, aqui no Brasil, o povo negro teve (e ainda tem) que, obrigatoriamente, assumir a cultura do dominador, ainda que dela fosse (e é) excluído como cidadão. Fanon acrescenta: “Falar é poder usar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de uma ou outra língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (1983, p. 17)

O autor, neste caso, está se referindo ao domínio do francês pelos antilhanos e às conseqüências desses atos, o uso desse conhecimento pelos negros antilhanos para se sentir pertencentes ao mundo dos brancos, contudo, isso acontece em outros casos, atualmente, como, por exemplo, as implicações da aprendizagem do inglês como via de acesso “legítimo” à globalização. Conforme Kumaravadivelu (2006)⁶¹, ao discutir o direcionamento da lingüística aplicada no contexto da globalização, a língua inglesa “é vista como uma chave para abrir portas para a mobilidade social dentro e através de fronteiras nacionais” (p. 135), ideologia inclusa nas estratégias desenvolvidas “pelo colonialismo na manutenção do domínio do ocidente na produção e disseminação do conhecimento” (idem).

Kumaravadivelu (2006, p.141) faz referência aos estudos de Bourdieu apontando que este, ao abordar a linguagem, “mostra as estratégias inúmeras e sutis pelas quais a linguagem pode ser usada como instrumento de comunicação e de controle, de coerção e de restrição, assim como de condescendência e de desprezo”. Assim, para Kumaravadivelu, a língua inglesa é uma “ameaça às identidades lingüísticas e culturais” (idem, p. 144). E acrescenta:

⁶¹ Cf. KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). Por uma lingüística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

A questão não tem a ver com o fato de que aqueles que não falam inglês ao redor do mundo deveriam aprender inglês ou não. A globalidade da língua e a conectividade da economia garantirão que o inglês continue a reinar de modo supremo. A questão que deve ser enfrentada pela comunidade da LA refere-se à dificuldade e à discriminação enfrentadas por falantes não-nativos de inglês, assim como o poder e o privilégio desfrutados pelos falantes nativos de inglês. (ibidem, p. 145)

Essa realidade atesta a manutenção da estratégia de dominação pela imposição da língua, como salientei no início deste capítulo. Contudo, em relação ao Brasil, apesar da imposição da língua portuguesa, extremamente relevante foi (e ainda é) a permanência (e resistência) das línguas indígenas e africanas no contato com a língua de além-mar, ainda que sejam minimizadas a importância e os resultados do contato, principalmente das línguas africanas, tendo em vista terem sido faladas por negros africanos escravizados, considerados como inferiores.

Destaco que meu objetivo ao abordar a “colonialidade” da língua inglesa aqui neste contexto é fazer uma analogia com o que acontece com a língua portuguesa no Brasil, pois, neste caso específico, o domínio do padrão do português também significa o acesso à cultura letrada. Por outro lado significa a exclusão dos falantes das variedades desprestigiadas do português, do português não-padrão, do português popular, enfim. O quadro abaixo sintetiza a diferença entre o português padrão e o não-padrão.

QUADRO 3

Português não-padrão	Português padrão
Natural	Artificial
Transmitido	Adquirido
Apreendido	Aprendido
Funcional	Redundante
Inovador	Conservador
tradição oral	tradição escrita
Estigmatizado	Prestigiado
Maginal	Oficial
tendências livres	tendências refreadas
falado pelas classes dominadas	falado pelas classes dominantes

FONTE: BAGNO (1997)

Bagno (1997), ao explicar o termo *padrão*, mostra que, de acordo com a etimologia, tanto padrão quanto patrão advêm da mesma forma latina *patronu-*, ou seja, “ a língua padrão é a língua do patrão”, não sendo mera coincidência a seleção de uma determinada variedade lingüística como o modelo de língua a ser seguido.

Entretanto, Faraco diz que o padrão lingüístico não conseguirá “suplantar a diversidade, porque, para isso, seria preciso o impossível (e o indesejável, obviamente): homogeneizar a sociedade e a cultura e estancar o movimento e a história” (2002, p.42). Podemos supor que essa foi (e talvez ainda seja) uma tentativa dos que acreditam na existência de uma homogeneidade lingüística e que não aceitam a diversidade como uma realidade.

Segundo Faraco (2002), desde o passado remoto, a língua utilizada pelas camadas populares era tida como “português de preto” ou “pretoquês”, língua de “negros boçais e de raças inferiores”⁶². Ou seja, o capital lingüístico dos sujeitos, é desconsiderado desde há muito tempo. Tratando deste capital lingüístico Bourdieu (1998, p.32) enfatiza:

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas. Ninguém pode ignorar a lei lingüística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e controle (os professores), investidos do poder de submeter universalmente ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho lingüístico dos sujeitos falantes.

O padrão, no Brasil, de acordo com Faraco (idem) “foi construído na origem, de forma excessivamente artificial” (...) a elite letrada conservadora se empenhou em fixar como padrão um certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do romantismo”. Essa atitude reflete o desejo daquela elite de viver num país branco e europeu, o que a fazia lamentar o caráter multirracial e mestiço do nosso país (...) e, no caso da língua, a fazia reagir sistematicamente contra tudo aquilo que nos diferenciava de um certo padrão lingüístico lusitano”(ibidem, p.43).

⁶² Discussão levantada por Beatriz Protti Christino na sua dissertação de Mestrado defendida na USP em 2001.

Lamentável é este domínio do português e, por extensão, o “poder” daí decorrente não ser acessível a todos, não ser democratizado, como se fizesse parte de uma tática utilizada pela classe dominante para exclusão destes segmentos marginalizados linguisticamente.

Como explicar que após onze anos de estudo o aluno não domine a língua da escola? Por que o domínio da língua portuguesa em sua variedade culta não tem acontecido de forma satisfatória e nossos alunos tem tido resultados abaixo do esperado não só nos testes de avaliação nacionais e internacionais, como SAEB e PISA, mas também na escola que freqüentam, não podendo ser considerados letrados no sentido mais amplo da palavra?

Os estudantes de classes populares utilizam variedades lingüísticas também populares, distantes do português da escola; quando aí se adentram a escola os trata como falantes ilegítimos, como aqueles que “nasceram do lado errado do rio” e que precisam esquecer/deixar de lado a sua língua para passar a utilizar a língua da escola, algo como aprender uma segunda língua (o que não deixa de ser bem parecido), e daí decorrem os problemas a ser enfrentados pelos estudantes vida afora, tanto nas atividades vinculadas à escrita quanto, e até bem mais, à leitura.

As dificuldades em compreender as mensagens veiculadas pelos textos escritos, de preencher fichas, relatórios, de produzir textos coerentes e adequados a situações mais formais (e até mesmo informais) podem ser vistas como reflexo do fracasso da escola.

O distanciamento entre a língua da escola e a língua da comunidade de fala do estudante, acrescido do desrespeito que a escola tem por esta última, só acentua a diferença entre ambas, acarretando prejuízos ao desenvolvimento do estudante, sobretudo na disciplina Língua Portuguesa, principalmente na leitura dos textos veiculados na sala de aula.

Acerca desse distanciamento, Mary Kato apud Bagno reforça:

(...) a língua dos textos escolares, para as camadas que vêm de pais iletrados, pode parecer tão estranha quanto a de um texto do século XVIII para o lingüista iniciando-se em estudos diacrônicos. O Brasil apresenta assim um caso extremo de “diglossia”⁶³ entre a fala do aluno que entra para a escola e o padrão de escrita que ele deve adquirir. (1993, p. 20)

A não-familiaridade com esta língua presente nos textos escolares contribui para dificultar o entendimento do conteúdo do texto, o que pode ser atestado nas seguintes afirmações dos estudantes ao serem indagados sobre a leitura feita na escola:

⁶³ Diglossia, segundo Ferguson (1959), é uma situação relativamente estável de língua na qual, em acréscimo aos dialetos primários da língua (que podem incluir um padrão os padrões regionais), há uma variedade superposta, uma de maior prestígio.

(Leio) mais ou menos porque às vezes erro alguma palavra, não entendo alguma palavra também. (Luciana Santos)

Eu não acho que leio bem, falo tudo errado. (Arnaldo Silva Santos)

Sinto (dificuldade ao ler) nas palavras difíceis, quando não tenho conhecimento com a palavra. (Mariza Andrade Silva)

Sinto (dificuldade) nas palavras difíceis que a gente não conhece. (Marina Santos)

A dificuldade dos alunos decorre do distanciamento entre o seu universo lingüístico e o da escola. É certo que o domínio do léxico da língua é um processo lento e depende do uso do dicionário, do estudo das palavras desconhecidas do texto, da leitura como prática freqüente, enfim, do contato com textos diversos. Contudo, o abismo existente entre a língua da escola e a do aluno, contribui ainda mais para acentuar as dificuldades por eles apresentadas no contexto escolar.

2.2 LÍNGUAS AFRICANAS E LÍNGUA PORTUGUESA: A INDISSOCIABILIDADE DA RELAÇÃO

A história da Língua Portuguesa remonta ao Latim, língua de Roma antiga, mais precisamente ao latim vulgar⁶⁴, introduzido na Península Ibérica, a partir do ano 218 a.C., com a expansão do Império Romano. O latim vulgar⁶⁵ deu origem ao português e às outras línguas românicas, como o castelhano, o francês, o italiano, dentre outras, após as invasões “bárbaras” da Península, isto é, as invasões dos povos germânicos (suevos, vândalos e alanos), dos visigodos e, posteriormente, dos muçulmanos (árabes e berberes), resultando na fragmentação do Império Romano e, conseqüentemente, na evolução e diversificação do latim vulgar⁶⁶.

⁶⁴ O latim vulgar foi um vernáculo (ILARI; BASSO, 2006). Para esses autores, vernáculo refere-se a “um modo de aprender as línguas”, ou seja, “o aprendizado que se dá, por assimilação espontânea e inconsciente, no ambiente em que as pessoas são criadas” (p. 15). Dessa forma, a língua aprendida no ambiente familiar é um vernáculo, em oposição à língua aprendida na escola.

⁶⁵ “O latim vulgar foi uma variedade de latim principalmente falada, a mesma que os soldados e comerciantes romanos levaram às regiões conquistadas durante a formação do Império, que foi passando de geração em geração sem ser ensinada formalmente”. (ILARI; BASSO, 2006, p. 17)

⁶⁶ Para maiores detalhes sobre a história da Língua Portuguesa, Cf. TEYSSIER, Paul. História da Língua Portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1997; ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006; NETO, Serafim da Silva. Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: MEC - Instituto Nacional do Livro, 1957.

Quanto à história da língua portuguesa no Brasil, esta se relaciona com a expansão ultramarina e as “descobertas” realizadas por Portugal, meio através do qual o português foi sendo difundido pelas colônias portuguesas. Essa difusão do português ocorreu, em alguns casos, de forma impositiva, como aqui no Brasil, pois é notório que para dominar um povo necessário se faz também eliminar a sua língua nativa e impor a língua do colonizador. Foi o que aconteceu com um grande número de línguas indígenas, desapareceram, sobretudo, após a reforma pombalina, que proibiu o uso da língua geral⁶⁷ e tornou obrigatório o uso do português em território brasileiro. Conforme Leite e Franchetto (2006), dados apresentados por Rodrigues⁶⁸ (1993) estimam em 1.273 línguas indígenas aqui faladas, antes da “invasão” portuguesa. Atualmente, esse número está em torno de 180 e tendem a desaparecer, assim como outras tantas línguas espalhadas pelo planeta. Para Leite e Franchetto

Um dos principais fatores dessa condenação à morte é a pressão das línguas nacionais, dominantes, em situações de um poder superior socioeconômico, de assimilação, através de meios e canais, como escolarização, mídia (rádio, televisão, etc.), e a sedimentação de atitudes valorativas positivas, para a língua do colonizador, e negativas, para a língua dos colonizados. (2006, p. 20)

Mais uma vez podemos perceber como é inexorável o poder do colonizador, este ao se instaurar determina não só os rumos das civilizações dominadas, quanto, também, das línguas minoritárias aí existentes.

É possível considerar que isso também ocorre com modalidades lingüísticas coexistentes em um mesmo espaço, onde a modalidade selecionada como padrão a ser seguido, termina por sobrepujar as outras, não tão prestigiadas. A imposição da norma padrão do português no Brasil, por exemplo, do mesmo modo, é uma estratégia de legitimação de uma cultura e de exclusão das demais.

Não é à toa que os falantes da língua portuguesa no Brasil consideram não saber falar português porque o parâmetro adotado é o português de Portugal. A discriminação aqui se dá em duas vias, entre os falantes da variedade culta em relação aos falantes das variedades “populares” e entre os falantes da variedade culta em relação à língua do colonizador, no caso,

⁶⁷ “(...) o tupi, principal língua indígena das regiões costeiras, mas um tupi simplificado, gramaticalizado pelos jesuítas e, destarte, tornado uma língua comum”. (Teyssier, 1997, p. 94); “Fala-se em línguas gerais, no contexto da colonização, sempre que os conquistadores, ao encontrarem nas terras conquistadas várias línguas diferentes entre si, forcem as populações submetidas a adotar, no contato com os colonizadores, uma única língua entre as efetivamente faladas, ou uma língua artificial, que é uma mistura dessas línguas. É evidente que a política das línguas gerais nega a diversidade lingüística e cultural dos vencidos e constitui uma forma a mais de dominação”. (Ilari;Basso, 2006, p. 62)

⁶⁸ RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. Delta: São Paulo, v. 9, n. 1, p.83 -103, 1993.

o português de Portugal. Considero haver, nesse caso, um processo de “aculturação lingüística”, ou seja, o não reconhecimento da validade da própria cultura lingüística em detrimento de uma outra, vista como superior. Vale ressaltar que o Brasil conta com o maior número de falantes da língua portuguesa (182 milhões de habitantes, em 2004), ainda que nem todos os habitantes do país utilizem o português como língua oficial.

Nesse sentido, Cavalcanti assevera causar estranheza nos seus interlocutores quando diz ser o seu objeto de estudo o bilingüismo no Brasil. Para a autora, tal atitude resulta do mito de monolinguismo brasileiro, responsável pelo apagamento das minorias lingüísticas no país: “as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as majorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português” (1999, p. 2). Além desse motivo, ela acrescenta o “bilingüismo de elite”, isto é, o fato de o bilingüismo “estar estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio” (idem). Para completar, a autora salienta a invisibilidade desses “contextos bilíngües de minorias”, tanto para quem neles se incluem, quanto para a sociedade circundante, visto serem estas línguas de “tradição oral”, logo “estigmatizadas”. Cavalcanti observa, ainda, que estes “contextos bilíngües” podem ser considerados “bidialetais”, haja vista a coexistência de “alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade de português convencionada como padrão” (1999, p.3).

Nessa perspectiva, a autora cita, como exemplo de contextos bidialetais, as comunidades “rurbanas”⁶⁹, formadas por “populações de origem rural que vivem na cidade e que falam alguma variedade estigmatizada de português” (Cavalcanti, 1999, p.6), o que ela chama de “as majorias tratadas como minorias” (idem).

As comunidades rurais, da mesma forma, se encaixam nesse contexto, pois são majorias de falantes de variedades estigmatizadas do português, assim como as “rurbanas”, e que mantêm contato com as variedades urbanas privilegiadas, por não estarem em situações de isolamento completo, no caso de grande parte das comunidades quilombolas. Além disso, a escola constitui-se em um espaço, grosso modo, não só de bidialetalismo como, também, de “multilingüismo”, se considerarmos os diversos falares que ali coexistem ao lado da língua da escola.

Vimos, nestes casos, como a supremacia da língua escrita apaga as línguas orais como se as mesmas não existissem e, ao existir, não merecem ser ao menos consideradas como legítimas. É por isso que a oralidade tem (quando tem) espaço reduzido na escola, pois nos

⁶⁹ Cf. Bortoni(1985)

seus domínios só há lugar para a escrita (e para a variedade padrão), única forma amplamente aceita. Logo, os falantes de variedades desprestigiadas da língua também não são acolhidos no espaço escolar, como deveriam sê-lo.

Cavalcanti (1999) cita Ribeiro⁷⁰ quando este, ao se referir à formação do povo brasileiro, afirma que, ao contrário do que ocorreu em outros países, onde a maciça presença de imigrantes terminou por “suplantar” os nativos,

O Brasil nasce e cresce como povo novo, afirmando cada vez mais essa característica em sua configuração histórico-regional. O assinalável no caso brasileiro é, por um lado, a desigualdade social, expressa racialmente na estratificação pela posição inferiorizada do negro e do mulato. E, por outro lado, a homogeneidade cultural básica, que transcende tanto as singularidades ecológicas regionais, bem como as diferenças da proveniência cultural dos distintos contingentes. (1995, p. 242)

Em relação ao povo brasileiro bem se aplica a afirmação de Fanon de que “falar” uma língua é “assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (1983, p. 17), haja vista suportarmos até hoje o peso de termos sido colonizados pelos portugueses e, como conseqüência, assumir a língua portuguesa como nossa. Acerca dessa questão, Bagno diz que “a sociedade brasileira ainda conserva muito de sua estrutura colonial” (2001, p.38) e aponta três características desta sociedade para corroborar sua afirmação: politicamente autoritária, economicamente oligárquica e culturalmente elitista. Salienta ainda que:

Esta pesada herança colonial, evidentemente, também tem seus efeitos sobre a língua que falamos. Para começo de conversa, essa língua tem um nome que denuncia sua exterioridade, seu não-pertencimento a este lugar chamado Brasil: a língua se chama “português”. Eu não sou português, e se essa língua tem esse nome é porque ela pertence a um outro, não pertence a mim. Ora, quem mais poderia falar bem e certo uma língua chamada “português” se não um povo também chamado “português”? Não é óbvio e evidente? Assim se cristalizou essa certeza, tão impregnada na nossa mentalidade, no nosso imaginário: brasileiro não sabe português, e nunca vai poder saber, porque somente os portugueses conhecem bem a língua, que é deles. Por mais que a gente insista e se esforce, só conseguiremos falar um arremedo de língua, um “português estropiado”, cheio de erros, de barbarismos e de solecismos, sobretudo por causa da influência de povos “inferiores” na nossa cultura, como os negros africanos e os índios nativos. Sim, porque não devemos esquecer que, além de autoritária, oligárquica e elitista, a sociedade brasileira é entranhadamente racista. (2001, p. 40)

⁷⁰ RIBEIRO, D. O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 242.

Bagno (2001) nos mostra que em 1921, o historiador e filólogo João Ribeiro já discutia a diferenciação entre a língua falada aqui e a língua falada em Portugal:

A nossa gramática não pode ser inteiramente a mesma dos portugueses. As diferenciações regionais reclamam estilo e métodos diversos. A verdade é que, corrigindo-nos, estamos de fato a mutilar idéias e sentimentos que nos são pessoais. Já não é a língua que apuramos, é o nosso espírito que sujeitamos ao servilismo inexplicável. Falar diferentemente não é falar errado. A fisionomia dos filhos não é a aberração teratológica da fisionomia paterna. Na linguagem, como na natureza, não há igualdades absolutas: não há, pois, expressões diferentes que não correspondam também a idéias ou a sentimentos diferentes.(...) (RIBEIRO, 1921, p. 8-9)

Tanto Bagno quanto Ribeiro defendem a existência de uma língua falada no Brasil diferente da língua falada em Portugal, vista esta última como o ideal de língua a ser utilizado pelos brasileiros, obrigados a aprender na escola as regras desse português, não condizente com a nossa realidade lingüística. Inclusive, Bagno (2001) propõe a utilização do padrão lingüístico dos falantes cultos do país como referência a ser adotada na escrita, em oposição ao uso da escrita literária como modelo. Para este autor, falante culto é o indivíduo nascido e criado em ambiente urbano, com nível de escolaridade superior completa, aquele que teve oportunidade de passar mais ou menos 15 anos ocupando os bancos escolares. Isso significa, então, que os outros falantes são incultos? Este debate suscita inúmeros questionamentos para os quais as respostas estão relacionadas à concepção de língua adotada.

Apesar de concordar com este autor na sua defesa da língua falada no Brasil, discordo do seu posicionamento ao excluir os falantes rurais dessa concepção de falante culto. Vejo, neste debate, mais uma vez o uso da linguagem como mecanismo de exclusão, nesse caso específico, da exclusão lingüística de grande parte da população negra desse país, pois a impressão que se tem é de que só é culto quem nasce no meio urbano e, além disso, o que é ser culto? É estar imerso numa cultura eurocentricamente construída, que desconsidera a oralidade e a deslegitima?

Bagno defende, ainda, a adoção do nome português brasileiro por considerá-lo mais adequado, pois

Dizer que a língua falada no Brasil é somente “português” implica num esquecimento sério e perigoso: o esquecimento de que há muita coisa nesta língua que é caracteristicamente nossa, de que esta língua é parte integrante da nossa identidade nacional, construída a duras penas, com o extermínio de centenas de nações indígenas, com o monstruoso massacre físico e espiritual de milhões de negros africanos trazidos para cá como escravos, e com todas

as lutas que o povo brasileiro enfrentou e continua enfrentando para se constituir como nação. (...) Por outro lado, dizer que nossa língua é simplesmente o “brasileiro” significa também operar outros esquecimentos, outros silenciamentos: o esquecimento do nosso passado colonial, que não pode ser apagado porque é história, e a história não é passado: é presente, premente, insistente. Somos um país nascido de um processo colonial, com tudo o que isso significa. (Bagno, 2001, p. 46)

Ainda que concorde com a discussão do autor acerca da constituição da língua, numa conjuntura desfavorável aos negros e aos indígenas, considero, entretanto, que mudança na nomenclatura, por si só, não é o bastante para alterar posturas e modificar mentalidades já estabelecidas; é preciso mais do que isso para desconstruir e construir um novo quadro no tocante à forma como a língua é vista, na escola e fora dela, e, muito especialmente, a língua utilizada pela maioria da população desse país: negros, pobres, residentes nas periferias e na área rural das cidades, incluindo-se aí os quilombos, já que apesar de estarem localizados na zona rural, diferenciam-se de outros espaços rurais pela relação com a terra e com a própria comunidade, como salientei no primeiro capítulo deste texto.

Corroboro o posicionamento de Bagno acerca dos “não-esquecimentos” inevitáveis e, nesse sentido, acrescento a importância de também não permitirmos o esquecimento e a omissão da indiscutível participação (e presença) das línguas africanas na constituição da nossa língua. É importante ressaltar que ainda existe uma grande resistência por parcela de estudiosos no assunto⁷¹ em aceitar esta participação.

No entanto, mesmo Serafim da Silva Neto, que tem sido alvo de críticas, admite que a influência africana

se fez sentir “por ação urbana e por ação rural” naquelas áreas onde outrora houve grande concentração de mão de obra servil. E esclarece: “a primeira foi exercida nas cidades do litoral pelas mucamas e negros de serviços domésticos, enquanto a segunda operou-se nos campos do interior em face da numerosa escravaria carreada para as fainas agrícolas. (SILVA NETO apud PESSOA DE CASTRO, 2005, p.49)

Há, dessa forma, uma relação indissociável entre as línguas africanas e o português do Brasil e tal relação tem sido negada pela ideologia dominante, como atesta Pessoa de Castro:

No que pese a evidência do impacto da herança africana e a sua exploração em vários meios, o avanço do componente negro-africano na modelação do perfil da cultura nacional e da língua falada no Brasil, que não são

⁷¹ Cf. Naro & Scherre (2007)

acontecimentos isolados nesse processo, continua sendo subliminar, graças ao verniz eurocêntrico que lhe é imposto por uma sociedade que alimenta um ensino conservador, onde as civilizações européias são privilegiadas em detrimento das necessidades geradas pela vida associativa externa e dos anseios da comunidade que o cerca. Uma correta interpretação das culturas negro-africanas, de seus códigos, seu conseqüente resgate do âmbito meramente folclórico ou lúdico, sua valorização e adequada difusão, permitirão que seu avanço, além de subliminar, passe a ser explícito e visível no Brasil. (Castro, 2001, p. 85)

Para a autora, a resistência às línguas negro-africanas no nosso país decorrem do desprestígio da oralidade frente à escrita nas sociedades modernas, onde falar e ouvir não possuem o mesmo valor simbólico de ler e escrever, sendo inclusive esse um parâmetro para dividir os povos entre civilizados/superiores e não civilizados/inferiores. Em vista disso, é negado o peso da tradição oral e isso, muito especificamente, vale para os povos africanos e para as comunidades quilombolas, de uma maneira geral, bem como para outros espaços onde a oralidade se faz marcadamente presente.

Pessoa de Castro (2001, p. 89) questiona, inclusive, o fato de não ter havido no Brasil um “crioulo adquirido como segunda língua ou como língua nacional” como ocorreu em outras ex-colônias americanas, “já que o português foi imposto de qualquer maneira como um falar estrangeiro a uma população majoritária de africanos por três séculos consecutivos”, ainda que outros autores como Silva Neto (1986), Chaves de Melo (1975) e Elia (1979), defendam a formação de crioulos e semicrioulos no país, resultantes do “aprendizado imperfeito do português por falantes africanos”, negando “qualquer influência destes na constituição do PB”, posição corroborada, também, por Câmara Jr. (1972; 1975), Tarallo (1993), Naro & Scherre (1993), conforme Careno (1997)⁷².

Pessoa de Castro traz a seguinte hipótese para responder a esse seu questionamento:

o português do Brasil, naquilo em que ele se afastou, na fonologia, do português de Portugal é, a priori, o resultado de um compromisso entre duas forças dinamicamente opostas e complementares, ou seja, por um lado uma imantação dos sistemas fônicos africanos em direção ao sistema do português e, em sentido inverso, um movimento do português em direção aos sistemas fônicos africanos, sobre uma matriz indígena preexistente e mais localizada no Brasil. Conseqüentemente, o português de Portugal, arcaico e regional, foi ele próprio, de certa forma, mais ou menos africanizado pelo fato de uma longa convivência. A complacência ou resistência face a essas influências mútuas é uma questão de ordem sociocultural e os graus de mestiçagem lingüística correspondem, mas não

⁷² Cf. CARENO, Mary Francisca do. Vale do Ribeira: A voz e a vez das Comunidades Negras. São Paulo: Arte & Ciência/UNIP, 1997.

de maneira absoluta, aos graus de mestiçagem biológica que se processam no país.(2001, p.90-91)

Pessoa de Castro reconhece que essa hipótese pode gerar várias discussões, e envolve

uma decisão política de admitir a necessidade de trabalhar uma lingüística afro-brasileira e buscar mecanismos para implantar, em programas de iniciação científica e de pesquisa, cursos de capacitação docente em lingüística africana, a fim de legitimar as línguas africanas no Brasil, dando visibilidade aos seus falantes, para que possamos recuperar o passo da história que perdemos, ou seja, reconhecer que o africano adquiriu o português como segunda língua e foi o principal responsável pela difusão da língua portuguesa em território brasileiro. Caso contrário, não conseguiremos ultrapassar o nosso conhecimento atual do assunto e o negro continuará sendo tratado como personagem omissa e silente na história e por ela omitido e silenciado. (idem)

As suas pesquisas desvelam o processo de africanização do português brasileiro e revelaram inúmeros vocábulos de línguas africanas que são usados pelos falantes brasileiros sem que esses se dêem conta da sua origem. Entre elas abadá, andu, bagunça, banguela, cachaça, cacimba, caçula, cochilo, encabular, fubá, forró, garapa, jiló, macaco, moleque, quilombo, quilombola, quitanda, quitute, samba, tanga, xingar, zangar (Cf. Pessoa de Castro, 2005:49)

Além disso, é possível detectar inúmeros fenômenos morfossintáticos presentes no português, cuja origem é explicada por meio desse contato (Lucchesi, 2002). Pessoa de Castro salienta que João Ribeiro ao publicar em 1888 o *Dicionário Gramatical* “inaugura timidamente um capítulo da história da língua portuguesa no Brasil, voltada para suas raízes africanas”. E acrescenta acerca desse autor

ele chama de “elemento negro toda a espécie de alteração produzida na linguagem brasileira por influência das línguas africanas faladas pelos escravos introduzidos no Brasil”, afirmando que essas alterações eram bem mais profundas, tanto no léxico quanto no sistema gramatical da língua. Entre elas, mencionava a redução das formas verbais e a simplificação das flexões de plural na fala popular, o que, segundo ele, poderia ter sido reforçado pela influência indígena, ou seja, acrescentamos nós, pelo uso, até o século XVIII, no Brasil, de uma língua franca de base tupi-guarani, um falar nascido da urgência de comunicação imediata dos portugueses com a população nativa nos primeiros séculos da colonização. (Pessoa de Castro, 2005:49)

Em 1888, Ribeiro já atestava o significativo valor das línguas africanas no território brasileiro, constatação que inegavelmente continua atual, ainda que por tanto tempo tenha permanecido ocultada. Certamente, tal ocultação se deve a vários motivos, vinculados, sobretudo, ao valor dos falantes dessas línguas, pois, nesse caso, se presume a ocorrência de uma atitude extremamente discriminatória, evidenciando um forte preconceito racial e social atrelado ao preconceito de ordem lingüística.

Acerca do preconceito lingüístico, Possenti (2006, p. 29) salienta que este é

mais grave e profundo no que se refere á variedade de uma mesma língua do que na comparação de uma língua com outras. As razões são históricas, culturais e sociais. Aceitamos que os outros (os que falam outra língua) falem diferente. Mas, não aceitamos pacificamente que os que falam ou deveriam falar a mesma língua falem de maneira diferente.

2.2.1 LÍNGUAS AFRICANAS NO BRASIL

Segundo Pessoa de Castro (2006:104) povos procedentes de duas regiões subsaarianas, África Ocidental e África Banto, participaram, significativamente, da formação histórica do português do Brasil. Sendo assim constituídas, de acordo com a autora:

- 1) África Ocidental, do Senegal à Nigéria, onde são faladas inúmeras línguas tipologicamente diversificadas, que preferimos incluir sob a denominação genérica de oeste-africanas, mais precisa do que “sudanesas”, do ponto de vista da sua situação geográfica.

Estão distribuídas em quatro subfamílias:

- i) Atlântico Ocidental (uolofe, fulani, diolá)
- ii) Mande (mande, malinquê, mandingo, bambarra)
- iii) Voltaico (gur, senufo, mossi, grunce)
- iv) Kwa (ioruba, ibô, fon, ewe, nupe ou tapa, twi-fante, axante)

No Brasil, as mais importantes foram as da subfamília Kwa (...). Faladas na parte oriental da Costa do Marfim, Sudeste de Gana, Togo, Benin e Sudoeste da Nigéria, na região do Golfo do Benin, ao longo dos portos de Alada, Anexo, Porto Novo, Badagri e Lagos, destacaram-se, entre elas, o iorubá e as línguas do grupo ewe-fon:

- a) ioruba, uma língua distinta, falada por mais de 110 milhões de indivíduos, concentrados em territórios limítrofes entre a Nigéria Ocidental (egbás, oiós, ijexás, ijebus, ifés, ondos) e o Reino de Queto, no Benin oriental, onde é chamada de “anagô”;
- b) ewe-fon, um conjunto de línguas muito próximas entre si, principalmente fon, gun e mahi, distribuídas por povos (mais de 12 milhões) de Gana, Togo e Benin, que ficaram conhecidos no Brasil por jejes, minas, ardras ou aladas, uidás, mahis, mundubis, savalus, anexos, pedás. Cinco línguas principais:
- ewe-sul do Togo, falada na capital Lomé, estendendo-se pelos territórios limítrofes do sudoeste de Gana, por um lado e sudeste do Benin, pelo outro;
 - fon ou daomeano – falado em territórios do sul do Benin, Porto Novo, Cotonu, Uidá, correspondentes ao antigo Reino do Daomé, tendo como centro principal sua antiga capital, a cidade de Abomé;
 - gun – falado em territórios correspondentes ao antigo Reino de Alada, no cone sudeste do Benin, tendo como centro principal a capital do país, a cidade de Porto Novo;
 - mahi – ao norte dos fons, no Benin, tendo Savalu, como centro;
 - mina, guen ou anexo – falada na região de Anexo, entre Lomé, no Togo, e Uidá, no Benin.

Ainda na África ocidental, por isso tradicionalmente classificados entre os povos “sudaneses”, temos de assinalar a presença marcante de hauçás na Bahia. Povos islamizados, da subfamília chádica de línguas afro-asiáticas da África do Norte (Etiópia, Somália e Lago Chade), antes chamadas de “hamito-semíticas”, estão geograficamente concentrados no norte da Nigéria, na vizinhança dos Nupes (subfamília kwa), esses apelidados de tapas pelos iorubas (Pessoa de Castro, 2001: 27-43) Também na cidade do Salvador, ao final do século, encontravam-se alguns grunces, de línguas da subfamília voltaico do antigo Alto Volta, atual Bourkina-Fasso, praticantes do islamismo (Rodrigues, 1945: 193).

2) África Banto, caracterizada por línguas tipologicamente homogêneas, faladas em territórios que vão da linha do equador até o cone sul-africano (Gabão, Camarões, Congo-Brazzaville, Congo-Kinshasa, Angola, Namíbia, Uganda, Quênia, Tanzânia, Zâmbia, Zimbábue, Moçambique, África do Sul, entre outros) por aproximadamente 150 milhões de pessoas, em

uma área de 9.000.000km², relativamente maior e menos densamente povoada do que aquela onde foi estabelecido o tráfico na África Ocidental. (2006: 104-105):

Pessoa de Castro salienta, sobretudo, a enorme importância das línguas bantas para a constituição do português brasileiro, “devido à antiguidade e superioridade numérica de seus falantes e a grandeza da dimensão, no tempo e no espaço, alcançada pela sua distribuição humana no Brasil colonial” (2006:109)

Em relação ao Brasil, antes da chegada dos portugueses, várias eram as línguas indígenas aqui faladas. Com o tráfico negreiro, os negros escravizados que para cá foram trazidos tiveram que, forçosamente, aprender UMA OUTRA LÍNGUA.

Regina Bochicchio, em artigo publicado no Jornal A Tarde, por ocasião das comemorações do Dia da Consciência Negra, no ano de 2004, destaca:

Há muito mais da África na língua falada no Brasil - sobretudo na Bahia - do que supõem os acadêmicos que estudam o português formal. Invisíveis perante estudiosos durante séculos, os falares africanos impregnaram o português arcaico, a ponto de palavras originárias dessas línguas serem usadas no dia-a-dia sem que a elas se dê o crédito devido, inclusive nos dicionários.

Nesse mesmo artigo, Pessoa de Castro afirma que a aceitação da influência das línguas africanas na Língua Portuguesa significaria uma “reescrita” da história da formação do português brasileiro. Isso se daria porque é reduzidíssimo o espaço reservado às influências dos falares africanos em nossa língua, o que não ocorre por acaso, vale ressaltar, pois para uma elite europeizada como a nossa é inadmissível aceitar que uma língua de prestígio literário como a portuguesa, tenha sido influenciada por uma língua de negros escravos, de tradição oral.

O quadro abaixo apresenta alguns fenômenos lingüísticos do português não-padrão, encontrados em três universos de pesquisas: Vale do Ribeira, em São Paulo (CARENO, 1997)⁷³, Tabatinga, em Minas Gerais (QUEIROZ, 1998)⁷⁴ e Barra do Brumado, em Rio de Contas, na Bahia (ROCHA DA SILVA, 2008)⁷⁵.

⁷³ Op. cit.

⁷⁴ Cf. QUEIROZ, Sônia. Pé preto no Barro Branco: A língua dos negros da Tabatinga. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

⁷⁵ FONTE: Projeto Vertentes (UFBA).

QUADRO 4

FENÔMENO	CARENO	QUEIROZ	ROCHA DA SILVA
TRANSFORMAÇÃO DO L EM R NOS ENCONTROS CONSONANTAIS	“mas depois eu fiquei doente... a formiga comeru tudu as <i>pranta</i> ”	“Né...né <i>compricado</i> ? A gente custa a entendê. Se a senhora num oiá nos livros a senhora num acha. O nêgo é demais. Ih!...uma negrada que só a senhora veno. Cada um tem um nome”	“Poquê as partes da terra melhô de gente <i>prantá</i> , a barra... a, a água tomô”
SIMPLIFICAÇÃO DA CONCORDÂNCIA NOMINAL E VERBAL, PLURALIZANDO SOMENTE O PRIMEIRO TERMO	“meiu <i>dus matu</i> ...aquela mala di viradu <i>nas costa</i> ” “quando <i>elis saía nós ficava</i> ...caía na sala...dançava até meia-noiti”	“Camberela pode sê de porco o de vaca, qualqué uma. Seno camberela, seno carne...O arroz, vô dizê pa sinhora o arroz, pedi a sinhora assim um prato de arroz. Aí eu falo com a sinhora: o cureia. Sinhora me dá o cureia, que <i>nóis qué</i> amoçá camberela e missango, qué dizê que é o arroz e carne” “ <i>Essas palavra</i> ...diz que é bonita. Eu acho feio esse trem, feio	“Tá com...com <i>seis ano</i> que ele vei aqui.” “Aí a gente quando é vivo só pode é trabaiá. <i>Uns trabaia</i> na... na idéia <i>ôtos trabaia</i> na enxada, num é?”

		demais. Sabe por quê? Qu'eu num gosto de falá da vida aieia”	
SUPRESSÃO DO R FINAL DAS PALAVRAS	“Us creniti começa a <i>adjudá</i> co’as <i>pr’acreditá</i> i u povu vão naquela bobera”	“Cê compreendeu cumé que é, né? Se ôcê <i>falá</i> que é pa <i>fazê</i> , aí cê já tá contano que é pá fazê. Aí não, é pa caxá pa injira po cureio. Aí nego fica indeciso. Fala: Ah, injira de que jeito? Num entendi essa não”	“Eles começam a <i>cantá</i> de novo, começa a <i>sambá</i> ”
TRANSFORMAÇÃO DO LH EM I	“Só duas <i>muié</i> i:...dois hómi...treis homi um é mortu”	“Essa language é feia é por isso que tem gente que num compreende ela. Às vez eu canto aqui ó: Deus maria, Nazaré, São José...a <i>muié</i> vizinha acha que eu tô falano mal dela. (...) Essa language é bonita demais...ma é pa quem sabe, né?”	“Eu tava sentada assim, lá no lugá onde meu marido <i>trabaia</i> , sentada, assim, na porta.”
PONHÁ AO INVÉS DE POR	“mi arrumi um poquinhu dessoris...pioiu di		“É... só sessá e... e <i>ponhá</i> tudo

	pinga qu'eu quero <i>ponhá</i> nessi corte aqui”		no forno e fazê”
ACRÉSCIMO DE I INICIAL NO PRONOME PESSOAL DA 1ª PESSOA DO SINGULAR DO CASO RETO			“Não... não, né trabaio certo não. <i>Ieu</i> mermo... <i>ieu</i> memo fui lá”
MONOTOGAÇÃO	“Ali pra <i>baxu</i> , tudu tudu tudu tudu essa turmada de crente”	“O <i>otro</i> machucô o cafuvira ⁷⁶ ,”	“Que se tempo tivé frio a água tamém esfria um <i>poco</i> ”
ACRÉSCIMO DA VOGAL E NO FINAL DAS PALAVRAS			“É, é...sim e tem tamém agora... agora no <i>Natale</i> , tem a festa do <i>Natale</i> ”

O primeiro fenômeno apresentado, a transformação do *r* em *l* nos encontros consonantais, recebe o nome de rotacismo e resulta de uma tendência da língua portuguesa

⁷⁶ O otro machucô o preto.

de realizar essa mudança, conforme pode ser observado nos seguintes versos de Os Lusíadas: “Doenças, *frechas* e trovões ardentes” (X, 46), “Nas ilhas de Maldiva nasce a *pranta*” (X, 136 (BAGNO, 1997) e no quadro abaixo:

QUADRO 5

LATIM	FRANCÊS	ESPAÑHOL	PORTUGUÊS
ecclesia-	Église	Iglesia	Igreja
Blasiu-	Blaise	Blas	Brás
plaga-	Plage	Playa	Praia
Esclavu-	Esclave	Esclavo	escravo
fluxu-	Flou	Flojo	Frouxo

FONTE: BAGNO (1997)

A simplificação da concordância nominal, pluralizando somente o primeiro termo, constitui-se em uma “regra de eliminação das marcas de plural redundantes” (BAGNO, 1997), nesse caso a tendência é marcar o plural apenas no determinante, como artigos e pronomes. Para Pessoa de Castro, como já citei anteriormente, a tendência é assinalar o plural dos substantivos apenas pelos artigos que os antecedem (a exemplo de: “as casa”, “os menino”, “os livro”), segundo o padrão do plural, feito por meio de prefixos nas línguas banto.

Esse tipo de simplificação ocorre, do mesmo modo, no caso da concordância verbal. As conjugações verbais no PNP⁷⁷ também tendem a eliminar as redundâncias. Assim, conforme Bagno, “basta a presença do pronome-sujeito para indicar a pessoa verbal” (2007, p. 62), sendo que a oposição fundamental se dá entre a primeira pessoa do singular do caso reto e os demais pronomes-sujeito:

⁷⁷ Português não-padrão

QUADRO 6

PORTUGUÊS PADRÃO	PORTUGUÊS NÃO-PADRÃO
eu TRABALHO	eu TRABAIO
tu TRABALHAS	tu/você TRABAIA
Ele TRABALHA	Ele TRABAIA
Nós TRABALHAMOS	Nós ⁷⁸ / a gente TRABAIA
Vós TRABALHAIS	Vocês TRABAIA
Eles TRABALHAM	Eles TRABAIA

O quadro 6 retrata a regra do PNP de opor apenas duas formas verbais; no exemplo tem-se a oposição *trabaiio x trabaia*, detectada na comunidade quilombola de Barra e presente não só em outras comunidades desse tipo, como também na fala de indivíduos de outras regiões do país.

A forma verbal *trabaia*, assim como a nominal *muié*, foram apontadas como exemplo, no quadro 4, para o caso da mudança de *lh* para *i*, fenômeno denominado de yeísmo. Bagno ressalta que inexistente este som consonantal na variedade não-padrão do português, assim como ocorre com o *l* dos encontros consonantais, desconhecido pelos seus falantes.

A monotongação, ou seja, a redução dos ditongos, resulta de um processo cujo nome é assimilação, responsável por transformar sons semelhantes, parecidos, em um só.

A supressão do *r* final (*acreditá, fazê, sambá*) representa um caso de aférese, isto é, a supressão ocorrida no final da palavra, por mudança linguística.

O uso da forma verbal *ponhá* reflete, ao meu ver, um caso de analogia, “mudança linguística causada pela interferência de uma forma já existente” (BAGNO, 1997), retratada no uso das formas verbais “eu fazi”, “eu sabo”, bastante vista na fala das crianças, devido à relação feita com a terminação de outros verbos conhecidos, “eu bebi”, “eu comi”; ou em “Ela já tinha trago o meu vestido”, “Quando eu viajei, meu pai ainda não tinha chego”.

Segundo Bagno, “o prazer da analogia é eliminar as exceções e criar *regularidades*, quer dizer, fazer com que o maior número possível de fenômenos da língua se enquadrem dentro de *regras* que já se mostraram eficientes antes” (1997, p. 147). Neste caso em questão,

⁷⁸ Vale ressaltar a inclinação para o uso da forma *nóis* ao invés de *nós*, no português não-padrão.

a analogia é feita com a forma verbal da 1ª pessoa do singular do tempo verbal do verbo pôr, *eu ponho*, logo, decorre daí: “quero **ponhá** nessi corte aqui”, É... só sessá e... e **ponhá** tudo no forno e fazê”, cf. quadro 4.

O acréscimo do *i*, como em *ieu*, constitui-se em um caso de protése. Em *Natale*, ocorreu o processo denominado paragoge, ou seja, acréscimo vocálico no final da palavra.

Grande parte desses fenômenos são explicados por Pessoa de Castro (2005) como resultado da africanização do português, conforme pode ser visto a seguir nos exemplos desta interferência:

Interferência no vocabulário

- Aportes lexicais, palavras africanas que foram apropriadas pela língua portuguesa em diversas áreas culturais, conservando a forma e o significado originais:
 - simples (samba, xingar, muamba, tanga, sunga, jiló, maxixe, candomblé, umbanda, berimbau, maracutaia, forró, capanga, banguela, mangar, cachaça, cachimbo, fubá, gogó, agogô, mocotó, cuíca);
 - compostos (lenga-lenga, Ganga Zumba, Axé Opô Afonjá).
- Aportes por decalque, palavras do português que ganharam sentido especial:
 - por tradução direta de uma palavra africana, como mãe-de-santo (ialorixá), dois-dois (ibêji), despacho (ebó) e terreiro (casa de candomblé);
 - em substituição a uma palavra africana considerada tabu, a exemplo de “o Velho” (Omulu) e “flor do Velho” (pipoca).
- Aportes híbridos, palavras compostas de um elemento africano e um ou mais elementos do português: bunda-mole, espada-de-ogum, limo da Costa, pó de pamba, cemitério da Cacua, cafundó do Judas. Nessa categoria, estão os derivados nominais em português: molecote, molecagem, xodozento, cachimbada, descachimbada, forrozeiro, sambista, encafifado, capangada, caçulinha, dengoso, bagunceiro.

Interferência na morfologia e na sintaxe

- Não há de ser por mero acaso ou seguindo apenas a derivação interna da própria língua portuguesa que, na linguagem popular e descontraída do falante brasileiro, a tendência é assinalar o plural dos substantivos apenas pelos artigos que os antecedem (a exemplo de: “as casa”, “os menino”, “os livro”), segundo o padrão do plural, feito por meio de prefixos nas línguas banto.
- As línguas africanas também desconhecem a marca de gênero, como no português-padrão (a menina, o menino), o que pode contribuir para explicar melhor a instabilidade de gênero dos nomes (“minha senhor”), por vezes observada no cancionário português antigo, ocorrendo também na linguagem popular e na fala do “Preto Velho”, entidade muito popular na umbanda, tido como um negro muito idoso que viveu o tempo da escravidão.

Interferência na fonologia e na pronúncia

- A tendência do falante brasileiro a omitir as consoantes finais das palavras ou transformá-las em vogais (“falá”, “dizê”, “Brasiu”) coincide com a estrutura silábica das palavras em banto e em iorubá, que nunca terminam em consoante. Ainda de acordo com a estrutura silábica dessas línguas, nas quais não existem encontros consonantais, como ocorre em português, também se observa, na linguagem popular brasileira, a tendência de desfazer esse tipo de encontro, seja na mesma sílaba ou em sílabas contíguas, pela inserção de uma vogal entre elas, que termina por produzir outra sílaba (a exemplo de “saravá” para salvar e “fulô” para flor).
- Estes casos supracitados ocorrem com bem mais freqüência nas comunidades quilombolas devido, provavelmente, ao processo de isolamento no qual estas se encontram. Em Barra do Brumado, por exemplo, a língua falada pelos mais jovens está, ainda, bem próxima da língua falado pelos mais idosos. Sendo assim, a “identidade lingüística” da comunidade tem sido mantida, ainda que haja interferência da “língua externa”.

2.3 LÌNGUA E IDENTIDADE

Cada pessoa vive sua vida em determinada língua; suas experiências, em função disso, são vividas, absorvidas e lembradas nessa língua.

Edward Said

A identidade de um indivíduo é construída na e pela linguagem. Compreendo, assim como Rajagopalan (2002, p. 41), que “A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua”.

É o que se fala a respeito do outro que influencia o modo particular de cada um, seu modo de pensar e de ver o mundo. As palavras são poderosas e traduzem a ideologia que se quer impor, tudo passa pela linguagem, até os próprios atos fazem parte da linguagem.

A língua é um fator imprescindível na construção da identidade de um povo. Nesse sentido, Santos afirma que a identidade de um grupo (...) precisa ser compreendida como uma indissociável unidade psíquico-social que se arraiga no/pelo grupo que compartilha determinada realidade sócio-econômica e cultural. (2006, p. 69). Esse é o caso das comunidades remanescentes de quilombos localizadas no meio rural, nos quatro cantos do país.

O lingüista Marcos Bagno, ao discutir o mito da unidade lingüística tão difundida nesse país repleto de diversidades, vem em defesa dos milhões de falantes que não conseguiram, por inúmeras razões, se apropriar da chamada norma culta, salientando que

se formos acreditar no mito da língua única, existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder – são os sem-língua. É claro que eles também falam português, uma variedade de português, não-padrão, com sua gramática particular, que, no entanto, não é reconhecida como válida, que é desprestigiada, ridicularizada, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes do português-padrão ou mesmo daqueles que, não falando o português-padrão, o tomam como referência ideal – por isso podemos chamá-los de sem-língua.” (1999, p. 16-7)

Considero, entretanto, e muito especialmente no caso das comunidades quilombolas, que os habitantes dessas localidades possuem, sim, uma língua e essa língua atende perfeitamente à comunicação entre eles e com os outros.

A afirmação de Santos, “A realidade compartilhada por um grupo é expressa por meio de múltiplas linguagens. A língua é uma dessas linguagens reveladoras da identidade

social, cultural e econômica de um povo, da relação desse povo consigo e com o mundo”. (2006, p. 70), demonstra a importância da língua como marca da identidade de um grupo, o que pode ser atestado em comunidades quilombolas como mostram os estudos de Careno e Queiroz já citados neste texto.

Por conta disso, considero inaceitável a concepção de erro no que se refere à língua e, sobretudo, à língua oral. O mais perigoso da concepção de erro lingüístico é a possibilidade de incuti-la como verdade na mente das pessoas e, principalmente, das minorias subalternizadas.

As seguintes falas servem como exemplo desse processo:

Eu tinha um hábito de linguagem por causa da convivência na comunidade e não podia corrigir os outros porque eles achavam que estava corrigindo porque tinha estudado. Sobre o modo de falar da comunidade, fala errado como se estivesse falando certo, não se adequa aos princípios. (Carlos José da Silva)

A comunidade ainda usa muitos termos errados. Uma aluna minha de quinze anos comentou que não pode falar corretamente em casa porque irão achar que ela é metida, ela vai ser criticada. Acho que tem que falar certo em todos os ambientes, independentemente de qualquer coisa. (Soraia Santos)

A comunidade influencia no meu modo de falar, às vezes mesmo sabendo que não tá certo. Quando eu estudava no colégio, se chegasse falando certo, as pessoas diziam que estava puxando a língua. Hoje mudou mais. Ainda há influência dos mais velhos na linguagem dos mais jovens. Os meus colegas discriminavam os alunos da roça, tanto pelo modo de ser quanto pelo modo de falar. Os colegas da cidade reparam muito na nossa forma de falar e de vestir. (Leandra Silva)

Percebe-se que estes quilombolas consideram que a linguagem utilizada pela sua comunidade é errada e que eles ainda “cultivam” hábitos dessa linguagem, “falam errado” devido à convivência. Pode-se pensar que a educação escolar, de certa forma, distancia o indivíduo da sua comunidade a partir do momento no qual ele aparenta não ter o mesmo pertencimento à comunidade e esta, em contrapartida, parece perceber uma perda da identidade desse indivíduo. Contudo, segundo Possenti:

as diferenças mais importantes entre os dialetos estão menos ligadas à variação dos recursos gramaticais e mais à avaliação social que uma sociedade faz dos dialetos. Tal avaliação passa, em geral, pelo valor atribuído pela sociedade aos usuários típicos de cada dialeto. Ou seja, quanto menos valor (ou prestígio) têm os falantes na escala social, menos valor terá o dialeto que falam. (1997, p.28)

Possenti traz à tona uma discussão bastante pertinente, ou seja, esses falantes são discriminados linguisticamente, e se auto-discriminam, devido ao não-prestígio social que a sua fala tem no ambiente “exterior”. Nessa perspectiva, a realidade sócio-histórica e cultural dos quilombolas não é respeitada. Assim, reportamo-nos à Hall quando salienta:

Não importa o quão deformadas, cooptadas e inautênticas sejam as formas como os negros e as tradições e comunidades negras pareçam ou sejam representadas na cultura popular, nós continuamos a ver nessas figuras e repertórios, aos quais a cultura popular recorre, as experiências que estão por trás delas. Em sua expressividade, sua musicalidade, sua oralidade e na sua rica, profunda e variada atenção à fala; em suas inflexões vernaculares e locais; em sua rica produção de contra-narrativas; (...), a cultura popular negra tem permitido trazer à tona (...) elementos de um discurso que é diferente - outras formas de vida, outras tradições de representação”. (2006, p.324)

Hall atenta-nos para a força que a oralidade possui nas comunidades negras, como é o caso dos terreiros de candomblé, das comunidades quilombolas, dentre outros espaços. Contudo, numa sociedade que prioriza a escrita, a tradição oral não pode ser negada e excluída por, sobretudo, ainda se manter latente nesses espaços supracitados. Assim, é impossível se falar numa comunidade lingüística sem tratar do ambiente social onde ela se insere, pois, de acordo com Fabrício, “a linguagem é uma prática social. Ao estudarmos a linguagem, estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva”. (2006, p.48).

É perceptível que a tendência da comunidade em não aceitar a linguagem de fora é uma forma de resistência e de posicionamento contra a imposição de uma língua que lhe é estranha, por não estar vinculada à sua realidade. De certa forma, mostra que a comunidade valoriza o seu saber, apesar de toda discriminação que sofre. Instaura-se, dessa maneira, um “conflito”, ainda que sutil entre a comunidade quilombola e a comunidade externa, como é possível perceber no seguinte relato:

Quando eu estudava no colégio, se chegasse falando certo, as pessoas diziam que estava puxando a língua”.(Leandra Silva)

A reação da comunidade a esse outro olhar trazido pelos que estudam fora é de estranhamento e de rejeição. É como se a comunidade percebesse que a escola incute na cabeça dessas pessoas uma outra visão sobre a língua. O que não é uma percepção incorreta. Além disso, é como se a comunidade considerasse que esses indivíduos ao irem para a escola

assumissem uma outra identidade em detrimento da sua, vinculada ao seu universo sócio-histórico-cultural e lingüístico e como se também quisessem impor essa nova identidade a todos os outros, ao corrigir a língua deles. Há aqui a percepção da “perda” da identidade por imposição da cultura escolar, através dos seus discursos, pois sabemos que a identidade de um indivíduo é “(des)construída” na/pela linguagem. Sarup (1996, p. 47) apud Cavalcanti (2003, p. 108) retrata muito bem essa situação quando afirma que:

A identidade é contraditória e fragmentada. O eu é necessariamente incompleto, inacabado é o sujeito em processo. (...) **a identidade é construída na e através da linguagem.** Quero acrescentar o ponto que é sempre dentro da representação que nos reconhecemos. (...) a identidade é relacionada Àquilo que alguém não é o OUTRO. (...) a identidade só é concebida na e através da diferença. (grifo nosso)

Nessa perspectiva, Pandit (1975, p.178) apud Ragajapolan assevera que

A questão da lealdade à língua não é tão externa à lingüística quanto pode parecer. Uma quantidade enorme de informações de natureza social e cultural está codificada numa mensagem qualquer; a interação verbal no interior de uma comunidade de fala constitui-se em um evento cultural; ela reitera o sentido de pertencer e assinala a existência das pessoas envolvidas dentro da comunidade. Nesse sentido, a identificação com a língua não é externa, não é uma superposição – política ou social – mas, sim, uma marca lingüística intrínseca. O apego do falante à sua variante e à sua língua é sintomático e denuncia o significado cultural que sua língua representa para ele. (2003, p. 93)

Esse “conflito” é resultado da consciência que a comunidade lingüística tem de que, numa relação de poder com a cultura externa, será alvo de atitudes discriminatórias, como tem sido por muito tempo. Por mais que os quilombolas evidenciem um silenciamento quase que unânime acerca do preconceito e de como este os atinge, pode-se perceber, de modo paradoxal, o dizer sobre isso, nas entrelinhas do discurso deles e, também, no próprio silêncio, já que este denota uma posição, de modo inegável. Assim, para Bhabha (1998, p.166), imprescindível se faz

Ver o cultural não como fonte de conflito -*culturas diferentes* - mas como o efeito de práticas discriminatórias – a produção de *diferenciação* cultural como signos de autoridade – muda seu valor e suas regras de reconhecimento. O hibridismo intervém no exercício da autoridade não meramente para indicar a impossibilidade de sua identidade mas para representar a imprevisibilidade de sua presença.

O hibridismo representado nos quilombolas escolarizados está aí para mostrar (ou esconder) a possibilidade de o indivíduo transitar em universos culturais distintos e adotar práticas de culturas outras, que não a sua, sem correr o risco de “perder” a sua identidade, pois até mesmo esses indivíduos escolarizados, que criticam a sua própria comunidade, sabem que, de todo modo, fazem parte dela e, por isso são, também, alvo de críticas externas, de um forte preconceito lingüístico e racial da comunidade externa. É o entre-lugar, conforme apregoa Bhabha.

Sobre o hibridismo, Silva salienta que “tem sido analisado, sobretudo em relação com o processo de produção das identidades nacionais , raciais e étnicas” (p. 87). Dessa forma, “a identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas” (idem)

Assim, ocorre um cruzamento das fronteiras e isso “pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. ‘Cruzar fronteiras’ significa não respeitar os sinais que demarcam –artificialmente- os limites entre os territórios das diferentes identidades”. (Silva, 2003, p. 88)

O que significa, então, cruzar fronteiras no âmbito lingüístico? Transitar entre a língua da escola e a língua da comunidade seria um exemplo disso. Estar no entre-lugar. Haver a possibilidade de estes dois ambientes serem espaços onde não houvesse fronteiras “fechadas”, mas possibilidades de as línguas em questão estarem em um e em outro ambiente, sem serem refutadas.

Nesse sentido, Rajagopalan (2003, p. 27)) ao discutir o conceito e a identidade lingüística considera que a dificuldade na sustentabilidade do conceito de língua adotado por alguns estudiosos “é que ele abriga não só a idéia de auto-suficiência, mas também faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala. Isto é, as diferenças são tratadas como fenômenos contingentes a ser estudados num segundo momento. Nas palavras de Fairclough (1992), a língua é abordada como ela poderia ser num mundo ideal e paradisíaco e não como ela de fato é em nosso mundo vivido”.

Dessa concepção equivocada decorre a não aceitação de todas as modalidades lingüísticas, supervalorizando algumas e excluindo as demais, por desconsiderar o uso real que os falantes delas fazem, bem como a mudança e a variação da língua. Se considerarmos que as línguas fazem parte da cultura de um povo ou grupo, torna-se inaceitável a idéia de supremacia de uma língua (ou de modalidades lingüísticas) em relação à outra e, por extensão, a discriminação dos falantes destas línguas, isso significa que as posições

discriminatórias frente à linguagem dos que não utilizam a norma padrão é uma construção social e cultural.

Silva (idem, p. 80) salienta que “na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade”. Resumindo “a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto à linguagem da qual dependem”. (idem)

O autor diz, ainda, que “a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (...) A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade”. (idem, p. 83) Isso é o que ocorre no terreno da língua, há uma modalidade da língua normalizada em contraposição às demais, depreciadas. O que é possível atestar na fala dos estudantes quilombolas ouvidos na pesquisa.

CAPÍTULO 3 – PRECONCEITO LINGUISTICO-RACIAL E ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA

Aula de Português

Carlos Drummond de Andrade

A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender. A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?
Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, equipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.
Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.
O português são dois; o outro, mistério.

3.1 – LÍNGUA PORTUGUESA: DISCIPLINA DA “DISCIPLINA LINGUÍSTICA”

A inclusão da língua portuguesa como disciplina no currículo escolar só ocorreu nas últimas décadas do século XIX. Antes disso, a língua portuguesa não só estava ausente do currículo, como também da própria sociedade, pois não era a língua mais falada na época, considerando que havia uma língua geral, de comunicação, que compreende as línguas indígenas faladas no território brasileiro, segundo Soares (2002,p.157), e o latim, base do ensino secundário e superior dos jesuítas. Assim, a língua portuguesa representava somente um “instrumento de alfabetização” dos poucos privilegiados.

Ao proibir o uso de quaisquer línguas no Brasil além do português, o Marquês de Pombal, secretário de Estado do Reino (primeiro-ministro) do Rei D. José I(1750-1777), foi responsável pela introdução da disciplina no currículo escolar, nos anos 50 do século XVIII. Esta medida contribuiu decisivamente para a “consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola” (SARES, 2002, p.160)

Com a chamada reforma pombalina, além do estudo da gramática latina, é acrescentado o estudo da gramática da língua portuguesa, sendo esta utilizada como base para a aprendizagem daquela, que só se tornou autônoma à medida que o latim caiu em desuso. Soares ressalta que:

Embora a polêmica sobre uma possível língua brasileira tenha surgido já em meados do século XIX, o ensino da gramática se manteve alheio a essa polêmica, permanecendo, durante todo esse século, o ensino da gramática da língua portuguesa. E mais, foi o ensino da gramática de uma única modalidade da língua portuguesa. (2002, p.162)

É curioso observar como essa prática perdura, pois ainda hoje, com todos os avanços da lingüística e das várias sub-áreas a ela ligadas, tais como a lingüística aplicada ao ensino de língua, a sociolingüística, podemos encontrar na escola defensores do ensino de língua pautado na gramática normativa, desconsiderando todas as outras formas de se falar a língua e suas respectivas regras “gramaticais”, desprezando, enfim, todo o processo histórico e evolutivo da língua portuguesa.

Com a democratização da escola a partir da década de 1950, uma nova clientela passa a ocupar os bancos escolares, os “filhos dos trabalhadores”. Diante disso, altera-se o perfil da escola e, sobretudo, do profissional da educação. Assim, no que se refere ao ensino de português, “ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os

instrumentos que a gramática oferece” (SOARES, 2002, p.167). A partir daí, os livros didáticos têm a tarefa de apresentar exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática para facilitar o trabalho do professor de português nessa nova conjuntura, na qual se observa o aumento significativo do número de alunos nas salas, enquanto o salário do professor diminuiu consideravelmente. Durante muito tempo, o ensino de gramática foi considerado mais importante que o trabalho com o texto, e em muitos casos ainda permanece assim.

Na década de 1960, o regime militar impôs modificações nessa estrutura quando mudou o nome da disciplina para “comunicação e expressão” e “comunicação em língua portuguesa”, no primeiro grau, e para “língua portuguesa” e “literatura portuguesa”, no segundo grau, pois, num contexto em que a educação estava “a serviço do desenvolvimento”, esse regime concebia a língua como comunicação e como via para atingir o desenvolvimento proposto. Conforme Soares, “não se trata mais do estudo sobre a língua ou do estudo da língua, mas do desenvolvimento do uso da língua” (2002:169). Os livros didáticos também passam por modificações, e a gramática ocupa um espaço mínimo, priorizando os textos, ainda que a perspectiva gramatical continue orientando o ensino da Língua Portuguesa, haja vista a aproximação entre a variedade lingüística utilizada pelos alunos que freqüentavam a escola, na época, e a variedade padrão, bem como a semelhança entre as “representações de mundo e de língua” destes alunos com as apresentadas nos livros e textos didáticos, ou seja, as classes populares ainda não haviam obtido espaço neste contexto.

O texto introdutório de apresentação da área de Língua Portuguesa mostra que nesse período havia uma maior preocupação com a maneira de ensinar em detrimento dos conteúdos de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam a ênfase dada ao ensino de Língua Portuguesa, a partir dos anos 70, no bojo da discussão acerca da melhoria da qualidade de ensino no país. O centro da discussão no ensino fundamental está em os alunos não dominarem a leitura e a escrita o que acarreta o insucesso escolar refletido no alto índice de repetência na(s) primeira(s) série(s) do ensino fundamental e na quinta série, tanto pela não alfabetização, no primeiro caso quanto pelo fracasso da escola em conseguir que os alunos usem com competência os “padrões da linguagem escrita”, o que possibilitaria o “progresso” no processo de aprendizagem posterior.

Contudo, em razão das críticas a esse modelo de ensino da língua portuguesa, na segunda metade dos anos 1980, ocorre a retomada da nomenclatura “português” em detrimento das citadas anteriormente, com uma nova concepção, fundamentada nas ciências

lingüísticas que buscavam chamar a atenção dos professores para as diferenças dialetais, a partir da sociolingüística, para as novas concepções de gramática do português e também sobre o texto, tanto oral quanto escrito, com as teorias da Lingüística Textual, além de inúmeras contribuições de outras áreas da lingüística, como a Análise do Discurso, a Pragmática e a Teoria da Enunciação.

Soares salienta que “essa nova concepção vem alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade e até mesmo o ensino da gramática” (2002, p.173). É preciso lembrar, porém, que tais alterações têm se dado de forma muito lenta, pois ainda é possível presenciar um ensino de português que não incorporou essas inovações e que ainda se pauta nos modelos anteriormente estabelecidos, fruto de uma concepção de língua pautada nos moldes de um “padrão lingüístico ideal”, conforme é perceptível na fala de uma professora ao analisar a atuação dos estudantes quilombolas na escola:

Estão muito presos à forma como ele fala ele transcreve para a escrita. Um dos erros é o de concordância. Eles ainda pecam muito nessa questão de concordância. Outra coisa é a questão da transcrição da fala, escreve como fala. (Ana Maria Santana)

O discurso da professora evidencia o preconceito lingüístico quando diz que os alunos “erram” e “pecam” ao fazerem uso da língua, visão corroborado pelos outros professores entrevistados. Unanimemente eles afirmam: “Os estudantes da zona rural falam muito errado.” O agravante é a internalização desse juízo de valor pelos próprios estudantes ao afirmarem com frequência que falam errado. Como consequência, temos estudantes com uma baixa auto-estima acentuada, silenciados no espaço escolar, mal-sucedidos na atuação nas disciplinas, na prática da leitura, sobretudo, retratada na negativa avaliação dos professores ao salientarem que estes:

lêem pessimamente, sem desenvoltura e com dificuldades de interpretação dos textos lidos. (Maria Paula Correia)

Todas estas dificuldades apresentadas pelos quilombolas são justificadas pelo Professor Augusto Ribeiro Lima ao afirmar:

Os alunos provenientes da zona rural têm muita dificuldade porque vêm de classes multisseriadas e chegam muito atrasados na 5ª série, com 13/14 anos. Ainda por cima, há muitos vícios de linguagem na região.

Os “erros” supracitados são vistos pelo professor como “vícios” de linguagem, concepção pautada na gramática tradicional, onde são inaceitáveis quaisquer variedades

lingüísticas destoantes da norma “padrão”, por isso esse mesmo professor afirmou “Corrijo os erros dos estudantes no próprio texto, marcando com caneta vermelha”. Ou seja, como a “língua” do aluno é defeituosa, ela precisa ser corrigida.

Falas e atitudes preconceituosas como estas supracitadas se constituem no “palco” onde os estudantes quilombolas “atuam” cotidianamente, com muita dificuldade, sem grandes perspectivas de alcançarem o “sucesso” esperado e os “aplausos” do grande público.

3.2 - VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Importante se faz refletir acerca do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e do significado dessa prática em um contexto extremamente diversificado linguisticamente como o brasileiro, onde coexistem mais de 2000 línguas em território nacional.

Além disso, vale lembrar que a própria Língua Portuguesa, carrega em si a marca da heterogeneidade, da diversidade, da variação, seja diastrática, diatópica, entre outras, considerando que é falada de diversas maneiras por um número significativo de falantes, nos diversos recônditos deste país cuja extensão é de 8.514.245,3 km², com uma população estimada em 184.414.467 habitantes.

Assim, qual o significado de ensinar/aprender língua portuguesa em um contexto tão plural? Os professores da área, pelo menos uma parte considerável, afirma que ensinar Língua Portuguesa é transmitir os conteúdos gramaticais necessários para que os alunos e alunas dominem as regras da língua, conteúdos estes considerados como a base para o conhecimento lingüístico.

O grande problema é focarmos a ótica dos estudantes, vítimas desse caos. Para os estudantes provenientes de classes populares a Língua Portuguesa presente na escola está distante da que ele está acostumado a usar e a se deparar no seu cotidiano. Para os alunos residentes na zona rural a distância é ainda maior.

É bastante perceptível que os usuários dessas “línguas populares” sofrem um forte preconceito lingüístico na escola e tal atitude discriminatória é realmente uma perversidade.

Segundo Bortoni-Ricardo

A escola é norteadada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado. O ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva. Para alguns estudiosos, há mesmo uma incompatibilidade entre uma democracia pluralista e a padronização lingüística. (2005, p. 14)

Em vista disso, a variação lingüística não encontra espaço adequado na sala de aula, isso significa a não aceitação e o não respeito à “diferença” lingüística por parte da escola, principalmente porque os professores não sabem exatamente (ou não se importam em) como lidar com essa realidade e tomam atitudes discriminatórias, conscientemente ou não, pautadas na concepção de língua como tão somente o padrão vigente “selecionado” como o ideal, na sociedade brasileira. Vejamos os seguintes relatos:

Ieu não gosto de ler de jeito nenhum porque falo tudo errado e as pessoa também diz que ieu falo tudo errado. (Ana Santos Silva)

(As pessoas) fica rindo (quando falo), os colegas e alguns professores criticam. (Eduardo Silva)

Aconteceu na escola (alguém ser criticado pelo modo de falar), pelos próprios colegas, e às vezes até pelos professores. (Claudia Santos)

Porque as pessoas da zona rural são considerados caipiras. (André Silva)

As afirmações supracitadas refletem e o modo como a linguagem do aluno é desrespeitada no espaço escolar e como ele tem consciência dessa atitude, tanto por parte dos colegas quanto dos professores. Uma postura desse tipo revela uma visão de que a cultura do aluno, a tradição familiar da qual faz parte, enfim, a sua construção identitária sócio-historicamente construída está errada, equivocada.

Assim, é preciso questionar quem e a partir de qual referencial foi possível estabelecer e definir o que é certo e o que é errado linguisticamente; pautado em qual concepção de língua, de cultura e de sociedade; com quais objetivos; enfim, a determinação do campo da linguagem como espaço passível de preconceito e discriminação, portanto de exclusão, parece fazer parte de mais uma estratégia política de reprodução e manutenção do status quo, ou seja, de manutenção de privilégios no contexto de uma elite branca, racista e “euronorteamericanamente” centrada, constituindo uma forma desrespeitosa de enxergar o Outro.

Nesse sentido, a língua dos negros das comunidades quilombolas é vítima não só da injustiça social, mas principalmente da *injustiça racial* existente nesse país.

Apesar da comprovada existência de diversas normas coexistindo entre si, há a predominância de prestigiar algumas em detrimento de outras, considerando-as inferiores.

Dessa forma, a linguagem constitui-se em um espaço de discriminação e de exclusão, considerando que a linguagem popular, por exemplo, não é aceita no ambiente escolar; temos

consciência do grande número de alunas e alunos silenciados por conta da língua que utilizam no cotidiano. Bortoni-Ricardo e Dettoni apresentam um diálogo entre uma pesquisadora e uma professora no qual esta faz a seguinte afirmação, referindo-se a seus alunos,

a linguagem deles é pobre [...] porque eles não têm uma linguagem muito desenvolvida não; também é o meio deles. Os pais nem ligam, não dão a mínima ajuda em casa”. (2001, p.84)

A atribuição de prestígio a somente uma variedade, segundo Bortoni-Ricardo, “decorre de fatores de ordem social, política econômica”(2005, p. 36). A autora afirma ainda que

[...] no Brasil, são socialmente estigmatizados os vernáculos e as variedades populares da língua urbana. Nunca é supérfluo reafirmar porém, que do ponto de vista lingüístico, essas variedades não são estruturalmente inferiores à norma-padrão. O conceito de ‘erro gramatical’ é tão-somente uma questão de diferença entre dois dialetos”. (idem, 37)

É importante destacar que as variedades populares urbanas e rurais da língua portuguesa são todas elas estigmatizadas e isso é percebido pelos falantes dessas variedades, já que há uma recorrência em afirmar o falar errado.

O mais lamentável nessa conjuntura, talvez, não seja tão somente as implicações da discriminação externa, mas, principalmente, a auto-discriminação que atinge os falantes das variedades “desprestigiadas”, e muito especificamente neste caso, os quilombolas de Barra, cuja influência pode ser percebida na seguinte afirmação:

Já me senti desanimada pela forma de falar. (Marina Alves Lima)

Como ignorar, portanto, a violência simbólica de um ato responsável por causar desânimo numa pessoa para dizer a sua palavra? A internalização do discurso do dominador atinge tão profundamente a mente do dominado que ele passa a pensar da mesma maneira. Tal prática serve para nos mostrar o quão bem sucedida tem sido, historicamente, a estratégia de dominação utilizada pelo opressor, sobretudo, ao utilizar-se da “fraqueza” do oprimido.

Nesse sentido, Freire nos alerta para a difícil posição dos oprimidos que

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles

mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. (2000, p. 34)

Essa posição depende da tomada de consciência por parte do oprimido da opressão da qual é vítima, o que não é um processo simples, ao contrário, depende da leitura de mundo via reflexão crítica acerca do seu lugar nesse contexto realizada pelo indivíduo. A escola, por exemplo, deveria ter um papel fundamental no desenvolvimento dessa consciência crítica do indivíduo, contudo, por estar inserida num “mecanismo de reprodução” sócio-histórico-econômico e cultural dominante peca por não cumprir esse papel.

Libertar-se do jugo da opressão é uma tarefa árdua e dolorosa, como salienta Freire. Ele nos informa que “a libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (2000, p. 35)

O papel da linguagem tanto no sentido de “oprimir” quanto no de “libertar” os indivíduos é crucial. Percebe-se, dessa forma, como um “instrumento” pode ser utilizado e manipulado, a depender dos objetivos aos quais se propõe, ou a serviço de quem ele se encontra. Por isso, “linguagem é poder”. No caso da língua portuguesa e do ensino dessa língua, só temos tido motivos para lamentar a sua utilização enquanto meio de discriminação, como nos atesta Bagno:

É que a linguagem, de todos os instrumentos de controle e coerção social, talvez seja o mais complexo e sutil, sobretudo depois que, ao menos no mundo ocidental, a religião perdeu sua força de repressão e de controle oficial das atitudes sociais e da vida psicológica mais íntima dos cidadãos. E tudo isso é ainda mais pernicioso porque a língua é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano – em boa medida, *nós somos a língua que falamos*, e acusar alguém de não saber falar a sua própria língua materna é tão absurdo quanto acusar essa pessoa de não saber ‘usar’ corretamente a visão ou o olfato. (2003, p. 17)

Como Bagno afirma acima, criticar alguém por “não saber falar a sua própria língua materna” é uma prática inaceitável e absurda. Ridicularizar o outro devido à variedade lingüística que utiliza também é uma prática inaceitável e absurda, mas que, infelizmente, tem se tornado uma atitude comum, não só na escola como nos mais diversos espaços sociais.

Tal prática, é forçoso reconhecer, é legitimada pela escola e, muitas vezes, “aprendida” nesse contexto, a partir do discurso reinante de que há maneiras “certas” e “erradas” de falar uma língua.

As críticas ao modo de falar dos quilombolas, por exemplo, não parte somente dos colegas, mas também dos professores, cuja visão distorcida e preconceituosa de língua pode acarretar traumas irreversíveis nos seus alunos.

Afirma Possenti que

Qualquer avaliação da inteligência do aluno com base na desvalorização do seu dialeto (isto é, medido apenas pelo domínio do padrão e/ou da escrita padrão) é cientificamente falha. (1996, p. 32)

Apesar de cientificamente falho, o não domínio do padrão lingüístico ainda é usado como parâmetro para mensurar o desempenho do estudante e isso é, no mínimo, inconcebível.

CAPÍTULO 4 - LEITURA, VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E CULTURA ESCOLAR

Absolutamente não coloco uma substância da resistência face a uma substância do poder. Digo simplesmente, a partir do momento em que há uma relação de poder há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação e segundo uma estratégia precisa...” “Esta resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao problema que ela enfrenta; ela é co-extensiva a ele e absolutamente contemporânea.

Michel Foucault

4.1 – A LEITURA NA ESCOLA

A aprendizagem da leitura na escola implica dominar os mecanismos básicos e indispensáveis para a construção de uma trajetória do sujeito leitor, mas implica sobretudo tornar este leitor um indivíduo apto a compreender plenamente os textos com os quais se depara, analisando-os criticamente e transcendendo a mera leitura das palavras que estão à sua frente. Ler implica interagir com o texto de maneira profunda.

Porém, os alunos não conseguem compreender efetivamente o que lêem, considerando que as práticas de leitura realizadas em sala de aula não avançam no sentido de levá-los a refletir criticamente acerca do que lêem ou a transcender a leitura das palavras do texto, restringindo-se apenas a questões de interpretação e de localização de informações no texto, seguidas de correção oral, sem maior discussão. Nesse sentido, Matencio afirma que “a escola não tem ensinado o aluno efetivamente a ler, porque trabalha basicamente com a leitura em voz alta, acreditando que isso é ensinar a ler, e com interpretação de textos, remetendo-se apenas ao conteúdo”.(1994:44)

Nas palavras de Kleiman, o bom leitor é aquele que lê muito e gosta de ler, e o caminho para ser um bom leitor consiste em ler muito. Para ela, o fracasso contínuo desencoraja até ao mais entusiasta. Afinal, ninguém gosta de continuar fazendo aquilo que é difícil demais, que está além da sua capacidade. Assim, evitamos e desistimos daquilo que

marca uma história de fracassos, esperando que a criança que já tem uma história de fracassos em relação ao texto escrito leia e goste de ler. (2001)

A ausência de professores leitores em sala de aula contribui para o insucesso do estudante, pois, quando indagados acerca das experiências de leitura, freqüentemente encontramos profissionais que não gostam de ler e que não fazem uso da leitura em seu cotidiano.

Ainda que a prática de leitura tenha passado por uma evolução significativa, considerando que são diversos os objetivos da leitura na atualidade, ainda assim, tal prática fica restrita a atividades sem significado em sala de aula. Nesse sentido, Cordeiro salienta:

Lê-se para obter informações, seguir instruções, aprender ou ressignificar conteúdos, navegar na Internet, planejar uma aula ou proferir uma conferência, produzir um texto, desenvolver o gosto pela leitura, entreter-se, transitar por outros tempos e lugares reais ou imaginários, escapar à realidade, ou por prazer estético, entre tantas razões que mobilizam o leitor, conforme seus múltiplos desejos e as diferentes situações de comunicação impostas por um dado contexto sócio-histórico cultural. (2004, p. 98)

Percebe-se, dessa forma, que os interesses que movem a leitura são variados e, por conta disso, é importante que, na escola, o indivíduo tenha contato com textos de diferentes gêneros. Entretanto, é visível que, de maneira geral, os textos levados para a sala de aula pelo professor não fazem parte do universo de interesse do aluno nem são explorados como deveriam no sentido de despertar esse aluno para o tema em questão. Sem contar o fato de tais textos constarem nos livros didáticos, onde freqüentemente podemos encontrar fragmentos de contos ou romances, dissociados de sentido, visto serem apenas uma parte do todo. Cordeiro salienta que:

em geral, os livros didáticos trazem textos fragmentados, seguidos de questionários, cujas respostas, previamente dadas e reiteradas pelo professor, limitam-se à superfície do texto, inviabilizando o potencial dos sentidos proporcionados pelo texto. Seus silêncios e vazios não são preenchidos pelo leitor, e suas “verdades” não são sequer questionadas. Essa tem sido a regra. (2004:97)

É impossível negar a complexidade da leitura, pois vários são os fatores subjacentes a esse processo (atenção, memória, percepção). Para trabalhar com leitura, é preciso conhecer como tudo isso funciona. Para Kleiman, “se o professor não perceber a complexidade do

processo de leitura, e da interação, ele estará, a maioria das vezes, ecoando acriticamente comentários alheios, sem conseguir implementar essa visão, verbalizando sem agir”.(2001, p.19)

Em entrevistas realizadas com os professores estes afirmaram trabalhar com outros tipos de texto além do livro didático, a exemplo de livros de literatura infanto-juvenil, mas isso não foi confirmado nas observações realizadas por mim em sala de aula.

As aulas observadas indicaram que a leitura não ocupa posição de destaque na sala de aula e que os professores utilizam a leitura como meio de trabalhar outros conteúdos e a interpretação de textos. Segundo os alunos, com muita frequência, há leitura silenciosa na sala.

As aulas observadas mostraram que a leitura é tida apenas como instrumento para interpretação de textos, num sentido restrito, ou seja, a professora faz a leitura do texto, e em seguida os alunos respondem às questões do livro didático, ou a leitura é fragmentada, solicitando que cada aluno leia um parágrafo. Em nenhuma das aulas, houve discussão a respeito do tema do texto lido. Além disso, a leitura do texto é usada como pretexto para introduzir noções gramaticais.

Em uma das aulas observadas a professora de expressão oral trabalhou um texto do livro didático, um fragmento de *Os Lusíadas*, de Camões, e, após ela mesma ler o texto, solicitou aos alunos que contassem o total de parágrafos, pedindo em seguida que cada um lesse um parágrafo, mas, em nenhum momento, se discutiu a temática do texto nem se fez uma exploração detalhada deste. Após essa atividade, a professora solicitou aos alunos que respondessem as questões de interpretação, fazendo sua correção posteriormente. Por isso, Kleiman nos assegura de que “o aluno não encontra espaço de ação na escola, nem mesmo na aula de leitura, dada a banalidade das atividades que são inventadas para preencher seu tempo de leitura nesse contexto”. (2001, p.8)

É curioso observar que as aulas seguem sempre esse mesmo padrão, sem alterações, a não ser nas aulas de expressão escrita, nas quais a professora realiza trabalhos em grupo, e os alunos produzem textos coletivos, seguindo as orientações do livro didático, mas não compartilham os textos produzidos por meio da leitura com os colegas, somente entregam suas redações ao professor após a finalização da atividade.

Romper com essas práticas, como bem salienta Cordeiro não implica apenas uma apropriação de novos métodos ou de novas técnicas, mas, sobretudo, uma concepção de leitura pautada na interação entre texto e leitor. A autora salienta que:

Enfim, a leitura, esse ato silencioso, por mais paradoxal que pareça, termina por produzir um discurso ruidoso sobre ela, mas silencia em ações conseqüentes para a formação da cidadania. Se, por um lado, é um ato concreto e observável, que demanda faculdades cognitivas do ser humano, por outro, ela se realiza em um contexto histórico e social, no qual se circunscrevem seus leitores. Toda leitura, portanto, porta uma voz e múltiplos sentidos que dialogam com a cultura e os esquemas dominantes de uma época. (2004, p.97)

Quando entrevistados, os professores são unânimes em afirmar que os alunos da zona rural são mais interessados, bem comportados, obedientes e mais inteligentes que os da zona urbana, apesar de todos, sem exceção, considerarem que eles “falam muito errado”, “cometem erros ortográficos gravíssimos”, não lêem com desenvoltura, têm vergonha de ler oralmente, são lentos para fazer os exercícios na sala de aula. Um dos professores entrevistados salientou que os alunos têm “escrita péssima” e “leitura péssima”. A justificativa para tal ocorrência, na opinião dos professores, é que os alunos vêm de classes multisseriadas.⁷⁹

Nas aulas em que foram realizadas atividades de leitura, constatamos que os professores corrigem os “erros” cometidos pelo aluno no momento em que estão fazendo a leitura. Por conta disso, parte significativa dos alunos se mostra envergonhada ao fazer a leitura oral na sala de aula. Além dessa postura do professor, muitas vezes, os alunos são motivo de risadas para os colegas quando lêem baixo, gaguejam ou falam uma palavra “errada”. Alguns alunos se recusam terminantemente a fazer esse tipo de leitura, mesmo quando o professor ameaça “tirar ponto”.

Segundo Possenti (1996, p. 33), tratando do ensino de língua portuguesa na escola, se não perdêssemos tempo ensinando o que o aluno já sabe,

sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada.

A crítica do autor é bastante procedente, pois a sala de aula é um espaço onde o que se ensina e se aprende são conteúdos sem utilidade prática, apenas para cumprir um programa pré-determinado.

Os professores salientaram que concebem a leitura como importante para a aprendizagem dos conteúdos. Os critérios de avaliação da leitura são: ler com desenvoltura e responder corretamente às questões de interpretação. Nesse aspecto, afirmaram que os alunos têm muita dificuldade com interpretação de textos, o que é confirmado pelos próprios alunos.

⁷⁹ Nessas classes, são oferecidas duas ou três séries juntas. Na escola de Barra, temos a primeira e a segunda séries em uma sala e a terceira e a quarta em outra.

Em relação ao primeiro critério de avaliação, percebe-se que os alunos que têm vergonha de ler ou que possuem algum outro tipo de dificuldade não conseguirão ser bem avaliados.

4.2 – O DESEMPENHO ESCOLAR DE ESTUDANTES NEGROS

É perceptível como a população negra tem sido vítima de um violento processo de exclusão, através de tantos mecanismos sutis, ou não, utilizados pela classe dominante visando à manutenção dos seus privilégios. Quando uma estudante entrevistada me diz:

Alguns professores ajudam mais os brancos que os negros. (Mariza Andrade Silva)

Evidencia-se aqui mais uma vez a existência de um racismo entranhado na sociedade brasileira notadamente perceptível, ainda que alguns o consideram velado, posição da qual discordo haja vista os vários exemplos dessa prática presentes não só na escola, como também em espaços outros além dos muros escolares, conquanto persista ou não o mito da democracia racial que, segundo, Silva

apregoa a igualdade de oportunidades para brancos, negros e mestiços. Ele contribui para camuflar a desigualdade racial, a discriminação praticada no acesso ao emprego e a conseqüente falta de oportunidades de adquirir a formação geral e profissional da maioria do povo negro, bem como a manutenção do “seu lugar” nas atividades consideradas inferiores e, por isso, mal remuneradas. (1989, p. 59)

Bourdieu (1998, p. 41) salienta, nesse aspecto, a eficácia do sistema escolar para a conservação social desde que “favorece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais” a exemplo da situação de racismo reinante na sociedade brasileira, a partir do momento que manipula a sua clientela visando manter essa situação. Essa manipulação se dá, por exemplo, a partir da seleção dos conteúdos escolares e das atitudes discriminatórias frente às diferenças, sejam elas lingüísticas, raciais, religiosas, dentre outras.

O desempenho escolar vem sendo abordado de forma cada vez mais freqüente nos últimos anos tendo em vista o considerável aumento dos baixos índices dos nossos alunos nos testes realizados para avaliar a educação brasileira, a exemplo do SAEB e do PISA.

Os testes do SAEB (Sistema de avaliação da educação básica) investigam, em Língua Portuguesa, especificamente, as habilidades de leitura. Essas abrangem a capacidade do estudante para localizar informações explícitas e implícitas em um texto, de fazer inferências, identificar o tema, identificar a tese e relações de causa e conseqüência, entre outras, sempre

em textos de gêneros diversos e em níveis de complexidade diferenciados, conforme a série avaliada.

Soares & Alves (2003) em artigo no qual analisam as desigualdades do sistema escolar, com base em dados do SAEB, entre alunos discriminados por raça, mostram que apesar de o estado estar, continuamente, promovendo condições de acesso das classes menos favorecidas à educação,

a escola continua sendo um produto social desigualmente distribuído. Desigualdades no ingresso aos diferentes tipos e níveis de ensino persistem, ainda que se manifestem hoje de forma menos maciça e mais sutil. Essas desigualdades são moduladas por filtros socioeconômicos, raciais, localização (urbana, rural) e por tipo de rede escolar (pública, particular). Há, portanto, dois problemas fundamentais: a qualidade do ensino de uma forma geral e as desigualdades entre os estratos sociais. (Soares & Alves, 2003,p.149)

Segundo esses autores, a própria LDB “reconhece que, além da formação acadêmica, a escola deve contemplar a questão da cidadania, a formação ética e social do aluno, o desenvolvimento de sua autonomia pessoal e de um pensamento crítico”. (idem) Entretanto, “na educação básica, principalmente no ensino fundamental, é crucial o desenvolvimento das competências de leitura e o domínio de habilidades básicas em matemática. (...). Difícil imaginar ser possível formar um cidadão crítico que não saiba ler”. (idem)

Considero, entretanto, que apesar de a leitura ser relevante numa sociedade como a nossa, ela não é imprescindível. Posso exemplificar através da minha convivência com vários quilombolas de Rio de Contas que, mesmo não conhecendo a escrita, são possuidores de muita sabedoria além de uma imensa consciência crítica demonstrada na análise que fazem da sua própria realidade.

Nessa conjuntura, é preciso analisar a condição dos estudantes negros em comparação com os brancos.

A diferença de desempenho entre alunos brancos e negros certamente, segundo Araújo & Araújo (2003) é fruto de uma “relação entre a pobreza e a percepção e representações sociais sobre a cor do povo brasileiro”. Como o desempenho de negros e brancos de escolas particulares, também não é igual, presume-se que o “problema” não está somente na classe social, mas, principalmente, na cor da pele. Posição corroborada por Abramowicz e Oliveira

As pesquisas estatísticas sobre rendimento escolar com um recorte racial, que são recentes, possibilitaram-nos verificar o desenvolvimento educacional das crianças negras. A partir dos resultados encontrados

verifica-se que há uma questão racial presente na escola que se manifesta de diversas maneiras. Entre essas manifestações há um efeito especialmente perverso para as crianças negras que diz respeito ao menor desempenho escolar delas em relação às crianças brancas. Os resultados estatísticos visibilizam as dificuldades que as alunas negras e os alunos negros enfrentam para permanecer na escola, apresentando uma trajetória escolar diferenciada em relação aos alunos brancos, sendo que as maiores taxas de evasão e repetência se encontram entre os negros. (2006, p. 41)

A apresentação da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade racial), assinada pela Ministra Chefe Matilde Ribeiro, no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais informa ainda que “pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos). Vale ressaltar, ainda, que a taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo os indicadores sociais 2004, é de 18,4% para a população branca, contrapondo-se a 32,1% para a população preta e 32,51% da população parda⁸⁰.

Em 2003⁸¹, a população brasileira⁸² estava estimada em 173.966.052 milhões, desse total 25,1% composto de brancos, 5,9 de pretos e 41,4 de pardos. A Bahia contava, então, com 13.468.546 habitantes, sendo 21,0% brancos, 12,7% pretos e 65,8% pardos.

É indiscutível o lugar social ocupado por essa parcela da população visto que “há uma confluência entre a ascendência africana e a pobreza”(Oliveira, 1999,p.19).

Vale ressaltar que essa expressiva parcela da população é vítima de um racismo velado e ao mesmo tempo legitimado, derivado de uma suposta superioridade da “raça” branca sobre a negra, conforme atesta Munanga (2004, p.21) ao discutir a noção de raça e tecer uma crítica aos naturalistas que “se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças”. Para este autor, o conceito de raça usado atualmente não está relacionado à questão biológica, mas é sim, “um conceito carregado de ideologia, pois, assim, como todas as ideologias, esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e dominação” (idem, p.22).

Isso demonstra o quão perigosa e maléfica é a tendência de um povo de se achar superior aos outros. A repercussão dessas teorias até os nossos dias é o exemplo mais cabal desse processo e os resultados dessa concepção podem ser vistos, cotidianamente, no tratamento dado a certos segmentos sociais.

⁸⁰ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Pesquisa Nacional por Amostra de domicílio, 2003

⁸¹ idem

⁸² Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Cavalleiro ao discutir as relações raciais na escola afirma que “ao se achar igualitária, livre do preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças” (2001, p.147). Isso demonstra que a escola ao querer dar um tratamento igualitário aos seus alunos não considera as diferenças, sobretudo porque persiste em não discutir questões importantes para a construção da identidade dos seus alunos, preferindo fechar os olhos para estas questões ou então tratá-las como se fosse um procedimento natural.

É importante considerar que o preconceito não é algo que nasce com o indivíduo, ao contrário, ele é aprendido na convivência social. Ora, sendo assim, não há como negar a existência de mecanismos de perpetuação e reprodução do preconceito racial utilizados por uma sociedade extremamente racista.

Sueli Carneiro, ao prefaciando um estudo de Henriques (2002), afirma que

dentre os fatores de reprodução das desigualdades raciais, a educação ocupa lugar privilegiado pelo peso decisivo que ela tem, como diz o autor, ‘sobre as chances de integração do indivíduo na sociedade e de sua capacidade de mobilidade ou ascensão social’ em nossa sociedade.

Evidentemente é inegável o papel da educação como meio de reprodução das estruturas vigentes, e no caso do Brasil, de reprodução efetiva das terríveis desigualdades presentes na sociedade, particularmente as relacionadas com as questões raciais, com o profundo abismo existente entre as condições de vida e de oportunidades de brancos e negros ainda hoje.

Henriques (2002, p. 13-14) evidencia que “a persistência da desigualdade no Brasil está diretamente associada à naturalidade com que é encarada, como se não fosse decorrência de um processo histórico específico ou uma construção econômica, social e política.”. E ainda enfatiza que “a naturalização da desigualdade deriva de origens históricas e institucionais, ligadas, entre outras, à escravidão e sua abolição tardia, passiva e paternalista e, também, ao caráter corporativista de parte considerável do período republicano”.

É importante ressaltar a discussão de Magda Soares sobre a pseudodemocratização da escola, reforçando o despreparo desta para aceitar e acolher em seu bojo alunos e alunas provenientes de classes populares, afirmando que:

A escola que temos é antes contra o povo que para o povo: o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma

progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola. Nossa escola tem se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. (1993, p. 5-6)

Em vista disso, cabe à escola rever o projeto pedagógico, o currículo e redimensioná-lo tendo como base a diversidade cultural e racial da sociedade brasileira.⁸³

4.3 LEITURA ESCOLAR E A AUTO-AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS

A fala abaixo retrata o modo como os estudantes, de modo geral, avaliam a sua leitura escolar, evidenciando o nervosismo ao ler na sala de aula, em decorrência do ambiente escolar, desfavorável à prática de leitura, mas, principalmente, desfavorável à cultura deste aluno.

Não leio bem, tenho dificuldade, fico nervoso, as vistas meio ruim. (João Santos)

A ambiência escolar desfavorável pressupõe a possibilidade de o aluno não se sentir à vontade para realizar leituras, tendo em vista as possíveis críticas resultantes da avaliação negativa, tanto por parte dos professores, quanto pelos colegas. Isso ocorre porque a leitura não ser uma atividade presente no cotidiano desses estudantes, ou seja, o seu contato com a leitura só se faz no ambiente escolar, na maioria das vezes. Segundo Silva

Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (1987, p. 45)

As atividades de leitura em sala de aula, geralmente, são realizadas apenas com o fim de buscar informações explícitas nos textos, nas atividades de interpretação, ou, inclusive, como meio de preencher o tempo da aula.

⁸³ Para uma discussão sobre o currículo a atento à diversidade racial ver Mattos (2003).

Paulo Freire em pronunciamento realizado no Congresso de Leitura, em Campinas, no ano de 1981, discorrendo sobre a importância do ato de ler, nos diz que ao redigir o seu texto sentiu a necessidade de abordar o seu processo de construção, segundo ele,

processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (2006, p. 11)

Freire acredita “que muito da nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes ‘leiam’ num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler”. (idem, p. 17)

Mais adiante o autor salienta “a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela-nos uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada”. (idem, p. 17-18)

Para Lajolo, “numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens, de rendas e de lucros é tão desigual, não se estranha que desigualdade similar presida também a distribuição de bens culturais, já que a participação em boa parte destes últimos é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à escola”. (2002, p. 106)

Em relação à função da família na criação de práticas constantes de leitura, Bordini & Aguiar salientam:

O ambiente familiar é desfavorável à aquisição da prática de leitura, tendo em vista a inexistência de portadores textuais, decorrentes, possivelmente, do analfabetismo dos pais, pois o gosto pela leitura é um “hábito” criado e estimulado na família e na vida cotidiana dos estudantes com seus universos de linguagem. (1993, p. 10)

A escola, ao desconsiderar essa realidade, contribui para que o estudante não tenha um desempenho satisfatório, pois ao invés de incentivá-lo, faz com que este se sinta desestimulado e avalie negativamente a sua leitura, como é possível perceber na auto-avaliação realizada por eles.

Esta avaliação negativa independe da série na qual o aluno se encontra, pois tanto estudantes da 6ª série quanto da 2ª série do Ensino Médio compartilham a mesma opinião

acerca da sua leitura, se sentem nervosos ao ler e consideram que não lêem bem. Considero, neste caso, que o nervosismo revela, também, a dificuldade na leitura decorrente de uma maior intimidade com tal prática.

A própria dificuldade com o vocabulário do texto contribui para o desempenho insatisfatório na leitura, por parte desses alunos. E eles também têm consciência dessa dificuldade quando afirmam:

(Leio) Mais ou menos porque às vezes erro alguma palavra, não entendo alguma palavra também. (Luciana Santos,, 7ª série)

(Leio) Mais ou menos porque às vezes eu gaguejo em algumas palavras. (Mariza Andrade Silva, 8ª série)

Ieu não acho que leio bem, falo tudo errado. (Ana Santos Silva, Segmento B)

Este contexto de dificuldade na leitura pelos estudantes quilombolas decorre do distanciamento entre a língua da comunidade e a língua da escola.

O estudante ao considerar que fala tudo errado, está expressando um discurso incutido pela escola em relação à sua linguagem por esta não se encaixar em um padrão estabelecido socialmente. A avaliação negativa da sua fala contribui para o insucesso escolar, pois o aluno se auto-discrimina, não se sentindo incluído no ambiente escolar, ao contrário, quando ele diz que fala tudo errado, está ele próprio rejeitando a sua fala e, por extensão, a fala da sua comunidade.

Essa posição é compartilhada também pelos estudantes quilombolas residentes na comunidade e que já concluíram o ensino médio.

A dicotomia certo x errado permeia o discurso desses indivíduos e na visão deles, se a língua da comunidade é errada, ela deve ser corrigida, como já abordei anteriormente. Visão adquirida no ambiente escolar, cuja concepção de língua estrutura-se na existência de línguas certas e erradas, denotando, línguas superiores e inferiores e, em decorrência, culturas superiores e inferiores.

Ao observar as aulas, foi possível compreender por que o vocabulário é considerado um problema para o aluno, já que não há um estudo, prévio ou posterior, das palavras desconhecidas encontradas no texto. É importante considerar a dificuldade dos alunos provenientes das camadas populares e, sobretudo, da zona rural, de compreender a língua

veiculada pela escola, visto não haver espaço nesta para os diversos falares presentes na sociedade.

Nesse sentido, a língua dos negros das comunidades quilombolas é vítima não só da injustiça social, mas principalmente da injustiça racial existente nesse país. Os professores criticam o amplo uso por parte dos jovens estudantes quilombolas de formas como “ponhá” (pôr), “ieu” (eu) e “óia” (olha), além dos “erros” de concordância nominal e verbal.

O discurso dos alunos evidencia a percepção que eles têm de como o seu modo de falar é motivo de crítica, chacota e risadas por parte dos colegas e até mesmo por parte de alguns professores. Sem dúvida, esse fato contribui para o silenciamento dos alunos vítimas desse tipo de discriminação. Desse modo, o que é visto pelos professores como disciplina na verdade é um recalque, consequência do medo de falar e ser criticado. Por meio das visitas realizadas à comunidade, foi possível perceber que esse silenciamento é compartilhado por parte significativa dos habitantes locais, sobretudo quando o interlocutor o faz pela norma culta. Assim, o professor não deve utilizar a fala dos seus alunos como parâmetro para avaliá-los negativamente. A capacidade de um indivíduo não é medida pela língua que ele fala.

Como consequência do preconceito lingüístico dos professores, justificado muitas vezes por uma tradição escolar da qual ele não sabe como escapar, a tendência é de que os alunos continuem com baixo rendimento na prática de leitura e que, como os próprios professores afirmam, continuem lendo “pessimamente, sem desenvoltura e com dificuldades de interpretação dos textos lidos” como já foi citado.

Os próprios alunos reconhecem ter dificuldades de ler com mais rapidez, ler “alto”, ler “palavras difíceis” cujo significado desconhecem e na interpretação dos textos por não conseguir compreender o que o texto diz.

Tal ocorrência é comum, principalmente a dificuldade de ler palavras difíceis e de interpretar os textos lidos, pois, corroborando com o posicionamento da sociolinguísta Bortoni-Ricardo, prevalece nos textos uma linguagem de acordo com “as regras da norma-padrão e da cultura dominante, a única forma considerada legítima e adequada para a manifestação na modalidade escrita da língua”(2005, p. 79). Em decorrência disso, a autora salienta que, “para uma grande parcela da população brasileira, qualquer ato de leitura é potencialmente uma experiência de comunicação transcultural”. Isso se aplica bem aos estudantes da comunidade quilombola de Barra, cuja barreira na leitura é a língua.

Alguns sociolinguistas discordam dessa posição defendendo que as dificuldades encontradas por alunos cuja fala é desprestigiada estariam relacionadas não às diferenças linguísticas, mas a um racismo institucional.

Para Bortoni-Ricardo, entretanto, “o conhecimento sistemático das diferenças linguísticas pode ser um recurso eficaz no combate a esse preconceito”. (2005, p.149).

O argumento da autora procede quando se admite a presença do duplo preconceito no ambiente escolar: o racial e o linguístico. Contudo, ambos os tipos de preconceito precisam ser combatidos com a mesma veemência, o que implica não só o conhecimento das diferenças linguísticas, mas também a aceitação dessas diferenças.

Em relação às aulas observadas, estas nos permitiram notar o quanto a leitura é vista apenas como mais uma tarefa da disciplina de língua portuguesa e não como uma “ferramenta” capaz de proporcionar ao aluno a aquisição de possibilidades de compreensão profunda dos textos ou, segundo os alunos: “Para aprendê mais, conhecê mais”; “Pra muita coisa, a gente vai pra um lugá tem uma praca assim, indicando, se a pessoa não subé lê, ela perde”; “Pra gente fica mais orientado das coisa, mais informado, lê as praca”. Um deles acrescentou: “Pra lê correto e falá um pouco mais correto”.

Tais respostas corroboram com a concepção de leitura como instrumento didático de aprendizagem de conteúdos. Obviamente, por meio da leitura, ampliamos o nosso conhecimento. Entretanto, a leitura não deve se restringir a essa função. Também existe o prazer de ler um texto que seja capaz de nos emocionar e de nos fazer rir para ampliar nosso conhecimento de mundo, entre tantos outros motivos. Assim, podemos nos considerar leitores e ser leitores. Certamente, isso está vinculado ao gosto pela leitura, dependendo muito das práticas “leitoras” do indivíduo, da forma como a leitura está inserida no currículo escolar e da metodologia do professor quanto às estratégias de leitura utilizadas no espaço escolar.

A pesquisa me mostrou um dado relevante, a relação positiva do estudante com a escola, pois os entrevistados afirmaram gostar muito da escola, ainda que tenham dificuldade de aprendizagem dos conteúdos. Somente um afirmou:

É o jeito ir, é o jeito gostá. (Augusto Santos Silva)

Uma estudante fez a seguinte análise da sua vida e da situação dos estudantes em relação à escola:

Ajudo minha mãe dentro de casa, faço tudo, fico com os meninos. Não pensei no que fazer. Tenho vontade de fazer uma faculdade, quero continuar estudando para conhecer melhor a vida, defender os nossos direitos. É difícil

ir para Rio de Contas por causa dos professores que já chegam estressados, a merenda que é ruim, o carro que quebra, ônibus velho com mais de 50 pessoas. (Iracema de Jesus Silva)

A análise dessa estudante demonstra a dificuldade encontrada para o deslocamento e, também, avalia de forma negativa a escola. Importante para mim foi perceber que alguns estudantes tecem uma crítica consciente frente à realidade rio-contense, são vozes que querem ser ouvidas, apesar do silêncio instaurado no lugar.

Ao avaliarem o seu desempenho na disciplina Língua Portuguesa, a maioria afirmou ser regular, mostrando o quanto as dificuldades encontradas por esses alunos interfere no seu rendimento e o quanto eles têm consciência disso.

As respostas dadas pelos alunos no questionário confirmam que a leitura, seja oral ou silenciosa, tem pouco espaço na sala de aula, prevalecendo as aulas expositivas, nas quais os professores monopolizam a fala e também a leitura. Essa prática ficou nítida nas aulas que observei, pois havia um predomínio da leitura do texto feita pelo professor, seguida de resolução de exercícios pelos alunos e de sua posterior correção. Aqui, mais uma vez, se evidencia o silenciamento dos estudantes.

Nesse sentido, é importante considerar que o silenciamento não se dá somente quando o professor monopoliza a fala na sala de aula, principalmente como forma de poder, mas também ocorre quando o aluno resiste em tratar de certos temas, principalmente da prática do professor ou da escola de maneira geral, como se determinadas coisas não pudessem ser ditas.

Vale ressaltar ainda a dificuldade de adaptação e entrosamento no início da experiência no ensino fundamental, segundo depoimento dos próprios alunos, quando vão para a quinta série, e isso ocorre porque eles saem da quarta série de uma escola localizada na própria comunidade, onde a professora faz parte desse universo, fala a “linguagem” deles, conhece o modo como eles concebem a vida, a cultura, sabe e até participa da história de vida de cada um e vão para outro espaço onde isso não é levado em conta.

Percebe-se, dessa forma, que o currículo escolar é uma questão problemática neste contexto. Os conteúdos que são trabalhados na escola estão distantes da cultura do aluno. Todos eles, sem exceção, quando não estão na escola, estão na roça ou ajudando nos trabalhos domésticos. À noite, assistem televisão, e alguns não possuem nem mesmo aparelho de tevê em casa. A escola, a despeito disso, homogeneiza o tratamento dispensado aos estudantes em sala de aula, desconsiderando as diferenças e quando as considera o faz no sentido de tomar atitudes preconceituosas. Para Gomes,

No Brasil, a construção de um currículo que respeite a diversidade cultural passa, necessariamente, por uma postura de combate às práticas racistas e discriminatórias no interior da escola. Representa desconstruir as narrativas dominantes e racistas através das quais o racismo se perpetua em nosso país. (2006, p. 35-36)

Esta autora acrescenta, ainda, acerca da relação, diversidade, currículo e questão racial que

Um outro desafio que a relação diversidade, currículo e questão racial coloca para a escola brasileira é a compreensão sobre o papel que a cultura, mais especificamente a cultura negra, ocupa na vida social e no cotidiano escolar. Refletir sobre a cultura negra é considerar as lógicas simbólicas historicamente construídas, ao longo da história, por um grupo sociocultural específico: os descendentes de africanos escravizados no Brasil. Se partirmos do pressuposto de que o nosso país, hoje, é uma nação miscigenada, diríamos que a maioria da sociedade brasileira se encaixa nesse perfil, ou seja, uma grande parte dos brasileiros pode se considerar descendente de africanos. Porém, refiro-me aqui, ao grupo étnico-racial classificado socialmente como negro. (2006, p. 36)

Acerca disso, Silva questiona

como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (2003, p. 74)

O currículo escolar ao desconsiderar a diferença contribui para a manutenção das desigualdades, considerando o desinteresse em modificar o desempenho dos estudantes negros, mantendo, assim, os baixos índices de desempenho destes na escola e, por consequência, nos testes aplicados pelos órgãos ligados ou não ao governo, para, assim, legitimar a sua incapacidade, justificando, dessa forma, a manutenção dos negros no lugar que lhes é destinado, a senzala moderna: a periferia, os empregos subalternos, os sub-empregos, as ruas da cidade.

4.4 A LEI 10.639/03 E O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO

Considero que a Lei 10.639/03⁸⁴, ao modificar a LDB, traz para as populações negras a possibilidade de reversão do quadro de opressão, racismo, preconceito e discriminação no qual se encontram, pois a lei visa proporcionar o desvelamento e a afirmação de uma história

⁸⁴ Para uma melhor discussão sobre a Lei ver FIGUEIREDO (2007).

forjada na luta cotidiana para continuar resistir às praticas genocidas imputadas a essa população.

Conhecer a própria história é um fator importante para a construção de uma auto-estima positiva, para legitimar a cultura negra tão veemente combatida através dos tempos e tão resistente que teima em continuar existindo, apesar de tudo. presente.

Cito aqui o texto da Lei 10.639/03.

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

É fundamental destacar que a Lei 10.639/03, sancionada no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que torna obrigatório o ensino de história da África e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e particulares, contribuirá significativamente para dar visibilidade ao povo negro e à sua história.

Acredito que, ao se abrir espaço para a discussão das línguas africanas e de sua presença e influência na língua falada no Brasil, a Lei 10.639/03, estará contribuindo para a construção de outro olhar sobre o português do Brasil e principalmente sobre o português falado pela maioria da população negra deste país, relegada aos quilombos, tanto rurais quanto urbanos, representados pelas favelas e pelas periferias de modo geral, locais em que encontramos uma população de maioria negra, falante de um português considerado inculto e, por isso, rejeitado, sobretudo no espaço escolar.

Para Nunes

dentro das necessidades urgentes das comunidades quilombolas, a Lei 10.639/03 deve se constituir como um instrumento para muito além da obrigatoriedade de mais um conteúdo dentro de uma matriz curricular; implantar História e Cultura Africana e Afro-Brasileira é tencionar o presente porque no dizer de Fanom: Todo o problema exige ser considerado a partir do tempo. Sendo o ideal que sempre o presente sirva para construir o futuro. E esse futuro não é o do cosmos, mas o do meu século, do meu país, da minha existência. (2006, p. 152)

Nesse contexto considero, ainda, a relevância da Lei para a reconstrução de um currículo que leve em conta a cultura das populações quilombolas, a linguagem nelas utilizada, funcionando como mola propulsora para uma modificação na relação da escola com os estudantes dessas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve uma importância significativa para a minha trajetória profissional e, também, pessoal, pois me proporcionou uma maior sensibilização frente às dificuldades que a população negra enfrenta cotidianamente, sobretudo, as comunidades quilombolas espalhadas pelo país, vitimadas por uma ideologia dominante, cujas estratégias de exclusão e extermínio têm sido contínuas e sistemáticas, ao longo dos anos.

A pesquisa me permitiu, ainda, vislumbrar a capacidade dessas comunidades de continuar resistindo, apesar dessa conjuntura desfavorável, motivadas pelo pertencimento à terra e pela noção de comunidade e de solidariedade, fortemente arraigada nos quilombolas.

Lutar contra o racismo, o preconceito e a discriminação é uma batalha árdua, ainda que a opção, em alguns casos, seja pelo silenciamento, creio que aqui há, também, uma tomada de posição, como forma de resistência.

Estas comunidades de tradição oral mantêm uma relevante relação com o saber, com o ensino-aprendizagem, no qual a escola deveria se pautar, principalmente para aprender a enxergar a variação lingüística com outros olhos e encarar a realidade de que a imposição de um padrão lingüístico é um desrespeito ao outro, derrubando, dessa forma, o preconceito, não só lingüístico como também racial, que tem vigorado historicamente.

Como fiz questão de destacar ao longo deste texto, creio que o preconceito lingüístico e o racial estão fortemente imbricados, no tocante às comunidades quilombolas, haja vista a permanência ainda maior de fenômenos lingüísticos herdados das línguas africanas na linguagem aí utilizada, decorrente do isolamento a elas imposto. nessa perspectiva, reconhecer a inegável relação entre as línguas africanas e o português do Brasil, é um grande passo para a “descolonização do pensamento” acerca da língua que falamos cotidianamente.

A linguagem de um povo faz parte da sua identidade. Assim, a comunidade quilombola de Barra do Brumado tem preservado uma identidade lingüística que remonta à sua ancestralidade africana, invisibilizada e negada durante séculos. Certamente, a língua que a comunidade fala hoje, assim como em outros lugares desse país, é fruto do processo de reestruturação da língua do colonizador em contato com as línguas africanas e com as demais línguas que aqui se adentraram, estando mais próximas dos falares dos nossos antepassados, como já salientei.

O distanciamento entre a língua da escola e a língua da comunidade de fala do estudante, acrescido do desrespeito que a escola tem por esta última, só acentua a diferença

entre ambas, acarretando prejuízos ao desenvolvimento deste estudante, sobretudo na disciplina Língua Portuguesa, principalmente na leitura dos textos veiculados na sala de aula.

Como a pesquisa demonstrou, a escola trata a língua da comunidade com desrespeito, não a acolhendo em seus espaços, rotulando-a de errada e, o pior, incutindo na mentalidade dos estudantes essa noção preconceituosa, cujo resultado é a rejeição à sua própria língua, a rejeição conflituosa à língua da comunidade, negando a sua cultura.

Em vista disso defendo a desconstrução do conceito de língua pautado tão somente no padrão imposto pela escola, enfatizando a variação lingüística como variação e não como erro.

Para o estudante, aprender a língua da escola é importante, mas não pode significar um processo de “aculturação lingüística”. Deve sim lhe dar a condição de estar em um “entrelugar”, capaz de lhes possibilitar trânsito lingüístico além e dentro das fronteiras ainda existentes no campo lingüístico, sabendo respeitar a língua utilizada na comunidade e utilizar sem conflitos a língua da escola, sem discriminar a primeira, em detrimento da segunda.

Daí, a importância da presença de diversas “culturas lingüísticas” não só na escola, mas em outros espaços sociais, no sentido de desmitificar a diferença lingüística como erro.

Em consequência, o ensino de língua portuguesa se constituiria num espaço de reflexão acerca da variação lingüística, onde as pluralidades cultural e lingüística estariam presentes no currículo escolar, sem restrições nem preconceitos, proporcionando uma prática escolar comprometida com a diferença, onde haveria espaço para a fala do estudante quilombola, sem isso ser motivo de risada ou chacota, e onde as práticas relacionadas à linguagem, de modo geral, como a escrita, a oralidade e a leitura seriam significativas e prazerosas.

As atividades de leitura desenvolvidas na sala de aula devem se constituir num espaço para que o aluno se posicione, onde a sua voz seja ouvida, desconstruindo o silenciamento cotidiano, seja o imposto pelo professor, seja aquele assumido pelo aluno como forma de resistência.

A escola deve estar aberta e preparada para lidar com as diferenças, sejam as raciais sejam as lingüísticas, ou quaisquer outras, senão corre o risco de “pecar” pela exclusão dos que não se enquadram nos modelos preestabelecidos tradicionalmente.

Meu intuito é tornar cada vez mais visível a concepção de que nenhum falar é superior ao outro, seja o da zona urbana, seja o da zona rural, mas fortalecer a teoria de que ambos são, tão somente, diferentes, onde cada um possui as suas especificidades, as suas regras, devendo ser respeitados e aceitos da mesma maneira.

Além disso, destaco o quão importantes são os relacionamentos entre professores e alunos no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, principalmente, a visão que cada um tem do outro cotidianamente, da sua história, da sua cultura, da sua língua, enfim.

O desenvolvimento do estudante, especialmente do que habita em comunidades quilombolas, depende do tratamento dispensado pela escola, particularmente no que se refere ao modo como utiliza a língua.

Falar de língua, mais especificamente, é falar de variação, de pluralidade cultural. Portanto, o respeito à variação lingüística é fundamental, passa pelo respeito e aceitação à diferença, seja no espaço escolar, seja em outros espaços sociais de aprendizado.

Nessa perspectiva, espero que a minha pesquisa contribua para os estudos sobre a participação das línguas africanas no português do Brasil, no sentido de desvelar a importância que estas tiveram com a introdução neste país de um número enorme de africanos escravizados que para cá trouxeram seus costumes, tradições, modos de pensamento e, sobretudo, suas línguas.

Finalmente, este estudo intenta, ainda, contribuir para a busca de um ensino onde as diferenças sejam aceitas e, sobretudo, as diferenças que resultam em processos discriminatórios, vinculados à cor da pele e à fala do indivíduo, colaborando também para uma educação das relações étnico-raciais comprometida com a população negra desse país, construindo um ambiente escolar favorável a esta parcela da população, cujos resultados possam ser evidenciados no desenvolvimento escolar e no sucesso do estudante negro, assim como para a construção de uma avaliação lingüística afirmativa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: Abramowicz, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. Educação como prática da diferença. Campinas: SP: Armazém do Ipê (Autores Associados); 2006

ARAÚJO, Carlos Henrique & ARAÚJO, Ubiratan Castro de. Desigualdade racial e desempenho escolar. www.inep.gov.br/imprensa/artigos/araújo_ubiratan_imp.htm. Acesso em 16/09/2005.

BAGNO, Marcos. A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2006.

BAGNO, Marcos. Preconceito lingüístico: o que é como se faz. São Paulo: Loyola: 2004.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução de Myrian Ávila ET all. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução de Myrian Ávila ET all. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORTONI-RICARDO, S. M. “Nós chegamos á escola, e agora?”: Sociolingüística e educação. S ao Paulo:

BOURDIEU, Pierre. A Economia das trocas lingüísticas. In: BOURDIEU, P. A economia das trocas lingüísticas. São Paulo: Edusp, 1988.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre & WACQUANT, Loic. Sobre as artimanhas da razão imperialista In: NOGUEIRA, Maria Alice & Catani, Afrânio (org.). Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A reprodução. Lisboa: veja 1983.

BOUCHICHIO, Regina. (2004) Um mundo de palavras. Disponível em > [HTTP://atarde.com.br/especiais/afrika/lingua.php](http://atarde.com.br/especiais/afrika/lingua.php)> Acesso em 15 dez. 2004.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Diretrizes Curriculares nacionais para educação das relações étnicas raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília Secretaria ESPECIAL DE POLITICAS DE promoção da igualdade Racial, MEC, Governo Federal, outubro de 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CARENO, Mary. F. Vale do Ribeira: a voz e a vez das comunidades negras. São Paulo: Moderna, 1999.

CHRISTINO, Beatriz. “Português de gente branca”: certas relações entre língua e raça na década de 1920. (Dissertação de Mestrado).

CORDEIRO, Verbena. M. R. Itinerários de leitura no espaço escolar. Revista da Faeeba, v.4, n. 21, p. 95-102. Salvador, jan./jun. 2004.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço Sócio- Cultural. In: DAYRELL, J. (org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1995.

DETTONI, Raquel do Valle. A interação em sala de aula: as crenças e as praticas do professor. Tese de mestrado inédita, Universidade de Brasília, 1995.

FABRICIO, B. F. “Linguística aplicada como espaço de desapredizagem: “Redescrições em curso”. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Rio de janeiro: Fator, 1983.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. Uma breve reflexão sobre a implantação da lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Salvador (2005-2006): a parceria SMEC e CEAFFRO. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. UNEB: Salvador, 2007.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC Livros técnicos e científicos; Editora S. A., 1989.

GERALDI, João Wanderley. (org.) o texto na sala de aula - Leitura e Produção. 4 ed. Cascavel: ASSOESTE.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial desafios para a prática pedagógica. In: Abramowicz, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVERIO, Valter Roberto. Educação como pratica da diferença. Campinas: SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma Lino. (20058). Educação e relações raciais: Refletindo sobre LGUMAS ESTRATEGIAS DE ATUAÇÃO. IN: MUNAGA, Kabengele (org.) Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e diversidade.

GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. Tia, qual é meu desempenho? Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros. (Coleção Educação e Relações Raciais, 7)- Cuiabá: EDUFMT, 2007.

HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e mediações culturais. Organização: Liv Sovik; Tradução Adelaide LAGUARDIA Resende ET all. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de janeiro: DP&A, 2005.

HASEMBALG, Carlos A. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: GRAAL, 1979.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2002.

LOUZADA, Maria Silvia O. O ensino da norma na escola. In: MURRIE, Zuleika de Felice (org.). O ensino de português do primeiro grau á universidade. São Paulo: Contexto, 1988.

KLEIMAN, Ângela. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 2001.

KUMARADIVELU, B. Lingüística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz. P. (org.). Por uma lingüística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

MATTOS, Ivanilde Guedes de Mattos. A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino da Educação Física. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. UNEB: Salvador, 2007.

MATTOS, Wilson Roberto de. Valores civilizatórios afro-brasileiros na elaboração de currículos escolares. Revista FAEEBA. Salvador, v. 12, nº 19, 2003.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (2004). Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). Por uma lingüística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

PENA, Patrícia Carla Alves Pena. A mão que segura o spray : a resistência, a identificação e a pedagogia dos graffiteiros de Salvador. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. UNEB: Salvador, 2007.

PESSOA DE CASTRO, Yeda. Falares Africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras; Topbooks Editora, 2001.

PESSOA DE CASTRO, Yeda. A influência das línguas africanas no português brasileiro. In: Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura da Cidade do Salvador (Org.). Pasta de textos da professora e do professor. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2005.

RAJAGAPOLAN, Kanavilil. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). Por uma lingüística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos. (1996). Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras.

ROCHA, Rômulo. A. Efeitos da Barragem Luís Vieira sobre as comunidades de Barra, Bananal e Riacho das Pedras no município de Rio das Contas (BA). (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 77, maio, 1991.

SANTOS, Georgiana Márcia; A linguagem do reggae: um espaço de estereótipos e de preconceito lingüístico. In: RAMOS, Conceição de Maria de Araujo; ROCHA, Maria de Fátima Sopas, BEZERRA, Jose Ribamar Mendes. A diversidade do português falado no Maranhão: O Atlas Lingüística do Maranhão em foco. São Luis: Edufma, 2006.

SILVA NETO, S. Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil. 5.ed. Rio de Janeiro/Brasília: Presença/Instituto Nacional do Livro, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

SILVA, Valdélcio Santos. Do Mucambo do Pau Preto à Rio das Rãs – Liberdade e escravidão na construção da Identidade Negra de um Quilombo Contemporâneo (Ensaio Etnográfico).

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

SILVA, Nilce da. Pluralidade Cultural, migração e o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. In: Educação e Contemporaneidade – Revista da FAEEBA, Salvador: UNEB, vol. 12/ n. 19, jan/jun 2003.

SILVA, Zoraide Portela da. A poesia quilombola de José Carlos Limeira. Dissertação de Mestrado. UFMG. 2005.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. (1993). Linguagem e escola – uma perspectiva social. São Paulo: Ática.

SOARES, José Francisco & ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema de educação básica. Educação e Pesquisa, São Paulo. v. 29, n. 1, p. 147-165, jan/jun, 2003.

TEIXEIRA DE CASTILHO, Ataliba. A variação lingüística, Norma Culta e Ensino de Língua materna. In: Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus. Coletânea de textos. São Paulo: CENP/SE, 1988, vol. I, p. 53.

VIEIRA, Alice. Prática de ensino de Português: nos domínios da teoria. In: MURRIE, Zuleika de Felice (org). O ensino de português do primeiro grau à universidade. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMANN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da (org). Leitura, perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

ANEXOS

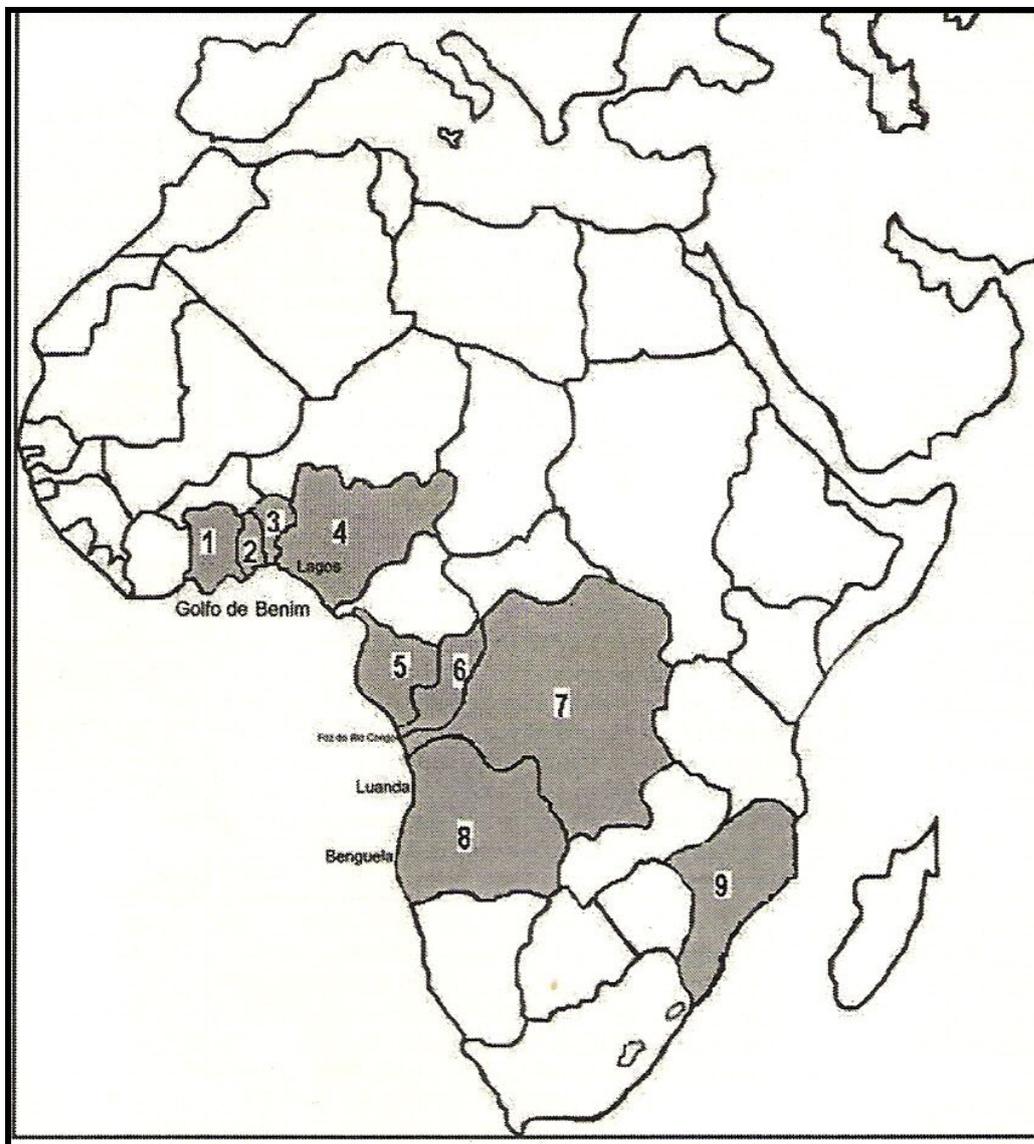
QUADRO 1

CICLOS	ACONTECIMENTOS		DENOMINAÇÕES
	INTERNOS	EXTERNOS	
Séc. XVI Guiné (toda costa atlântica) ± 30.000	Posse e desbravamento da terra. Introdução da cana-de-açúcar, do gado e engenhos. Escravidão indígena. Fundação da cidade do Salvador, primeira capital da América Portuguesa.	1482, construído o forte da Mina, na costa de Gana. Tráfico já existente para Portugal, desde o séc. XV. Desastrosa tentativa de evangelização no Reino do Congo.	Negro da Guiné Negro da Costa Negro do Congo Gentio da Guiné Gentio da Costa
Séc. XVII Congo-Angola ± 800.000	Economia açucareira no nordeste. Invasões de franceses e holandeses. Destruição de Palmares. Plantio de tabaco no Recôncavo baiano e fabricação de fumo-de-corda. Descoberta das minas na Bahia, Minas Gerais e Goiás.	Comércio de escravos feito através de pombeiros. Decadência do Congo e concentração do tráfico em Luanda, depois Benguela. Enviada da Bahia esquadra para desocupação de Luanda pelos holandeses, em 1637. Início do tráfico no Golfo de Benim.	Congos Angolas Cabindas Benguelas Mandingas Minas
Séc. XVIII Costa da mina (ao longo da	Companhia do Grão Pará e Maranhão e o comércio do algodão. Aumento na	Dependência comercial com o forte da mina.	Angolas Congos Cabindas

<p>costa de Gana, Togo, Benim) ± 2.500.000</p>	<p>produção e exportação do fumo-de-corda da Bahia para o Daomé. A corrida para as minas. Introdução maciça de jejes e minas. Transferência da capital para o Rio de Janeiro. Importação maior de mulheres. Tráfico com Moçambique.</p>	<p>Concorrência com França, Holanda, Espanha e Inglaterra. Em 1721, é construído o forte de Uidá com aumento do tráfico no Golfo de Benim. Comércio de fumo e de escravos feito com os régulos locais por crioulos da Bahia, aqui estabelecidos.</p>	<p>Benguelas Jejes Minas Ardras Savalus Nagôs Moçambiques Quelimanes</p>
<p>Séc. XIX Baía de Benim, Angola e Contra-Costa. Tráfico interno ± 1.500.000 (até 1830)</p>	<p>Família Real no Rio de Janeiro, feita Capital. Abertura dos portos, desenvolvimento urbano e introdução maciça de oeste-africanos nas cidades. Revolta de negros islamizados ou malês na Bahia. Fim do tráfico transatlântico, cerca de 1888. Tráfico interno até a abolição da escravatura em 1888. Comércio de produtos-da-costa e retorno de africanos libertos e descendentes para a África Ocidental, via Lagos.</p>	<p>Avanço do islamismo com guerras interétnicas na Nigéria. Destruição de Oió, em 1830. Lagos como centro do protetorado inglês e do comércio de produtos-da-costa com a Bahia. Os agudás e as comunidades brasileiras fundadas na Nigéria, Benim e Togo, pelos retornados. Suspensa, em 1903, a linha de barcos “Brazils-Lagos”.</p>	<p>Angolas Congos Jejes Mahis Nagôs Hauçás Grunces Canures Tapas Bornus</p>

FONTE: Pessoa de Castro (2005)

REGIÕES DE CONCENTRAÇÃO DO TRÁFICO



FONTE: Pessoa de Castro (2005)

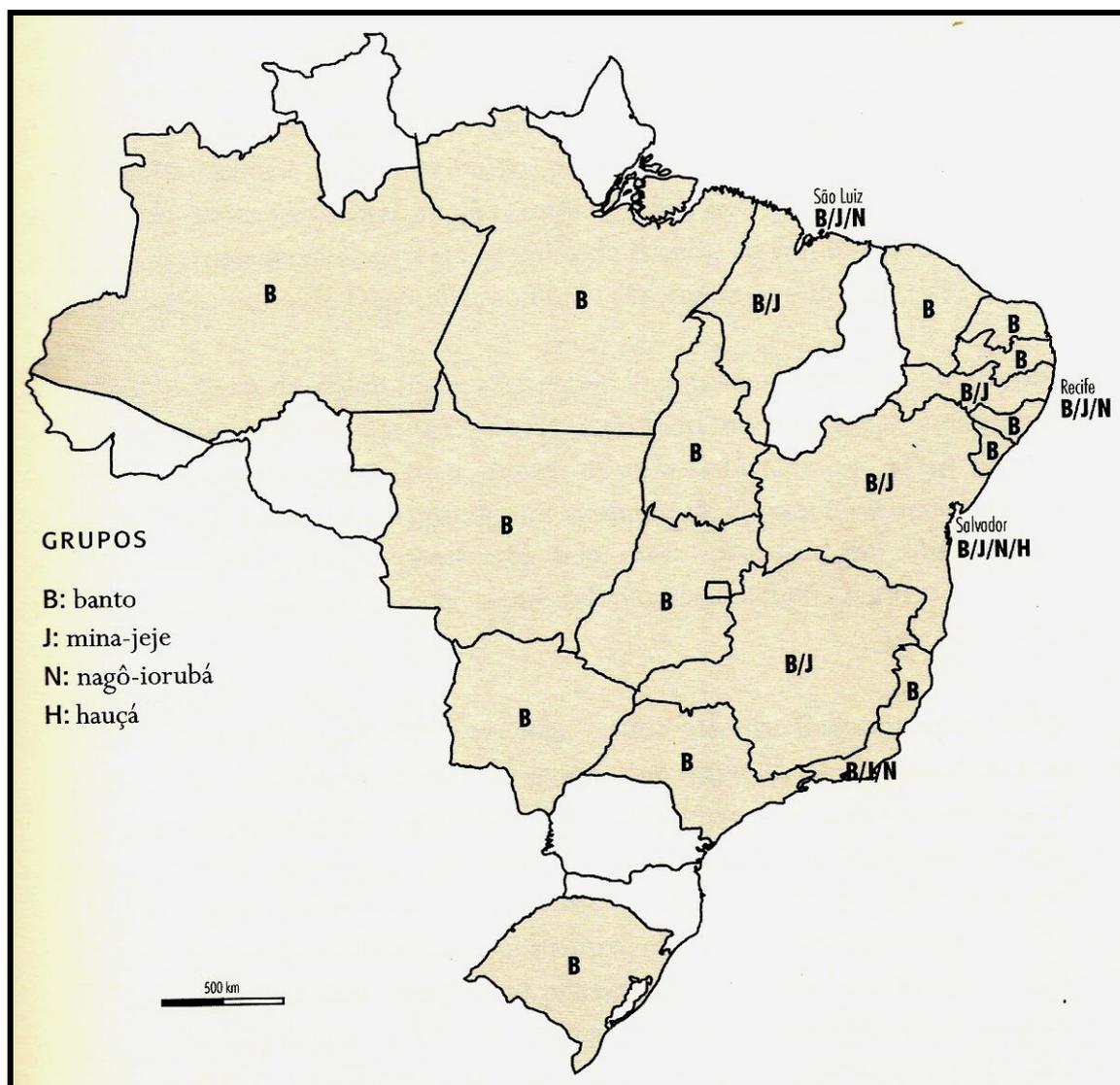
ÁFRICA OCIDENTAL

- (REGIÃO KWA)
- 1. GANA
- 2. TOGO
- 3. BENIM
- 4. NIGÉRIA

ÁFRICA BANTO

5. GABÃO
6. CONGO-BRAZZAVILLE
7. CONGO-KINSHASA
8. ANGOLA
9. MOÇAMBIQUE

MAPA DE CONCENTRAÇÃO DE FALANTES BANTOS E OESTE-AFRICANOS
NO BRASIL



FONTE: Pessoa de Castro (2005)

QUADRO 2

ATIVIDADE PRINCIPAL	SÉCULO DE INTRODUÇÃO MACIÇA			
	XVI	XVII	XVIII	XIX
Agricultura	B	B/J	B/J/N	B/J/N
Mineração			B/J	
Serviços urbanos				B/J/N/H

TABELAS

TABELA 1: DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA

IDADE	%
13	11,53
15	7,69
16	19,23
17	11,53
18	3,84
19	19,23
20	7,69
21	3,84
22	3,84
23	3,84
24	7,69

Fonte: Pesquisa direta

TABELA 2: DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES SEGUNDO A SÉRIE

SÉRIE	%
Segmento A (5 ^a e 6 ^a)	3,84
Segmento B (7 ^a e 8 ^a)	7,69
5 ^a	11,53
6 ^a	
7 ^a	7,69
8 ^a	
1 ^a	42,3
2 ^a	19,23
3 ^a	7,69

Fonte: Pesquisa direta

TABELA 3: DISTRIBUIÇÃO
PERCENTUAL DOS ESTUDANTES
SEGUNDO
O GRAU DE INSTRUÇÃO
FREQUENTADO

GRAU DE INSTRUÇÃO	%
FUNDAMENTAL	30,76
MÉDIO	69,24

Fonte: Pesquisa direta

TABELA 4: DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL
DOS ESTUDANTES SEGUNDO A
MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

A LEITURA É FEITA POR	%
PRAZER	92,3
OBRIGAÇÃO	7,7

Fonte: Pesquisa direta

TABELA 5: DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES SEGUNDO O COSTUME DE LEITURA:

COSTUMA LER	%
LIVROS	92,30
REVISTAS	19,23
BÍBLIA	11,53
OUTROS	3,84

Fonte: Pesquisa direta

TABELA 6: DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES SEGUNDO OPINIÃO SOBRE SE UMA PESSOA PODE SER ALVO DE CRÍTICAS DEVIDO AO SEU MODO DE FALAR:

UMA PESSOA PODE SER CRITICADA DEVIDO AO MODO DE FALAR	%
SIM	46,15
NÃO	11,53
ÀS VEZES	42,30

Fonte: Pesquisa direta

TABELA 7: DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES SEGUNDO O MODO DE LEITURA:

VOCÊ LÊ DE MODO	%
EXCELENTE	11,53
BOM	38,46
REGULAR	50
RUIM	

Fonte: Pesquisa direta

TABELA 8: DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES SEGUNDO DIFICULDADES ENCONTRADAS NA LEITURA:

DIFICULDADES NA LEITURA	%
PALAVRAS DIFÍCEIS	26,92
PONTUAÇÃO	7,69
LER LIGEIRO	7,69
INTERPRETAÇÃO	15,38
SALTAR PALAVRAS	3,84
NENHUMA	34,61

Fonte: Pesquisa direta

TABELA 9: DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES SEGUNDO AUTO-AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO NA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA:

RENDIMENTO NA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA	%
EXCELENTE	7,69
BOM	34,61
REGULAR	57,69
RUIM	

Fonte: Pesquisa direta