

---

## DIGA-ME COMO FALAS, E EU TE DIREI QUEM ÉS?

---

Marcelo Nascimento Dias<sup>1</sup>  
Richard Santos<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo pretende contribuir com as discussões sobre os fundamentos dos processos de ensino-aprendizagem nas relações étnico-raciais no que toca ao ensino da língua portuguesa, no ensino médio. Para esse propósito, deslocaremos os conceitos filosóficos, *literatura menor*, deleuzeano e de *sujeito*, foucaultiano, segundo, respectivamente, Gallo e Veiga-Neto. O texto apresenta também um deslocamento para o campo educacional do questionamento, *pode o subalterno falar?* de Spivak e o conceito de *dispositivo de racialidade* de Sueli Carneiro, a fim de acionarmos agenciamentos que nos fazem pensar nas pessoas e “vozes” que habitam o campo de imanência: a educação, numa perspectiva das relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** Educação linguística menor. Ensino da língua portuguesa. Educação. Linguagem e racismo.

---

## TELL ME THE WAY YOU TALK AND I WILL TELL YOU WHO YOU ARE?

---

### ABSTRACT

This article intends to contribute to the discussions about the fundamentals of the teaching/learning processes in the ethnic-racial relations regarding the teaching of the Portuguese language in high school. For this purpose, we will explain the philosophical concepts, minor literature, Deluzean and subject, Foucaultian, according to, respectively, Gallo and Veiga-Neto. The article also presents a shift to the educational field of questioning, can the subordinate speak? of Spivak and Sueli Carneiro's concept of raciality device, in order to trigger agencies that make us think of the people and “voices” that inhabit the field of immanence: education, from a perspective of ethnic-racial relations.

**Keywords:** Minor language education. Portuguese language teaching. Education. Language and racism.

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais/ PPGER da Universidade Federal do Sul da Bahia/UFSB. Possui graduação em LETRAS pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB (1996) e Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Português: Produção de Texto (2000), pela UNEB. Atualmente é professor no Centro Territorial de Educação Profissional da Costa do Descobrimento e professor auxiliar da Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - Campus XVIII - Eunápolis. Atualmente leciona os componentes curriculares na área de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa e coordenou os Colegiados dos Cursos de Letras do DCHT e Letras na Plataforma Freire - UNEB/MEC/CAPES.

<sup>2</sup> Professor Adjunto do Centro de Formação em Artes, CFA, e do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal do Sul da Bahia e credenciado do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da UFSB. Doutor em Ciências Sociais pelo Departamento de Estudos Latino-americanos – ELA /UNB. Mestre em comunicação pela Universidade Católica de Brasília. Especialista em História e Cultura no Brasil pela Universidade Gama-Filho. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Metodista de São Paulo. Membro da INTERCOM, Sociedade brasileira de estudos interdisciplinares da comunicação. Diretor da Nação Hip Hop Brasil. Tem como principais objetos de pesquisa, televisão pública, diversidade étnico-racial, hegemonia e contra hegemonia no contexto das indústrias culturais. Pós doutorando no Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia

---

## DIME COMO HABLAS, ¿E YO TE DIRÉ QUIEN ERES?

---

### RESUMEN

Este artículo pretende contribuir con las discusiones sobre los fundamentos de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las relaciones étnico-raciales en relación con la enseñanza de la lengua portuguesa en la escuela secundaria. Para tanto, desplazaremos los conceptos filosóficos, literatura menor, deluzeano y sujeto, foucaultiano, según, respectivamente, Gallo y Veiga-Neto. El texto también presenta un cambio al campo educativo de preguntas, ¿puede hablar el subordinado? del concepto de concepto de racialidad de Spivak y Sueli Carneiro, para activar agencias que nos hacen pensar en las personas y las "voces" que habitan el campo de la inmanencia: la educación, en una perspectiva de las relaciones étnico-raciales.

**Palabras clave:** Educación de idiomas menores. Enseñanza del idioma portugués. Educación. Lenguaje y racismo.

*Dê-me um cigarro  
Diz a gramática  
Do professor e do aluno  
E do mulato sabido  
Mas o bom negro e o bom branco  
Da Nação Brasileira  
Dizem todos os dias  
Deixa disso camarada  
Me dá um cigarro.  
(ANDRADE, 1972)*

### INTRODUÇÃO

O presente texto pretende contribuir com a discussão sobre os fundamentos dos processos de ensino-aprendizagem nas relações étnico-raciais no que toca ao ensino da língua portuguesa na educação básica, ensino médio, das escolas do Estado da Bahia, principalmente as que estão localizadas no Território de Identidade – Costa do Descobrimento<sup>3</sup>. Para esse propósito pretendemos mobilizar os estudos de Gallo, (2003), sobre Deleuze e Guattari<sup>4</sup> e de Veiga-Neto, (2007), sobre Foucault<sup>5</sup>.

Alguns conceitos deleuzeanos e foucaultianos são postos para discutir as relações étnico-raciais no ensino de língua portuguesa. Abordaremos os filósofos franceses numa

---

<sup>3</sup> O Território de Identidade – Costa do Descobrimento foi criado em 2010, a partir de desmembramento do Território Extremo Sul. Possui oito municípios, Belmonte, Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália, numa área de 12. 132,92 km<sup>2</sup>, com uma densidade demográfica de 228,78 hab/km<sup>2</sup>, do acordo com dados do Sistema de Informações do Patrimônio Cultural da Bahia - SIPAC.

<sup>4</sup> DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Kafka – Por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

<sup>5</sup> FOUCAULT, M. *Sujeito e poder*. In DREYFUS, H & RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

perspectiva da “redução sociológica” que Ramos (1996) propõe ao descreve sua teoria: a redução sociológica “é um procedimento crítico-assimilativo da experiência estrangeira. Para Ramos, os produtos culturais importados podem vir a afetar diferentes sociedades e que, por isso, podem ser submetidos a apurados critérios de seletividade. “A redução sociológica não implica isolacionismo, nem exaltação romântica do local, regional ou nacional. É, ao contrário, dirigida por uma aspiração ao universal, mediatizado, porém, pelo local, regional ou nacional.” (RAMOS, 1996:73). Também, mobilizamos a teoria de Spivak sobre o sujeito subalterno que não pode ocupar uma categoria monolítica, uma vez que, esse sujeito é heterogêneo e as reflexões de Sueli Carneiro sobre o *dispositivo de racialidade*, que a autora utiliza para apreender a dinâmica das relações raciais no Brasil e seus impactos sobre a educação.

### **1. Por uma educação linguística menor**

Segundo Gallo, (2003), a filosofia, para Deleuze, é a arte de formar, inventar, fabricar conceitos e não apenas interpretar o mundo, mas transformá-lo. Para nos explicar o que a filosofia é, parte sempre do que ela não é. A filosofia não é contemplação, reflexão e comunicação que funcionam como máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas.

A filosofia perde o seu sentido de “utilidade”, à medida que ganha densidade e identidade, tornando-se empresa de criação conceitual, isto é, a filosofia cria conceito, assinados e ressignificados, acionando “dispositivo” (Foucault) ou “agenciamento” (Deleuze), que faz pensar, que permite de novo pensar, todavia não aponta verdade.

O conceito não é um operador lógico, não é universal, mas coloca o acontecimento, é singular, não é representação, mas é aventura do pensamento que institui um acontecimento, não é discursivo nem proposicional. Todo conceito tem uma história, de idas e vindas, em ziguezague, enviesada, de cruzamentos, que se alimenta de diversas fontes; é uma heterogênese; é um incorporal, encarnado no corpo, mas não é a coisa; é absoluto em si e relativo ao contexto. “O conceito é um amálgama de elementos singulares que se torna uma nova singularidade, que produz/ cria uma nova significação” (GALLO, 2003: 52).

O trabalho filosófico dá-se pela delimitação de “plano de imanência”, isto é, o plano, o solo, o horizonte da produção conceitual, sobre no qual conceitos emergem. Gallo, (2003), fez o deslocamento dos conceitos deleuzeanos para o plano de imanência – a educação – que aqui

nos interessa. Ao propor desterritorializar conceitos da obra de Deleuze e de Deleuze & Guattari, para reterritorializá-los<sup>6</sup> no campo da educação, Gallo nos adverte:

O que pretendo desenvolver aqui é uma demonstração da fecundidade do pensamento de Deleuze para fazer pensar a educação, para nos permitir pensar, de novo, a educação. Não se trata, portanto, de apresentar “verdades deleuzeanas sobre problemas educacionais”. De verdades – também falsas verdades, diga-se de passagem – e de certezas também falsas – a doxografia educacional recente está repleta. Trata-se, ao contrário, de propor exercícios de pensamento, exercícios que, por sua vez, nos façam pensar ainda mais. Exercícios de pensamentos que impliquem um devir, um processo, um movimento. Pensar a educação como acontecimento, como conjunto de acontecimentos. (GALLO, 2003: 53)

À guisa de Gallo, o que pretendemos aqui não é apresentar verdades sobre os problemas educacionais, especificamente sobre o ensino da língua, mas pensar a educação numa perspectiva das relações étnico-raciais.

Gallo, (2003), opera quatro deslocamentos: 1. *Filosofia da Educação*, na perspectiva da filosofia posta por Deleuze & Guattari; 2. *Literatura menor*, como exercício para se pensar uma *educação menor*; 3. Conceito de *rizoma*, para pensar as questões de currículo e da organização educacional; 4. *Sociedade de controle*, para pensar os problemas educacionais contemporâneos. No entanto, o que nos interessa é o conceito deleuzeano de *literatura menor* que deslocaremos para o ensino de língua portuguesa.

O conceito *literatura menor* é criado por Gilles Deleuze e Félix Guattari na obra *Kafka – por uma literatura menor*, como agenciamento para analisar a obra do Franz Kafka, na qual o escritor judeu tcheco subverte a língua alemã, revolucionando a tradição literária da língua alemã inscrita em Goethe.

Gallo, (2003), ao fazer o deslocamento de *literatura menor* para *educação menor* recorre ao cientista político italiano Antônio Negri que exilado na França afirma já não viver em tempo de profetas, mas um tempo de militantes. Essa ideia é deslocada para o campo da educação – “professor profeta” e “professor militante”, enquanto aquele diz aos outros o que deve ser feito, esse, no deserto, no terceiro mundo, opera ações de transformações, mínimas que sejam, ou, microrrevoluções, para Foucault.

Gallo, (2003), opera, indiscutivelmente, um deslocamento relevante e pertinente, para o que pretendemos, acrescentando outros deslocamentos do conceito *literatura menor* para os processos de ensino-aprendizagem nas relações étnico-raciais ao que concerne ao ensino da língua. Nesse sentido, passemos para as três dimensões observadas pelos pensadores franceses. A primeira dimensão é a *desterritorialização da língua*, ou seja, toda a língua está circunscrita

---

<sup>6</sup> Desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, “é a operação da linha de fuga” e a reterritorialização é o movimento de construção do território. Esses conceitos foram construídos por Deleuze e Guattari, em *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997:323.

ao um território físico, está inserida em certa tradição e certa cultura e é imanente a uma realidade. No entanto, a literatura menor,

Subverte essa realidade, desintegra esse real, nos arranca desse território, dessa tradição, dessa cultura. Uma literatura menor faz com que as raízes afluam e flutuem, escapando dessa territorialidade forçada. Ela nos remete a buscas, a novos encontros e novas fugas. A literatura menor nos leva sempre a novos agenciamentos. (GALLO, 2003: 63)

A *desterritorialização da língua* é a dimensão do conceito *literatura menor* que melhor nos ajuda a pensar o processo de ensino-aprendizagem de língua e das literaturas da língua portuguesa nas escolas do ensino médio que vem sendo, em sua maior parte, realizada de forma tradicional<sup>7</sup>, orientada pelos livros didáticos que impõe a gramática tradicional e, conseqüentemente, inspira a prática de ensino. Essa prática de ensino se identifica mais com o conceito de literatura maior, pois o ensino da língua está baseado numa língua que não se fala e não se escreve, na medida em que, confunde-se o ensino de gramática descontextualizada com a própria língua, que é heterogênea, múltipla e diversificada e ignora-se a variedade e diversidade da língua portuguesa no Brasil, cuja extensão territorial é continental, e cujas realidades são multiculturalistas, interracialistas e interétnicas.

Nos livros didáticos, os fragmentos de textos literários são, prioritariamente, ou quando são, exclusivamente, de autores do século 19, cuja língua não se escreve e nem se fala hoje. A priorização de uma literatura do passado é conservadora e anacrônica.

Além das instituições políticas e midiáticas, instituições escolares desempenham um papel essencial na reprodução das representações sociais, em geral, e de estereótipos e preconceitos, em particular. Manuais escolares são definidos por seu “conhecimento oficial” (Apple, 1993), incluindo as ideologias dominantes do momento. (DIJK, 2015: 43)

No caso do ensino da língua, não há espaços nos manuais escolares para textos de escritoras negras, como por exemplo, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis entre outras, nem para escritores indígenas, como por exemplo, Daniel Munduruku, Graça Grauna. E nem há registro da literatura de cordel, da cultura e movimento *hip hop* e da literatura *Queer*.<sup>8</sup> Do livro didático são excluídas as variedades linguísticas e

---

<sup>7</sup> Entendemos a forma tradicional do ensino da língua, quando essa é “concebida como uma entidade rigidamente hierarquizada, *coroadada* pela variedade culta (conformada pela escrita literária e pela fala da corte régia; posteriormente, segundo os gostos e usos da alta burguesia urbana) e pelo código normativo emanado desta, que serviam de pauta para (des)valorizar as variedades vernáculas, consideradas como deturpações daquela”. MONTEAGUDO, Henrique. *Variação e norma linguística: subsídio para uma (re)visão*. In LAGARES, Xoán C; BAGNO, Marcos. (orgs.). Políticas da norma e conflitos linguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011: 42

<sup>8</sup> Essas constatações foram extraídas da experiência do autor como professor de Língua portuguesa e literaturas da língua portuguesa, com vinte quatro anos de experiência de docência nos ensinamentos fundamental e médio da educação pública e privada.

multiculturais que acontecem nas ruas, nas praças, nas esquinas, nos guetos, nas favelas, nas aldeias.

A segunda dimensão é a *ramificação política*, pois uma literatura menor, pelo agenciamento que é, só pode ser política, embora não traga necessariamente um conteúdo político de forma direta. O ensino da língua só será efetivamente político se for comprometido com a variabilidade e a diversidade da língua portuguesa. Aquele que “ensina a língua” cumpria sua função política se respeitasse as variações linguísticas dos seus educandos, possibilitando-os uma ampliação do seu repertório linguístico.

Por outro lado, a literatura maior, que aqui associamos ao ensino da língua de “prestígio” que, exclusivamente, usa a norma tradicional, estabelecida, se inscreve em um regime discursivo construído por “verdades” significadas por uma epistemologia branca, europeia, heterormativa e elitista. “A literatura maior não se esforça por estabelecer elos, cadeia, agenciamentos, mas sim para desconectar os elos, para territorializar-se no sistema de tradição a qualquer preço e a toda força”. (GALLO, 2003: 63). Para exemplificar, mencionaremos a polêmica causada pela mídia provocada pelo livro “Por uma Vida Melhor”, da coleção Viver, Aprender – adotado pelo Ministério da Educação (MEC) e distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA). O livro, que admite o uso da linguagem não-padrão, provocou, em 2011, um intenso debate nos meios de comunicação alarido por jornalistas, gramáticos e puristas, defensores de plantão da língua de Camões, que o julgaram e sentenciaram-no ao lixo, sem sequer tê-lo feito uma análise precisa e completa, mas apenas terem focado na passagem do livro que diz que o aluno poderia dizer algo como “os livro”, em certos contextos, mas que em situações formais, deveria empregar a forma padrão “os livros”, para não ser vítima do preconceito linguístico.

O principal argumento dos críticos dos livros do MEC era o de que o tratamento da variação linguística em sala de aula entrava em contradições com a principal função social da escola em relação à língua: ensinar a forma de língua requerida nas situações de comunicação formal, sobretudo na escrita, a chamada *norma culta*. Porém, bastava a leitura de três paginas iniciais do livro para ver que, longe de “ensinar errado”, o livro defende textualmente o ensino da norma culta na escola e era, ele próprio, com seus exercícios de pontuação, concordância, ortografia etc., um instrumento adequado desse ensino. (LUCCHESI, 2015: 13)

Não fazemos nós professores de maneira diferente quando desqualificamos a fala dos nossos alunos, quando lhes dizemos não saberem português, nem lerem e escreverem ou assassinares a língua por incorrerem em equívocos ortográficos. Esses dispositivos de poder e de violência simbólica e cultural provocam três efeitos nefastos na vida educacional dos educandos – o silenciamento, a invisibilidade e o banimento – no e do processo de ensino-

aprendizagem. O ensino da língua portuguesa que se territorializa no sistema da tradição<sup>9</sup> não encarna, definitivamente, uma política da inclusão e respeito às diferenças.

A terceira dimensão das literaturas menores é o *valor coletivo*. Os agenciamentos são coletivos e mesmo que tenha uma singularidade, fruto de um escritor, não pode ser visto como individual, pois “muitos” aí se expressaram. Esse deslocamento nos ajuda a entender que não há escritores que imprimem em sua obra uma língua singular. Podemos dizer, à título de exemplo, que a reinvenção da linguagem na obra de Guimarães Rosa não é fruto exclusivo do autor, mas é corolário de vozes dos sertões, “remetendo-se a todo o leque de problemas e inquietações da comunidade minoritária da qual o artista faz parte”. (GALLO, 2003: 64)

### 1.1 O sujeito que fala

Veiga-Neto, (2007), explica Foucault didaticamente, para esse fim, sistematizou a obra e o pensamento foucaultiano em três domínios: *o ser-saber*, *o ser-poder* e *o ser-consigo*. No primeiro domínio, *ser-saber* o que importa não é descobrir o que somos nós, mas como chegamos a ser o que somos e a partir daí, contestar o que somos, a fim de abrir espaços de liberdade para escaparmos da individualização crescente e da saturação das coerções impostas pelo poder. Nesse primeiro momento, Foucault faz uma arqueologia “dos sistemas de procedimentos que têm por fim produzir, distribuir, fazer e regular enunciados” (p. 45). O *ser-poder*, segundo Veiga-Neto, (2007), é traçado por Foucault uma genealogia das relações poder e saber a fim de mapear a ontologia do presente. Nesse intercurso, Foucault mostrou que a docilização do corpo durante a Idade Moderna é muito mais econômica do que o terror na Idade Média., pois essa destrói, enquanto aquela produz. Esse é um aspecto positivo da analítica foucaultiana, compreender a disciplina naquilo em que ela é capaz de produzir, em termos de feitos, invés de lastimar ou acusar. Antes, Foucault traça a genealogia do poder disciplinar e, logo em seguida, do biopoder.

A genealogia não se propõe a fazer uma outra interpretação mas, sim, uma descrição da história das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas. Com isso, ela consegue desnaturalizar, desessencializar enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções (Veiga-Neto, 2007: 60)

O terceiro domínio, *o ser-consigo*, Foucault estuda a sexualidade, não com um interesse de um sexologista, mas por ser um modo, um caminho de experimentar a subjetivação, pelo qual nos subjetivamos como seres do desejo. Nesse sentido, a sexualidade funciona como um

---

<sup>9</sup> Entendemos a territorialização da língua no sistema da tradição, quando essa, segundo Milroy (2011:76) estabelece a variedade padrão, a difusão de conhecimentos dessa variedade, a codificação em compêndios gramaticais e dicionários, promovido num amplo espectro de funções que levam à desvalorização das outras variedades.

grande sistema de interdições, que nos levam a falar dos nossos desejos, sucesso e insucesso, no qual acontecem as proibições de fazer isso ou aquilo. Veiga-Neto, (2007), afirma que diferentemente de outras interdições, para Foucault “as proibições sexuais estão continuamente relacionadas com a obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo” (p.80).

Veiga-Neto, em seguida, trata dos temas foucaultianos – a linguagem, o discurso, o enunciado, o arquivo e a episteme – fundamentais e imprescindíveis para entender a complexa filosofia de Foucault. Nesse artigo, na medida em que, busca-se pensar a educação na perspectiva das relações étnico-raciais, o conceito de sujeito será o que nos ajudará a pensar o que propomos. Foucault rejeitou as metanarrativas iluministas, principalmente a que inventou o sujeito que, numa aproximação, pode ser sintetizada na seguinte expressão: *o sujeito desde sempre aí*, refutado por Foucault que incansavelmente averigua não apenas como se constitui essa noção de sujeito, criado pelo discurso da Modernidade, mas, de que maneiras cada um de nós nos constituímos o que somos – o sujeito moderno, ou seja, de que maneira nos tornamos o que somos.

Presume-se que o *sujeito desde sempre aí* não seja um sujeito soberano, mas esse sujeito é produzido por um complexo jogo de forças – sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais. Essas dimensões podem encobrir e/ou naturalizar o caráter manipulador, arbitrário e opressor.

Tal encobrimento se daria no mundo das ideias, graças a um processo de representações distorcidas, cujo objetivo seria, justamente, fazer o sujeito acreditar que a opressão, a exclusão e a incapacitação são naturais ou desígnios divinos, e não algo constituído socialmente (VEIGA-NETO; 2007, p. 110).

Prosseguindo na leitura de Veiga-Neto sobre Foucault, conheceremos as maneiras pelas quais esse sujeito se institui. E apresentaremos os *três modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos*, assim sintetizados por Veiga-Neto:

a objetivação de um sujeito no campo dos saberes – que ele trabalhou no registro da arqueologia – , a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica – que ele trabalhou no registro da genealogia – e a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo – que ele trabalhou no registro da ética (VEIGA-NETO; 2007, p.111)

Em síntese, nos tornamos sujeito “pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (2007, p.111). Desse modo, o “sujeito” é assujeitado a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento.

O deslocamento que pretendemos operar do pensamento foucaultiano para a educação e, especialmente, para o ensino da linguagem consiste em descrever de que maneira os sujeitos



alunos e professores, sequestrados pela instituição escolar ocupam “posições de sujeito” criados pelo discurso pedagógico e de que modo são constituídos e se constituem nessa relação.

Os sujeitos professores e alunos constituídos pelo discurso mítico de que o português falado no Brasil é uniforme, o brasileiro não sabe português, só se fala bem o português em Portugal, o português é difícil, as pessoas sem instrução falam errado, onde se fala o melhor português é no Maranhão, o certo é falar conforme se escreve, é preciso saber gramática para falar e escrever bem e o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social<sup>10</sup>. Esses mitos, construídos socialmente, naturalizam e encobrem o caráter manipulador, arbitrário e opressor do processo ensino-aprendizagem da língua, além de reforçar o preconceito linguístico na escola e na sociedade. Esses discursos inventados e repetidos na e pela escola objetivam os sujeitos alunos no campo dos saberes e nas práticas do poder que classifica e divide.

## 2. Pode o aluno/a subalterno/a falar?

Spivak, (2010), indaga<sup>11</sup> uma questão, filosófica e antropológicamente densa, se o subalterno pode falar. A autora chama de subalterno não o sujeito marginalizado, mas o proletariado inserido no capitalismo global, ou seja, “as camadas mais baixas da sociedade constituídos pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”(p. 13-14).

Spivak, (2010), crítica Foucault e Deleuze, uma vez que, para esses, os oprimidos, uma vez que, tiverem a oportunidade e por meio da solidariedade de uma política de alianças, poderão falar e conhecer suas condições. Ela aponta a condição etnocêntrica intrínseca a esses intelectuais ocidentais quando se trata de sua relação com a projeção da alteridade. Em sua crítica, a autora vai argumentar que os filósofos franceses, ao transformarem os subalternos em objetos, omitem a ampla divisão internacional do trabalho operada pelo sistema capitalista e ignoram a teoria da ideologia, basilar à questão. Os subalternos não podem falar porque não têm espaços para falar. Eles até falam, mas não são ouvidos.

Outra forma de perceber a existência dos sujeitos subalternos e que Spivak, (2010), nos apresenta com maestria é o conceito de representação; os subalternos são silenciados a todo momento e uma forma de silenciamento é a representação, mas não é qualquer forma de

---

<sup>10</sup> Essas crenças foram chamadas de “a mitologia do preconceito linguísticos” por Marcos Bagno. Segundo o autor, esse preconceito é “alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é ‘certo’ ou ‘errado’, sem falar é claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos. (BAGNO, 2006: 13)

<sup>11</sup> SPIVAK, Gayatri Chakrovorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

representação. Existem dois sentidos do termo “representação”: *vertretung* – os subalternos não têm a condição de se auto representar, pois existe aí uma falsa ideia de representação, pois aqueles que deveriam falar são calados por esse tal representante. E *darstellung* – é uma representação dramática, quase teatral, na qual a forma existe, mas o conteúdo é falso. Essas formas de representações são, segundo a autora, análogas à “distinção entre uma procuração e um retrato” (p. 44), referindo-se à fala do subalterno sistematicamente mediado por outro, que crê os “re-presentar”. Amalgamando os dois sentidos da representação, os intelectuais acabam, ao contrário, por “falar por” eles.

Deslocando a questão proposta por Spivak – pode o subalterno falar? – para o campo da educação, perguntamos: pode o aluno, silenciado e excluído, pelo discurso autoritário da escola, falar? Uma vez que só se pode falar conforme prescreve a gramática normativa que impõe o que é “certo” ou “errado”, de acordo com uma norma única e exclusiva da língua que ignora e rejeita outras variações da língua. Essas “verdades” instituídas pela sociedade e pela escola se constituem um tipo muito especial de ato discursivo – o enunciado – que:

se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem -seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe (VEIGA-NETO; 2007, pp. 94-95)

A escola que acolhe esses enunciados, supracitados mitos, impõe a verdade de uma língua única, verdadeira e correta e exclui, por meio de interdição, outras formas de falar, separa e rejeita outras variações linguísticas, consideradas exóticas, desviantes e empobrecedoras e, conseqüentemente, bane os sujeitos que as falam. Todavia, esses sujeitos só poderão falar quando puderem falar na sua própria língua, com seus próprios esquemas explicativos, com sua própria cultura. Desde que o professor crie espaços onde os alunos possam falar para que sejam ouvidos e respeitados enquanto falam.

## **2.1 Educação, linguagem e racismo**

Em sua tese, Sueli Carneiro (2005) propõe “emprender uma reflexão de caráter especulativo sobre as potencialidades de algumas propostas da obra de Michel Foucault, para a apreensão da dinâmica das relações raciais no Brasil e seus impactos sobre a educação” (p. 323). Na primeira parte, a autora parte do dispositivo da sexualidade para construir um conceito de dispositivo da racialidade que articula saberes que produzem efeitos de poder, subjetividades, conformadas pelos processos disciplinares e de normatização que consolidam hegemonia e subalternidades conforme o pertencimento racial. Ainda demonstra que as

representações sobre racialidade “atuam impactando os processos de morbidade e mortalidade fazendo o biopoder um operador na distribuição de vitalismo e morte” (p .323). Nessa dinâmica, o aparelho educacional é constituído para os racialmente inferiorizados, aniquilando-os e subordinando-os à razão.

Dinâmica e produção que tem se efeito pelo rebaixamento da auto-estima que compromete a capacidade cognitiva e a confiança intelectual pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, nos instrumentos pedagógicos ou nas relações sociais no cotidiano escolar, pela deslegitimação dos saberes dos negros sobre si mesmos e sobre o mundo, pela desvalorização, ou negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano ao patrimônio cultural da humanidade, pela indução ou promoção do embranquecimento cultural. (CARNEIRO, 2005: 324)

Na segunda parte, a autora, a partir da assertiva de Foucault de que todo poder gera resistência, demonstra como essa se opõe ao aparelho educacional, normalizador e anulador do dispositivo racialidade/biopoder e ao epistemicídio.

O deslocamento dessas reflexões especulativas de Carneiro que pretendemos operar para o ensino da língua portuguesa no contexto da educação pública, pressupõe pensar quem são esses sujeitos aprendizes. Esses sujeitos são indivíduos heterógenos, mas que, geralmente, pertencem às classes socioeconômicas desprestigiadas, filhos/as de trabalhadores/as, assalariados e muitos deles de pais desempregados, ou que pertencem a outras constituições familiares, que moram nas periferias, dependentes do transporte escolar que lhes é negado pelo poder público porque estão no ensino médio. Geralmente, essas/es alunas/os são negras/os ou pardas/os cuja trajetória educacional foi cumprida na escola pública municipal, sucateada e precarizada.

Quando esses alunos chegam às escolas estaduais para cursarem o ensino médio, entram em contato com um ensino tradicional, autoritário e excludente. Alguns desses dispositivos de racialidades são a imposição de uma norma da língua “cultura” e de “prestígio” e a exclusão das variações linguísticas, usadas por esses jovens aprendizes que pertencem a uma comunidade linguístico-cultural.

A priorização da norma culta da língua centrada no ensino da gramática tradicional acaba funcionando como empecilho para o processo de ensino-aprendizagem da língua em que todas as potencialidades da língua, falada e escrita, sejam exploradas, por meio do letramento dos gêneros textuais, por diferentes modos de ler, escrever e falar. Esses processos disciplinares e normatizadores consolidam a hegemonia de uma língua que, na prática, não é mais falada e nem escrita, socialmente. E solidificam a subalternidade, deslegitimando as identidades raciais, linguísticas e culturais.

Mas se todo poder gera resistência, que se opõe aos aparelhos de poder, nesse mesmo aparelho educacional, aprendizes e educadores militantes se apropriam da realidade em que o “saber da formação” e o “saber pelas experiências vividas” se conjugam.

Desta forma, dores e sofrimentos se constituem numa sutura necessária à compreensão do que a escola deve refletir para a difícil tarefa de incorporar a “vivência negra” como elemento definidor das ações humanas, como estão postas em nossa sociedade, seja do ponto de vista político que envolve as representações como escopo de existência, seja pelo reconhecimento sobre o papel do fortalecimento da identidade racial como sendo a base de suas transformações. (CARNEIRO, 2005: 313).

Incorporar a “vivência negra” como elemento determinante das ações humanas, significa incorporar as contribuições linguísticas que negros e indígenas deram à língua portuguesa, enriquecendo-a e tornando-a heterogênea, diversificada e, ao mesmo, única como expressão *sui generis*, falada por um povo que habita diferentes geografias de um país, onde a língua é o português brasileiro.

### Considerações finais

A epígrafe desse artigo dialoga com o seu título, “Diga-me como falas, que eu te direi quem és?” paráfrase do ditado popular, “Diga-me com quem andas, que eu te direi quem és”. Em “Pronominais”, de Oswald de Andrade, o professor, o aluno e o “mulato sabido” são falantes de uma forma de língua “correta” ou canônica. O “bom negro” e o “bom branco” da nação brasileira são falantes das línguas que se inscrevem num universo não padronizado. O desse artigo título não sugere uma dicotomização dos falantes da língua portuguesa nessas duas categorias, mas a partir dele compreendermos que o preconceito linguístico constitui o *apartheid* social brasileiro. Ao apontar as raízes da clivagem linguística que se situa no projeto colonial português na América, a escravidão, Lucchesi conclui que “essa violenta divisão original da sociedade brasileira deu ensejo a um fosso linguístico entre a língua do colonizador e as centenas de línguas faladas por indígenas e africanos” (LUCCHESI; 2015, pp: 22-23)

Salientamos que não nos opomos ao ensino das formas linguísticas de “prestígio”, bem como, ao modo de escrever e ler conforme essas normas. Nem somos contrários ao ensino de textos e autores canônicos. Entretanto, nos posicionamos veementemente contra ao ensino exclusivo de uma “norma culta” da língua e à exclusão de outras variações linguísticas que estão no intermeio da língua padrão e da língua “popular”<sup>12</sup>. Pensamos que a escola não deve

---

<sup>12</sup> O autor desse artigo não adota os modificadores nominais, “prestígio”, “culto” e “popular” para o termo língua, já que, essas expressões conotam e expressam o preconceito linguístico, a discriminação e o racismo. O seu uso entre aspas é para demonstrar as concepções equivocadas de língua, que divergem dos estudos e pesquisas da linguística contemporânea.

ensinar norma nenhuma, nem “cultura” e nem “incultura”, mas sim possibilitar ao educando sua imersão no universo rico, heterogêneo e plural da língua.

O nosso propósito era de empreender uma reflexão sobre o ensino da língua portuguesa no ensino médio, ousando deslocar conceitos complexos de Foucault, Deleuze, Spivak e Sueli Carneiro, para o campo de imanência da educação básica, como fundamentos do processo de ensino-aprendizagem nas relações étnico-raciais. Os conceitos dos filósofos franceses, Foucault e Deleuze, foram tratados numa perspectiva da teoria da redução sociológica de Guerreiro Ramos – como procedimento crítico-assimilativo da experiência estrangeira. Apropriamo-nos das contribuições das intelectuais, indiana e brasileira que nos ajudaram a compreender, essa, o conceito de dispositivo de racialidade e, aquela, a condição dos sujeitos subalternos no contexto sul asiático.

Os conceitos dos pensadores europeus e das intelectuais do Sul foram deslocados para o plano de imanência da educação, a fim de que pudéssemos refletir sobre o ensino da língua portuguesa. Nesse sentido, não pretendemos trazer soluções para efetivar o ensino da língua, muito menos, procuramos fornecer receitas para o ensino da língua. Todavia, procuramos agenciar saberes que nos fazem pensar e repensar em uma possível educação que potencialize as diferenças étnico-raciais, culturais e linguísticas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

CARNEIRO, A. Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. São Paulo: Editora Fuesp, 2005. (Tese de doutorado).

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DIJK, Teun A. van. Discurso das elites e racismo institucional. In LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (orgs.). *Discurso e (des)igualdade social*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 19 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In LAGARES, Xoán C; BAGNO, Marcos. (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MONTEAGUDO, Henrique. Variação e norma linguística: subsídio para uma (re)visão. In LAGARES, Xoán C; BAGNO, Marcos. (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *A redução sociológica*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.