

## “EU NÃO TENHO COMO TE OFERECER FLORZINHA AGORA SE EU RECEBI UM MONTE DE ESPINHOZINHO” – NARRATIVA, RACISMO COTIDIANO E TRAUMA NO CONTEXTO ESCOLAR

“I CAN’T SEND FLOWERS NOW IF I’VE BEEN GIVEN A BUNCH OF THORNS – NARRATIVE, EVERYDAY RACISM AND TRAUMA IN THE SCHOOL CONTEXT

Gabriela dos Santos Coutinho<sup>1</sup>  
Talita de Oliveira<sup>2</sup>

**RESUMO:** A virada narrativa na Pesquisa Social e nos Estudos da Linguagem trouxe um novo olhar para o modo como os seres humanos operam na cultura e criam subjetividades. Cada vez mais compreende-se a centralidade das narrativas para a análise do modo como construímos um sentido de *self* assim como o mundo social que nos cerca. Considerando a narrativa como forma de organização básica da experiência e da memória humanas, o objetivo deste trabalho é discutir a dimensão psicossocial do racismo na construção da subjetividade de pessoas negras. Para tanto, partimos da análise da narrativa de experiência pessoal de uma mulher negra que rememora a violência e o trauma impostos pelo racismo cotidiano na infância, especialmente no contexto escolar. Aliamos a análise linguístico-discursiva da performance narrativa dessa mulher negra ao campo dos estudos das relações étnico-raciais, com destaque para a abordagem psicanalítica dos impactos do racismo na psique de sujeitos negros e para as discussões sobre racismo na escola. A análise da narrativa mostra como o racismo cotidiano resulta em trauma na infância de meninas negras na escola ao mesmo tempo em que aponta para movimentos de resistência e de descolonização pela re-historiação das experiências vividas. O presente trabalho pode auxiliar no processo de descolonização da própria produção do conhecimento e possibilitar a escuta atenta a narrativas que ainda precisam ser re-historiadas em nossas pesquisas.

**Palavras-chave:** Narrativa; racismo cotidiano; trauma; escola.

**ABSTRACT:** The narrative turn in Social Research and Language Studies has brought a new look to the way people act in culture and create subjectivities. It is increasingly clear that narratives are central for the analysis of the way in which we build a sense of self as well as the social around us. Considering narrative as a basic form of organizing human experience and memory, the aim of this work is to discuss the psychosocial dimension of racism in the construction of black people’s subjectivities. To do so, we analyze the narrative of person experience of a black woman who remembers the violence and trauma imposed by everyday

<sup>1</sup> Mestranda em Relações étnico-raciais - Cefet-RJ. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II.

<sup>2</sup> Doutora em Letras - Estudos da Linguagem - pela PUC-Rio. Professora titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Cefet-RJ; Docente do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais - PPRER e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino - PPFEN) na mesma instituição.

racism in childhood, especially in the school context. We combine the linguistic-discursive analysis of this black woman's narrative performance with the field of ethnic-racial relations studies, with emphasis on the psychoanalytical approach of the impacts of racism on black people's psyche and also discussions on racism at school. The narrative analysis shows how everyday racism results in childhood trauma for black girls at school, while indicating resistance and decolonization moves through the re-historicizing of lived experiences. The present work can help the process of decolonization of knowledge production itself and enable attentive listening to narratives that still need to be re-historicized in our researches.

**Key words:** Narrative; everyday racism; trauma; school.

## 1 Introdução

*Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas janelas teóricas. (hooks<sup>3</sup>, 2013, p. 103)*

A pesquisa contemporânea em Estudos da Linguagem e nas Ciências Sociais tem sido implicada pelo que se convencionou a chamar de “virada narrativa”, a qual trouxe um novo olhar para o modo como os seres humanos operam na cultura e criam suas identidades por meio do discurso (OLIVEIRA, 2010). Se antes a racionalidade era tida como o cerne da condição humana, agora a essência da humanidade, conforme Johnstone (2001, p.635), “passa a ser, crescentemente, descrita como a tendência a contar histórias, a fazer sentido do mundo por meio da narrativa.” As narrativas tornaram-se uma importante fonte para analisar problemas ligados à construção identitária e à interação social. Diferentes abordagens – ora mais estruturais, ora mais discursivas – buscam aproximações interdisciplinares com outras tradições de pesquisa, como a psicologia social, para analisar histórias de vida e compreender a construção da subjetividade do narrador (BASTOS e BIAR, 2015).

Utilizamos histórias com fins diversos: seja para rir, chorar, persuadir, alegar pertencimento, criar um senso de (in)justiça, definir fronteiras identitárias, rememorar traumas, forjar futuros, somos movidos a fazer sentido de nós mesmos e do mundo que nos cerca através de modos narrativizados de se interpretar a vida social. Cada vez mais, advoga-se que, para compreender o mundo social, é preciso ouvir e estudar as histórias das pessoas que vivem nesse mundo, uma vez que a narrativa é tida como forma de organização básica da experiência e da memória humanas (BASTOS, 2005; BRUNER, 1997) e como notório instrumento de produção do significado.

O presente trabalho parte de uma narrativa de experiência pessoal de uma mulher

---

<sup>3</sup> bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana. O apelido que ela escolheu para assinar suas obras é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó, é grafado em letras minúsculas e indica um posicionamento político que valoriza ideias em detrimento de nomes e títulos.

negra<sup>4,5</sup> que rememora e reconstrói a violência e o trauma impostos pelo racismo cotidiano (KILOMBA, 2019) na infância, em especial no contexto escolar. O objetivo é refletir sobre a dimensão psicossocial do racismo na construção das subjetividades, buscando, ao analisar essa narrativa, alcançar e aprofundar inteligibilidades sobre o que acontece na vida social. Aliaremos a chamada análise da narrativa (BASTOS e BIAR, 2015) com o campo dos estudos das relações étnico-raciais, de natureza eminentemente interdisciplinar. Kilomba (2019), Fanon (2008), Souza (1983), em suas perspectivas psicanalíticas, compõem a fundamentação teórica para discorrer sobre a dimensão psicológica da construção identitária em contextos racistas. Já Brito e Nascimento (2013) e Gomes (2002; 2017) integram o aporte teórico para discutir o racismo no espaço escolar.

Neste artigo, caminhamos para a construção de reflexões que favoreçam a compreensão de aspectos políticos, históricos, sociais e emocionais inerentes às relações raciais que ocorrem no período da infância no espaço escolar. Para isso, optamos pela interpretação fenomenológica proposta pela psicóloga e psicanalista Grada Kilomba<sup>6</sup> na obra *Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano* (2019). De acordo com Kilomba (2019), o exercício de olhar para experiências individuais com o objetivo de entender uma memória histórica e coletiva permite a organização de categorias referentes ao racismo. Entretanto, é preciso pontuar desde já que enquadrar toda subjetividade da experiência narrada em terminologias objetivas está longe do que acreditamos enquanto pesquisadoras, pois essa seria facilmente uma forma de silenciar a voz da narradora para objetivá-la sob categorias universais.

Em oposição à tradição positivista que prega a neutralidade para a produção do conhecimento, nos alinhamos à abordagem qualitativa interpretativa. Como professoras e pesquisadoras das relações étnico-raciais, o discurso deste artigo é político e pessoal porque pesquisamos de dentro, assumindo uma subjetividade consciente (KILOMBA, 2019). Apesar de não termos estado fisicamente próximas à narradora em sua infância, transitar no espaço escolar – seja ele qual for, como discente ou docente – nos faz ver o racismo ser performado cotidianamente.

Partimos da compreensão de raça como uma ficção materializada nos corpos com “processos de subjetivação que são singulares, pigmentocráticos, interseccionalizados com territórios, origem, idade, escolaridade, entre outros, mas marcados pelo comum da exclusão em diferentes processos” (LIMA, 2019, p.12). Dito isso, buscamos construir uma reflexão sobre os custos psíquicos da desigualdade racial para a subjetividade de pessoas negras. Procedemos também à descrição analítica sustentada por uma perspectiva interacional, visando compreender como as formas comunicativas manifestam significado social além do significado referencial (ERICKSON e SCHULTZ, 2013).

Observamos a performance identitária da narradora através da ótica narrativa-experiencial de Mishler (2002) e utilizamos também as concepções de Oliveira (2010), Bastos e

---

<sup>4</sup> De acordo com Kilomba (2019), o termo *negra/o*, “embora seja usado como um termo político na língua portuguesa, está invariavelmente ancorado na terminologia colonial e, por isso, intimamente ligado a uma história de violência e desumanização” (p.17). Por alinhamento ao pensamento da autora, optamos por escrever *negra/o* e *branca/o* em itálico quando representativos da relação histórica de dominação e subordinação entre povos. Tal grafia não se aplicará às transcrições.

<sup>5</sup> Compreendemos neste texto a definição de *negros* conforme a determinação do Movimento Negro no Estatuto da Igualdade Racial Brasileiro, de 2010, como a soma de quem se autodeclara preto ou pardo, conforme o quesito cor ou raça do IBGE.

<sup>6</sup> Grada Kilomba é também artista interdisciplinar, escritora e teórica. A obra utilizada neste artigo é a tese de doutoramento da escritora, convertida em livro.

Biar (2015), entre outros autores que seguem uma perspectiva sócio-interacional na interpretação de narrativas. Buscamos compreender como relacionam-se experiência e relato e como, na construção de narrativas de experiência pessoal, é possível co-construir identidades. Essa reflexão é fundamental para compreender tanto a ordem social que nos cerca quanto as possibilidades de sua transformação (BASTOS, 2004).

Na seção 2, destacamos os estudos de narrativas e as relações entre as histórias de vida e a constituição de subjetividades, além de apresentarmos a tradição desses estudos, desde uma abordagem mais estrutural – iniciada nos trabalhos seminais de Labov (1972) e Labov e Waletzky (1968) – até a crítica contemporânea a essa tradição (MISHLER, 2002; RIESSMAN, 2008; BAUMAN, 1986). Na seção 3, apresentamos concepções advindas da psicanálise, fundamentadas na teoria pós-colonial e nos estudos da branquitude, presentes na obra de Kilomba (2019). Dentre as noções importantes discutidas nesse subitem, destacam-se o racismo cotidiano, o trauma colonial e os mecanismos de defesa do ego. Seguimos para a quarta seção e procedemos à análise dos dados a partir de uma narrativa de experiência de vida de uma mulher negra. Apresentamos a narradora, o contexto de produção da narrativa e a metodologia utilizada para a geração e análise dos dados.

## 2 Narrativas e construção de subjetividades

*A história de vida de um é, na verdade, uma história coletiva produzida por muitos. (OLIVEIRA, 2010, p. 122)*

Quando se trata de narrativas de experiência pessoal, os dados não falam por si, nem descrevem uma realidade una ou uma pretensa verdade em torno de uma história. As narrativas aqui são entendidas como artefatos sociais e a verdade como produto dos intercâmbios face-a-face, em vez de dado “real” empiricamente comprovado. Partimos da noção de que contar histórias é construir identidades, é situar o outro e a si mesmo numa rede de relações sociais, crenças e valores (BASTOS, 2005). Segundo Riessman (1993, p. 11), “ao contar sobre uma experiência, também estou criando um *self* – como quero ser reconhecido por eles”. As narrativas são, assim, perspectivizadas (BRUNER e WEISSER, 1991), o que implica dizer que temos acesso à posição do narrador frente aos eventos narrados, seu ponto de vista moral e interpretativo acerca do que significam as histórias que conta. Segundo Bruner (1997, p.53), “as histórias inevitavelmente têm uma voz narrativa: os eventos são vistos através de um conjunto específico de prismas pessoais”. Assim, essa abordagem situa a narrativa como modo de a pessoa se localizar no mundo simbólico da cultura e construir sua subjetividade, à luz do olhar dos outros da interação.

Nos estudos da linguagem, vale destacar o pioneirismo dos trabalhos de Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972) por analisarem, com base em uma perspectiva sociolinguística, propriedades estruturais identificáveis na narração de experiências passadas. Dentre essas propriedades formais, mencionamos as que mais interessam à análise da narrativa proposta neste trabalho<sup>7</sup>: 1) ação complicadora, que consiste na sequenciação temporal de orações narrativas, em que o narrador efetivamente deixa de contextualizar e passa a contar o que aconteceu; 2) avaliação, sendo a explicitação da postura da/o narradora/narrador em relação à

---

<sup>7</sup> As outras propriedades formais definidas por Labov são sumário, orientação e coda (BASTOS e BIAR, 2015).

narrativa de forma a enfatizar a relevância de algumas de suas partes em relação a outras; pode ser externa, quando a/o narradora/narrador suspende o fluxo narrativo para observar seu ponto, ou encaixada, quando a/o narradora/narrador usa recursos expressivos sem interromper o fluxo de eventos narrados, inserindo dramaticidade ao relato, indiciando o sentido como os acontecimentos devem ser entendidos; e 3) resultado: revelação do desfecho da complicação narrativa. (BASTOS e BIAR, 2015)

Ainda que reconheçamos a relevância das pesquisas labovianas no que tange à sistematização de uma sintaxe narrativa, para o presente trabalho, estamos interessadas não apenas na narrativa enquanto estrutura. Para além de olharmos para *o quê* da narrativa, interessa-nos atentar para *o como* as histórias são contadas e o que elas nos dizem acerca do próprio narrador e do mundo que o circunda. Nesse sentido, consideramos que o falar sobre o passado deve ser observado para além do seu conteúdo referencial, sendo fundamental, portanto, chamar atenção tanto para a expressão do evento narrado quanto para as práticas interacionais do evento narrativo. A noção de performance narrativa (BAUMAN, 1986; RIESSMAN, 2008, RICHARDS, 1999) e a perspectiva narrativa-experiencial de Mishler (2002) são operacionais para analisarmos a tácita inter-relação entre o ato de narrar histórias e a construção de identidades sociais, considerando que o narrador posiciona-se moral e ideologicamente em relação aos episódios narrados e, simultaneamente, engaja-se na tessitura de sua auto-imagem.

A noção de performance narrativa é desenvolvida a partir dos trabalhos de Goffman (2007) acerca da construção do *self* e do gerenciamento de impressões diante de uma plateia. O autor entende que, no palco interacional da vida em sociedade, comportamo-nos de modo a transmitir uma impressão almejada e, ao mesmo tempo, esperamos ser levados a sério por nossa plateia. Essa concepção da narrativa enquanto performance não pretende sugerir, de modo algum, que as histórias narradas sejam mentiras, ou fingimentos inautênticos do *self* narrador. O que se quer é visibilizar a situacionalidade e o “aqui e agora” das narrativas, bem como a relevância dos ouvintes na composição e interpretação dos relatos. Como sinaliza Riessman (2008, p.106), as identidades geradas via performance narrativa “são situadas e realizadas tendo a audiência em mente”. Além disso, a noção de performance considera as narrativas como artefatos sociais e os eventos como emergentes do próprio processo de narração das histórias.

[...] os eventos são abstrações da narrativa. São as estruturas de significação na narrativa que dão coerência aos eventos no nosso entendimento, que nos possibilitam construir, no processo interdependente de narração e interpretação, um conjunto coerente de inter-relações que denominamos um evento. (BAUMAN, 1986, p.5)

Segundo Oliveira (2010), o narrador lança mão de recursos performáticos de dramatização a fim de criar factualidade em suas narrativas, despertar emoções dos interlocutores e trazê-los para o palco da performance. Dentre as várias estratégias utilizadas com essa finalidade, estão os recursos metanarrativos, como o uso das emoções e da fala relatada. Entendemos como metanarração os comentários avaliativos acerca da própria narrativa e dos elementos que constituem o efeito narrativo. Para Bauman (1986, p.100), a metanarração objetiva “construir uma ponte entre o evento narrado e o evento narrativo, ao atingir faticamente os ouvintes, que se aproximam da história, se identificam com ela e dela participam”. A fala relatada cria esse sentido de envolvimento entre narrador e ouvinte de

maneira eficaz, recria a ação dos personagens em cena no evento narrado e confere veracidade ao relato. A fala relatada é o indício mais claro de que narrar uma história é engajar-se em uma atuação dramaturgicamente. Segundo Richards (1999, p.159), “o uso do discurso direto é mais do que uma simples rotina ou uma questão de economia linguística; ele funciona como um poderoso mecanismo de envolvimento, trazendo a audiência para dentro da história”.

Ao tratar dos modos como a identidade é representada em narrativas pessoais, Mishler (2002, p. 106) afirma que “o tempo narrativo é central para a maneira como uma história é estruturada e entendida, e o ordenamento temporal é simplesmente uma estratégia para organizar os eventos em um enredo”. A questão central, para esse autor, é como uma/um narradora/narrador seleciona e organiza experiências e eventos de forma que contribuam para o propósito pretendido da história. Ele propõe um modelo narrativo-experiencial que compreende um movimento não linear dos entendimentos do todo e de suas partes ao narrar histórias de vida, focalizando a interpretação na maneira como a sequência de eventos é conectada para resultar em uma unidade significativa. Na perspectiva narrativa-experiencial concebida por Mishler (2002), há de se observar os processos de re-historiação desencadeados pelos chamados pontos de virada, recorrentes nas narrativas de histórias de vida. Pontos de virada são eventos que modificam a compreensão da/o narradora/narrador sobre experiências passadas trazendo um senso diferente de si, resignificando a maneira como se sentia, bem como as coisas que fazia. Tais eventos desencadeiam um complexo processo de re-historiação do passado, reenquadrando histórias traumáticas no contexto de novos finais e, dessa forma, também revisando identidades. (MISHLER, 2002)

A concepção narrativa-experiencial proposta por Mishler (2002) é aqui mobilizada para nos apoiar na compreensão do modo como uma mulher negra, ao trazer uma narrativa autobiográfica, recorda suas histórias pessoais de infância dentro de uma estrutura racista. Ensejamos investigar as conexões interpretativas entre experiências subjetivas e a organização de categorias referentes ao racismo, compreendendo que a violência racista ultrapassa a individualidade e avança para o âmbito psicossocial (KILOMBA, 2019). Segundo Clandinin e Connely (2011), “na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida”. No presente artigo, propomos um enquadre interpretativo amplo que observe o lugar temporal na sequência de eventos sem ignorar os contextos específicos e as funções sociais, psicológicas e culturais atreladas à história narrada. A expectativa é a de que a escuta e a análise da narrativa de uma mulher negra que rememora episódios de racismo experienciados na infância nos possibilite interpretações de ordem macro acerca dos impactos do racismo na subjetividade de pessoas negras em um país como o nosso, cuja história é atravessada por séculos de escravização e práticas coloniais.

Há ainda que se considerar as lentes identitárias e contextuais das autoras e o compromisso ético que demanda engajamento com a desconstrução e transformação de práticas sociais injustas a partir de uma visão aplicada e crítica da ciência (BASTOS e BIAR, 2015). Partindo da noção de que as vidas e as subjetividades “só podem ser expressas narrativamente” (MARIANI e MATTOS, 2012, p.663) e que as identidades das pesquisadoras não estão apartadas do processo de pesquisa, consideramos que o presente trabalho forja-se “na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis” (MARIANI e MATTOS, 2012, p.663), contribuindo para ampliar o debate sobre a relação entre narrativas, subjetividades e relações étnico-raciais no contexto brasileiro.

### 3 A constelação triangular do racismo cotidiano e o trauma

*E o mundo é meu trauma. Eu sou maior que o meu trauma. (?)  
Porque se o mundo, que é meu trauma, não para nunca de  
fazer seu trabalho, então ser maior que o mundo é meu  
contratrabalho. (MOMBAÇA, 2017, p. 22)*

De acordo com Kilomba (2019), os níveis político, social e individual compõem as esferas da subjetividade e, para ter o status completo de *sujeito*<sup>8</sup>, é preciso reconhecimento nesses três diferentes níveis. O racismo viola cada uma dessas esferas, pois pessoas *negras* não veem seus interesses políticos, sociais e individuais como parte de uma agenda comum. Esta pesquisa, inspirada teórico-metodologicamente em Kilomba (2019, p.81), constitui-se como “um espaço para performar a subjetividade”, para (re)conhecer uma mulher *negra*, em particular, e pessoas *negras*, em geral, como *sujeitos* completos.

No processo denominado por Kilomba (2019) como *Outridade*, o *sujeito negro* se torna a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade *branca*. Ao *sujeito negro* é negado o direito de existir como igual, para que passe a existir como a/o *Outra/o* da branquitude. A autora afirma que “o *sujeito negro* torna-se então tela de projeção daquilo que o *sujeito branco* teme reconhecer sobre si mesmo” (KILOMBA, 2019, p. 37), de modo que os sentimentos positivos em relação a si mesma/o permaneçam intactos, tendo a branquitude como a parte “boa” do ego. Assim, no mundo conceitual *branco*, o *sujeito negro* é identificado como o objeto “ruim”.

O não reconhecimento da integralidade subjetiva de pessoas *negras* em nossa sociedade se deve a muitos fatores, dentre eles, mencionamos a celebração da diferença que ocorre frequentemente no ambiente escolar. Utilizando a perspectiva do multiculturalismo, a escola tende a apontar as diferenças em termos estéticos e não em termos políticos: “a enunciação da diferença é construída de uma forma que supõe que grupos racializados são uma ocorrência pré-existente, em vez de uma consequência do racismo”. (KILOMBA, 2019, pp. 165-166)

Falta explicitar dentro das escolas – e na sociedade como um todo – que a pessoa *negra* só se torna “diferente” porque se “difere” de um grupo que tem o poder de se definir como norma. E quando isso não está explícito e compreendido por todos, torna-se difícil identificar o racismo cotidiano que se manifesta sutilmente através de comentários cordiais e certos gestos. E tal dificuldade de identificar o racismo não é apenas funcional, é também uma importante parte do racismo em si. (KILOMBA, 2019)

Sobre o racismo cotidiano, a autora define:

O racismo cotidiano não é um “ataque único” ou um “evento discreto”, mas sim uma “constelação de experiências de vida”, “uma exposição constante ao perigo”, um “padrão contínuo de abuso” que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família. (KILOMBA, 2019, p.80)

<sup>8</sup> A palavra *sujeito* em português não permite variação no gênero feminino (*sujeita*) ou nos vários gêneros LGBTQIA+ (*sujeitxs*). Segundo Kilomba (2019, p. 15), “é importante compreender o que significa uma identidade não existir na sua própria língua, escrita ou falada, ou ser identificada como erro. Isso revela a problemática das relações de poder e violência na língua portuguesa [...]”. Por alinhamento ao pensamento da autora, optamos por escrever *sujeito* em itálico neste texto. Tal grafia não se aplicará às transcrições.

Desse modo, o racismo cotidiano pode ser performado em todo e qualquer lugar. Neste artigo, porém, centralizamos a atenção no contexto escolar, especificamente aquele voltado para a infância, por compreendê-lo como um dos principais espaços de violência para crianças *negras*. De acordo com Gomes (2002), as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo *negro* podem ocorrer na escola, onde há uma abertura para vida social mais ampla, para além da família.

Os episódios de racismo frequentemente são performados dentro de um cenário que conta com três personagens bem definidos e com funções específicas: 1) a/o atriz/ator que performa o racismo; 2) o *sujeito negro* que se torna objeto da agressão racista e 3) a plateia *branca* que observa a performance. Kilomba (2019) denomina esse teatro de “constelação triangular do racismo” e, no contexto escolar, a primeira e a terceira personagens podem trocar de lugar facilmente. O papel de performar o racismo pode ser ocupado ora pela/o colega de classe, ora pela/o professora/professor ou outra/o profissional da escola, ora por alguma/algun responsável de alunas/os. Dependendo de quem assume o papel de ofender, qualquer outra/o dessas/es mencionadas/os pode assumir o papel do consenso *branco*, isto é, a plateia que assiste em silêncio e, por isso, valida o ato. Nessa encenação racista, a criança *negra* é, invariavelmente, quem sofre a violência.

A intensidade desse evento violento, que acontece de maneira inesperada, sem que a criança *negra* tenha desejado ou conspirado para sua ocorrência, a incapacidade do *sujeito* de responder adequadamente a ele e os efeitos duradouros e perturbadores que ele traz à organização psíquica caracterizam o trauma. (KILOMBA, 2019)

Esses episódios de racismo cotidiano recriam a cena colonial, “onde pessoas *brancas*, de repente, se tornam sinhás/senhores simbólicas/os e *negras/os*, através do insulto e da humilhação, tornam-se escravizadas/os figurativas/os” (KILOMBA, 2019, p. 157). A reencenação do passado histórico, na qual os que ofendem têm a chance de desenvolver um senso de poder e autoridade diretamente ligados à degradação da pessoa *negra*, e que faz o colonialismo ser vivenciado e sentido, caracteriza o que a autora chama de trauma colonial.

O racismo cotidiano não é um evento violento na biografia individual, como se acredita – algo que “poderia ter acontecido uma ou duas vezes” –, mas sim o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial. (KILOMBA, 2019, p. 215)

E a reatualização da história que faz o passado colonial ser revivido através do racismo cotidiano, fazendo com que se experiencie o presente como se estivesse no passado, caracteriza o trauma clássico: “a ferida do presente ainda é a ferida do passado e vice-versa; o passado e o presente entrelaçam-se como resultado”. (KILOMBA, 2019, p. 158)

Portanto, os africanos do continente e da diáspora não lidam apenas com traumas individuais ou familiares, mas também com o trauma histórico coletivo da escravização e do colonialismo reencenado e reestabelecido no racismo cotidiano. Kilomba (2019, p. 225) afirma que “essa é a função do racismo cotidiano: reestabelecer uma ordem colonial perdida, mas que pode ser revivida no momento em que o *sujeito negro* é colocado novamente como a/o *Outra/o*”.



Existem pontos comuns às narrativas de racismo cotidiano observadas por Kilomba (2019) que emergem como ideias implícitas no relato psicanalítico do trauma, a saber: 1) o choque violento, pois, apesar de ser esperado, a violência e a intensidade do racismo são tamanhas que o choque e a surpresa aparecem como resposta imediata; 2) a separação, ou seja, o sentimento de ruptura e perda que priva o *sujeito* de suas conexões com a sociedade; e 3) a atemporalidade, pois um evento violento que ocorreu em algum momento do passado é vivenciado no presente e vice-versa, com consequências dolorosas que afetam toda a organização psicológica.

Para se deslocar para fora dessa ordem colonial, o *sujeito negro* atravessa um processo de conscientização de sua negritude e de sua realidade vivida com o racismo cotidiano passando por etapas definidas por Kilomba (2019) como mecanismos de defesa do ego. Nessa perspectiva, a função da defesa é proteger o ego dos conflitos com o mundo exterior.

Os cinco mecanismos de defesa do ego são: 1) a negação, que protege o *sujeito* da ansiedade que certas informações causam quando são admitidas ao consciente; o pertencimento racial e a existência do racismo, por exemplo, causam tanta ansiedade que tais ideias são formuladas no negativo, como em “eu não sou *negro*” ou “o racismo não existe”; 2) a frustração, que ocorre quando o *sujeito negro* sente-se insatisfeito porque percebe que não tem as mesmas oportunidades que o consenso *branco*; 3) a ambivalência, que consiste na existência de sentimentos ambivalentes em relação ao *sujeito branco* (raiva e culpa, nojo e esperança, confiança e desconfiança); é uma preparação para a identificação que eclode com o questionamento “com quem devo me identificar?”; 4) a identificação, na qual o *sujeito negro* inicia uma série de identificações consecutivas com outras pessoas *negras* (histórias, biografias, experiências, conhecimentos, etc.), que o previne da identificação alienante com a branquitude; e 5) a descolonização, um estado interno no qual não se existe mais como a/o Outra/o da branquitude, mas como o eu; tornando-se, assim, *sujeito*.

#### 4 Análise de dados

*Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida com suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas possibilidades. (SOUSA, 1983, pp. 17-18)*

Este trabalho focaliza a fala inicial da palestra de Alessandra Pio, mulher negra, intelectual, pedagoga, orientadora educacional em uma instituição de educação federal do Rio de Janeiro, doutora em educação e ativista do Movimento Negro. O posicionamento político de Alessandra se faz presente desde a construção da narrativa, em um contexto de interação institucional escolar, até o pedido às autoras de utilização de seu nome real<sup>9</sup> neste artigo.

---

<sup>9</sup> Estamos familiarizadas com as recomendações éticas no que tange ao uso de nomes fictícios para preservação das identidades dos participantes de pesquisas com seres humanos. Entretanto, consideramos também um posicionamento ético respeitar o pedido de Alessandra Pio para que utilizássemos seu nome verdadeiro em vez de

Os dados foram gerados em um dos *campi* do colégio federal onde a pedagoga atua como orientadora educacional, em um evento realizado em julho de 2016 que teve como objetivo promover a visibilidade *negra* e feminina no espaço escolar. A atividade foi proposta e desenvolvida por professoras/es e pesquisadoras/es de um grupo de estudos, pesquisas e ações sobre racismo e relações étnico-raciais, em parceria com um coletivo de alunas/os *negras/os* da referida instituição.

A apresentação foi gravada em audiovisual pela instituição de ensino com uma câmera fixa que mantém a palestrante durante todo o tempo dentro de seu campo de visão e, posteriormente, foi publicada na plataforma digital YouTube<sup>10</sup>. É importante considerar a distância das autoras deste artigo em relação ao evento, uma vez que todo o contato com a narrativa foi mediado por tecnologia. Há uma plateia imediata que, ainda que não visível na gravação em audiovisual, interage com a narradora, mas a transcrição<sup>11</sup> e a análise foram feitas a partir da ótica de uma plateia deslocada. No processo de transcrição, focalizamos em tópicos de fala e em estratégias interacionais passíveis de serem descritas.

Alessandra tinha uma pauta a tratar e preparou uma exposição em *slides* sobre a construção sócio histórica das mulheres negras na sociedade brasileira. O objetivo era discutir questões envolvendo a imagem, o trabalho, o valor social, a resistência e a luta pela construção de uma sociedade menos desigual empreendida pelas mulheres *negras*, mas ela dedicou os 7 primeiros minutos de sua apresentação para construir uma narrativa de experiência pessoal e de construção de sua identidade social de raça na infância. Tendo apenas 20 minutos disponibilizados para sua palestra, ela discorre sobre suas experiências pessoais com o racismo no contexto escolar, sobre os estereótipos construídos pelas relações raciais, sobre os sentidos atribuídos à identidade racial *negra* feminina e as consequências desses fatores para a construção de sua própria identidade.

Segundo Kilomba (2019, p. 101), “para conhecer a realidade de mulheres *negras*, temos de distinguir os entrelaçamentos de “raça” e gênero em estruturas de identificação”. É fundamental compreender que, nas narrativas a serem aqui exploradas e na sociedade de modo geral, a opressão de gênero e a violência racista não são paralelas, mas encontram-se em uma complexa intersecção. Destacamos, portanto, a relevância da promoção desse tipo de evento em uma escola de educação básica, por discutir o racismo genderizado, entendendo que meninas *negras* têm suas trajetórias escolares duplamente atravessadas por diferentes relações de poder e violência.

É só a partir dos 7 minutos e 24 segundos que Alessandra inicia a apresentação que havia preparado em *slides*. Neste trabalho, destacamos esses primeiros minutos que funcionam como preâmbulo para uma fala institucional e os segmentamos em quatro partes, aproximando-nos do que Kilomba (2019) chama de análise episódica. Apesar de a narrativa ser construída por Alessandra a partir de um único contexto – o escolar, especificamente os anos iniciais dessa escolarização –, ela expõe uma sequência de cenas do racismo cotidiano. Ainda que não seja o

---

um pseudônimo. Trata-se de um pedido que se alinha a um posicionamento político comum em muitos militantes dos diversos movimentos negros, que não querem que suas histórias, vivências e identidades sejam mais invisibilizadas. Consideramos que este é um tema que pode ser aprofundado em outros trabalhos, trazendo novas perspectivas para as metodologias de pesquisa em Ciências Humanas, na Pesquisa Social e nos Estudos da Linguagem.

<sup>10</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=i-K3nJY9eow>. Acesso em 20 dez. 2020.

<sup>11</sup> As convenções de transcrição estão em anexo e são baseadas nos estudos de Análise da Conversação (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1996) e Tannen (1989).

ênfoque deste artigo, cabe destacar que a narrativa de experiência pessoal de Alessandra interage com reflexões provadas pela fala da palestrante que a antecedeu no evento institucional em questão.

Em um fluxo de relato constante, visto que a palestrante mantém seu turno de fala, ela utiliza recursos linguístico-discursivos para explicitar seu estado emocional diante do que está sendo narrado – intensificadores lexicais, fonologia expressiva, repetições – e situa seus interlocutores a respeito da violência sofrida em sua própria história de vida, desde a infância até a fase adulta, antes de desenvolver questões que abrangem o coletivo feminino *negro*.

### Sequência 1: “o contato com as próprias dores é sempre o mais difícil” (0:35 – 2:45)

1	((Suspiro profundo)) É... Tô bem impactada porque:: eu não sei mais quantas
2	vezes eu falei em público depois que eu descobri, eu não sabia disso, acho que a
3	maioria de nós, mulheres negras, homens negros, a gente não aprimora muito
4	isso. Eu não tô vendo muito bem vocês porque essa luz tá bem assim ((gesto com
5	a mão indicando luz no rosto)), eu não tô vendo muito bem, mas... é:: tô... tô... a
6	gente acostuma com essa coisa de conversar olho no olho e fica meio aqui,
7	conversando com quem, né? Ouço vozes. ((movimento virando a cabeça para os
8	lados indicando que busca as vozes)) A gente começa a pensar sobre nós com
9	muita::, muita dificuldade. Quando Carolina <sup>12</sup> falou “ah, então há meias
10	trajetórias e tal” eu comecei a ficar <u>mu</u> ito tensa porque eu falo demais e a gente
11	tem técnicas, né, de sobrevivência. Uma das minhas técnicas de sobrevivência
12	utilizadas desde sempre... Aí eu falo, Dandara <sup>13</sup> eu acho que já foi, mas sou
13	geminiana como Dandara, então a gente fala mu:ito pra falar extremamente
14	pouco. Então, eu falo extremamente pouco sobre mim. Sou verborrágica, sou
15	prolixa e falo dema::is, mas sobre mim, muito pouca coisa. E também <u>pen</u> so
16	pouco sobre mim. Né? Nesses nove anos de terapia, é um exercício que eu tô...
17	tentando fazer, mas o contato com as próprias dores é sempre o <u>ma</u> is difícil.
18	Então, é mu::ito bom falar sobre a dor alheia, tentar ajudar, têm amigos meus que
19	ficam me procurando, conselho, e conversa, “não, porque você <u>sem</u> pre sabe uma
20	palavrinha bacana pra falar”. Eu fico imaginando... se eu soubesse falar essas
21	palavras pra mim, eu tava feita, mas ainda não sei. Então, quando Carolina fala
22	da trajetória dela, fala da infância, eu fico pensando das confusões, e aí eu acho
23	que eu tô deixando um pouco a apresentação pra gastar esse tempinho inicial pra
24	falar mesmo sobre a construção de nós, seres negros, dentro desse lugar caótico,
25	não é, para uma identidade, que é o Brasil. O que é essa construção?

Alessandra inicia sua apresentação buscando a quebra da quarta parede<sup>14</sup> para estabelecer uma conversa honesta, uma conexão afetiva com seus interlocutores (linhas 4-8). Para se

<sup>12</sup> Alessandra faz referência a uma palestrante que se apresentou antes dela. O nome é fictício e foi escolhido em homenagem à escritora Carolina Maria de Jesus.

<sup>13</sup> Alessandra faz referência à Dandara, personagem fundamental da História do Brasil no que diz respeito às lutas e resistências contra a escravidão no período colonial. Dandara lutou com armas pela libertação total das negras e negros no Brasil, liderava mulheres e homens e foi esposa de Zumbi dos Palmares, último dos líderes do maior quilombo brasileiro, o Quilombo dos Palmares.

<sup>14</sup> Referência a uma parede imaginária situada na frente do palco do teatro, através da qual a plateia assiste passiva à ação do mundo encenado.

descrever (linhas 12-21), ela apresenta linhas concorrentes sobre sua comunicação nas relações sociais cotidianas: constrói um *self* expressivo, capaz de interagir sobre assuntos diversos, ao mesmo tempo em que cria um *self* lacônico, com extrema dificuldade de falar de si. A performance da narradora, que faz terapia há nove anos para lidar com a dificuldade do contato com as próprias dores, sinaliza ao público que as sub-narrativas que seguem constituem exceção em seu perfil comunicativo e criam um sentido de envolvimento entre narrador e ouvinte.

Quando Carolina fala de sua própria história de vida (linhas 9-10, 21-22), trazendo narrativas sobre infância, as lembranças de Alessandra sobre esse período específico de sua trajetória são ativadas. As “confusões” (linha 22) sobre as quais não costumamos refletir enquanto *sujeitos negros* (l. 24) podem ser denominadas, a partir da perspectiva de Kilomba (2019), como episódios do racismo cotidiano. Então, a narradora, em função da reflexão sobre práticas racistas que envolvem crianças no contexto escolar, abre mão do silêncio sobre si, sua “técnica de sobrevivência”, desnuda-se e apresenta suas cicatrizes.

### Sequência 2: “E eu comecei a enfiar porrada em todo mundo” (2:46 – 4:20)

26	Então, pensando em infância, pensando em... como a gente se descobre, quando
27	apontam pra gente que a gente é negra e a gente “Como assim? Nã::o, não sou
28	nã::o”. Então, brigas e brigas e brigas na escola. A gente costuma brigar <u>muito</u>
29	na escola. >Crianças negras são agressivas, não respeitam, são indisciplinadas,
30	blá-blá-blá, blá-blá-blá<. E eu era uma dessas crianças negras indisciplinadas
31	porque os meus colegas ficavam dizendo que eu era >negra do cabelo duro, que
32	eu era feia, que minha boca era feia, que meu cabelo era feio, meu rosto era
33	feio, minha pele era feia, era TUDO FEIO<. E eu falava isso com a professora e
34	a professora “Ah, ele tá brincando, tá brincando, vai, senta, Cláudia <sup>15</sup> ”. E::
35	chegou uma hora que eu fiquei de saco cheio disso. Eu falei “É::, bom, se ele tá
36	brincando, eu vou brincar também”. E eu comecei a enfiar PORRADA em todo
37	mundo. ((gargalhadas na plateia)) Mas cês tão achando que eu batia, dava um
38	tapinha? Não! Eu já enfiei lá::pis no ouvido de colega, eu já mordi:: até sangrar,
39	eu queria deixar minha unha crescer, minha mãe cortava, às vezes eu escondia
40	porque eu queria minha unha grande porque eu percebi que a minha unha era
41	uma ARMA e eu usava. E devem ter uns cinco colegas meus de colégio aí de 4 <sup>a</sup> ,
42	5 <sup>a</sup> série que têm a <u>minha marca</u> no corpo deles porque eles também deixaram a
43	<u>marca</u> no meu corpo. E eu queria devolver isso. Eu devolvi em forma de
44	arranhão, cuspe na <u>cara</u> , <u>mordida</u> , <u>unhada</u> , <u>chute</u> . Tudo que eu pudesse fazer.
45	Tentaram me expulsar do colégio.

Neste excerto é possível identificar os dois primeiros mecanismos de defesa do ego. O primeiro é a negação da negritude, marcando o processo de construção da consciência racial de Alessandra, que só inicia quando *sujeitos brancos* a apontam como *negra* (linhas 26-28). E, por estar relacionada a diversos estereótipos negativos, a identidade *negra* é negada. A frustração causada pela rejeição de seu corpo *negro* pelos colegas (linhas 31-33) e pela negação da professora

<sup>15</sup> “Senta lá, Cláudia” foi a resposta dada por uma famosa apresentadora de TV em seu programa a uma criança que tentava falar. A frase tornou-se uma expressão popular que representa tentativa de silenciamento de uma pessoa para outra.

(linha 34) emerge como o segundo mecanismo de defesa do ego.

A negação da professora caracteriza-se como um dos cinco mecanismos de defesa do ego (conforme descrito no item 3 do presente artigo) pelos quais o *sujeito branco* passa até a ser capaz de se tornar consciente de sua própria branquitude e de si própria/o como perpetradora/perpetrador do racismo (KILOMBA, 2019). Entretanto, vale ressaltar que a negação da professora *branca* e a negação da criança *negra* têm fundamentos completamente diferentes: enquanto a menina nega sua negritude por não querer sofrer a violência racista, a negação da professora é uma recusa em admitir os aspectos mais desagradáveis da realidade externa, usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial. (KILOMBA, 2019)

Segundo Kilomba (2019), “não escutar” é também uma estratégia de proteção do *sujeito branco* para não reconhecer o mundo subjetivo das pessoas *negras*. O posicionamento da professora (linhas 33-34) tem sido usado historicamente como marca de opressão, pois significa negar a subjetividade de pessoas negras e seus relatos pessoais de racismo. De acordo com Gomes (2002, p. 45), “a questão racial existe na escola por meio da sua ausência e do seu silenciamento”.

Gomes (2017) afirma que, apesar de não descartar a identidade pessoal, a subjetividade, o desejo e a individualidade, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo e, por isso, “a identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual” (GOMES, 2017, p. 94). Sobre essa identidade dependente e relacional na qual a/o “Outra/o” é sempre antagonista do “eu” normatizador construído pela branquitude, Kilomba (2019) afirma:

Tal posição de objetificação que comumente ocupamos, esse lugar da “Outridade” não indica, como se acredita, uma falta de resistência ou interesse, mas sim a falta de acesso à representação, sofrida pela comunidade negra. (KILOMBA, 2019, p.51)

A dificuldade quanto à identificação racial na infância não foi um problema exclusivo de Alessandra. Em uma sociedade que relativiza a discussão racial e que não tem o compromisso de combater o sistema de significações criado pelo racismo, crianças e adultos continuarão negando sua negritude. Kilomba (2019, p.154) defende que “apenas imagens positivas, e eu quero dizer imagens ‘positivas’ e não ‘idealizadas’, da negritude criadas pelo próprio povo *negro*, na literatura e na cultura visual, podem desmantelar essa alienação”.

Segundo Gomes (2017), a ignorância sobre a corporeidade *negra* foi construída no contexto colonial e imperial brasileiro, persistiu no pós-abolição e perdura até hoje através do racismo e da desigualdade racial. As falas reproduzidas pelas crianças *brancas* (linhas 31-33) dialogam com a formação da monocultura do corpo e do gosto estético que elegem o padrão *branco* europeu como superior, belo e aceitável e configuram racismo. Nesse sentido, Brito e Nascimento (2013, p. 20) destacam que “[...] a agressão racial não pode ser confundida com o bullying, embora ambos constituam formas de violência. Enquanto o bullying inferioriza, o racismo desumaniza”.

As formas de ridicularização do corpo *negro* muitas vezes assumem o formato de comentários casuais ou piadas, que tem, segundo Kilomba (2019, pp. 135-136), “função sádica de provocar prazer a partir da dor infligida e da humilhação da/o Outra/o racial, dando-lhe um

senso de perda em relação ao *sujeito branco*". E com a piada racista vem o consenso da plateia a partir da risada ou do silenciamento.

Constitui-se, assim, a típica constelação triangular do racismo: o colega *branco* da escola é o que ofende, Alessandra é a vítima da violência racista e a professora *branca* é aquela que observa em silêncio, representando o consenso *branco*. Destaco que Alessandra menciona colegas, no plural. Isso significa que os alunos agressores – assim como a professora – podem transitar entre os papéis a partir da triangulação original, ora performando o racismo, ora fazendo parte da plateia *branca*.

Tendo em vista que a educação escolar é um recorte de um processo educativo mais amplo, um dos deveres da escola é construir coletivamente saberes que rivalizem como o lugar de não existência e negação da corporeidade *negra* imposto pelo racismo. É tarefa fundamental e obrigatória da sociedade e, por conseguinte, da escola, recolocar o *negro* e a *negra* no lugar da estética e da beleza, afirmando a presença da ancestralidade *negra* e africana inscrita nos corpos *negros* como motivo de orgulho e empoderamento ancestral. Dessa forma, a construção positiva da identidade *negra* ultrapassará os limites da fisicalidade e avançará para os campos simbólicos e políticos.

Na prática educacional brasileira, é comum que o corpo *negro* seja apresentado como indisciplinado, lento, fora do ritmo, que não aprende, violento. De acordo com Gomes (2017, p.79), “esse é um tipo particular de produção de não existência que acontece no campo da educação, pois se realiza através de uma presença redutora que relega o corpo *negro* e os seus saberes ao lugar da negatividade e da negação”.

Segundo Soares (2013), timidez e indisciplina são duas modalidades fundamentais de comportamentos que insurgem nas escolas através de crianças *negras*:

É evidente que entre esses dois polos estão localizadas cada uma das crianças negras, com suas particularidades. No entanto, do ponto de vista dos estigmas construídos em torno desses pequenos, podemos reconhecer que muitas se voltam para dentro – as tímidas – e outras se voltam para fora e querem revidar – as indisciplinadas. (SOARES, 2013, p.12)

Para Fanon (2008), a vergonha e o desprezo de si causam a timidez. Descrevendo sua experiência vivida, ele afirma: “[...] deslizo pelos cantos, permaneço silencioso, aspiro ao anonimato, ao esquecimento. Vejam, aceito tudo, desde que passe despercebido” (FANON, 2008, pp.108-109). Entretanto, esse estado inicial de retração descrito pelo autor se transforma em um processo de descoberta e afirmação de sua negritude e de suas características étnicas bem parecido com o de Alessandra.

Sobre os episódios cotidianos de racismo, Fanon (2008, p.106) diz: “meu corpo era devolvido desancado, desconjuntado, demolido, todo enlutado...”. Relatando vários episódios de racismo dos quais foi vítima, ele descreve seu processo psicológico até chegar à raiva e ao momento em que muda sua postura diante do mundo *branco*: “senti nascer em mim lâminas de aço. Tomei a decisão de me defender” (FANON, 2008, p.110), “identificava meus inimigos e provocava escândalo. Completamente satisfeito. Íamos, enfim, poder nos divertir. Tendo o campo de batalha sido delimitado, entrei na luta” (FANON, 2008, p.107). E ainda: “eu colocava o *branco* no seu lugar; encorajado, eu o enfrentava e jogava-lhe na cara: adapte-se a mim, eu não me adapto a ninguém!” (FANON, 2008, p. 120).

Assim como Fanon, Alessandra explicita a causa determinante de sua agressividade e do estereótipo de violência e indisciplina construído socialmente sobre as crianças *negras*. A agressão física aos colegas de escola (linhas 36-44) surge como uma reação às agressões psicológicas sofridas por ela. As marcas nos corpos dos colegas são a ação reflexa das cruéis marcas emocionais a que a narradora foi submetida na infância por ter um corpo *negro*.

Do ponto de vista narrativo, o uso constante de fala relatada atua como retórica de persuasão (OLIVEIRA, 2010) e o discurso reconstruído da professora (linha 34) confere dramaticidade à ação complicadora levando o ouvinte para dentro da narrativa. As repetições enfáticas (linhas 31-33) exercem a função de evidenciar a carga dramática da fala relatada. A fala acelerada (linhas 29-30; 31-33) também exerce uma importante função: indica a repulsa da narradora a respeito dos estereótipos criados sobre as crianças *negras* e dos comentários racistas reproduzidos por colegas da escola.

Já a fala relatada “É::, bom, se ele tá brincando, eu vou brincar também” (linhas 35-36) caracteriza o que Mishler (2002) chama de ponto de virada, gerando um processo de re-historiação.

Uma concepção mais adequada de como mudamos no decorrer de nossas vidas requer uma concepção relacional de identidade, uma concepção que coloque o processo recorrente de re-historiação de nossas vidas no fluxo de contradições e tensões dos diversos mundos sociais nos quais simultaneamente somos atores e respondemos às ações dos outros. (MISHLER, 2002, p. 111)

Percebe-se, então, a transição entre subidentidades: da menina que ouvia de todos os colegas que era feia para a menina agressiva por conta do seu contexto relacional.

**Sequência 3: “quando os meus avós falavam pra mim que eu era linda e os meus coleguinhas do colégio diziam que eu era horrenda, eu tinha que acreditar em quem?” (4:21 – 6:11)**

46	Só que aí vem a outra parte da complicação da minha construção enquanto
47	menina negra. Eu era neta ((aspas com a mão))... E aí eu acho que depois vale
48	essa conversa de monte de gente bonitinha, riquinha que tem em casa uma
49	empregada que diz que “É como se fosse da família. É qua::se da família.” Ela
50	mora naquele quartinho largado lá atrás, onde todo mundo da família acorda ela
51	onze e meia, meia-noite pra ela fazer um suquinho, pra ela fazer um
52	sanduichinho, mas ela é querida, ela é como se fosse da família. Ela ganha uma
53	MERDA de salário, mas ela é como se fosse da família. Todo mundo tem uma
54	demagogia incrível aqui pra falar, pra tratar sobre isso. Mas, ENFIM... pulando
55	essa parte. Eu não era essa empregada, mas eu era <u>filha</u> dessa empregada. Então
56	eu sou neta de criação. Então, os avós que eu conheci era a família Goldberg <sup>16</sup> .
57	Então, minha avó, Maria Goldberg <sup>17</sup> , de olhos azuis e cabelos ruivos, dizia que

<sup>16</sup> Alessandra menciona sobrenome de uma família branca do Rio de Janeiro, aqui substituído por um sobrenome fictício.

<sup>17</sup> Nome fictício.

58	a pele dela era muito branca porque ela tinha nascido de manhã e eu tinha
59	nascido à noite. E o meu avô, Paulo Goldberg <sup>18</sup> , de família inglesa tradicional
60	do Rio Grande do Sul, dizia pra mim que eu tinha a cor MA:IS LINDA e o
61	cabelo MAIS LINDO de todo universo. E eu acreditava no meu avô. E quando
62	eu chegava naquela escola DE FREIRAS e até hoje, eu não tenho o menor
63	pudor em dizer isso, <u>detesto</u> freiras, eu me arrepio quando vejo freiras no meu
64	caminho, todas elas foram <u>péssimas</u> comigo naquela escola. Todas elas falavam
65	de um Jesus que era <u>bonzinho</u> , mas eu não <u>entendia</u> porque elas não seguiam o
66	RAIO do Jesus que era bonzinho e eram boazinhas comigo também. Tudo
67	muito desconexo, mas enfim, era assim que funcionava. Então, quando os meus
68	avós falavam pra mim que eu era linda e os meus coleguinhas do colégio
69	diziam que eu era HORRE: NDA, eu tinha que acreditar em QUEM? Quem é
70	que convivia mais tempo comigo? Eram aqueles infelizes, coleguinhas do colégio.

No excerto 3, ocorre a apresentação de um novo eixo narrativo (MISHLER, 2002) quando o familiar se soma ao escolar no desenvolvimento do enredo. Alessandra marca a apresentação de outro fator complicador na sua construção identitária na infância (linhas 46-47; 55) e a apresentação de novas personagens – avós e freiras. O choque entre as concepções apresentadas por esses dois grupos de pessoas (linhas 57-69) provoca mais um descolamento na identidade pessoal, desenhando uma nova ação complicadora no enredo.

Neste trecho, surge o terceiro mecanismo de defesa do ego do *sujeito negro*: a ambivalência. A relação com os avós de criação e com as freiras da escola geram sentimentos ambivalentes em relação ao *sujeito branco*. O conflito emocional que surge das opiniões contraditórias – para os avós *brancos*, ela era linda, e para os colegas *brancos* da escola, ela era horrenda – são uma preparação para a identificação que vem a seguir: com quem devo me identificar? (KILOMBA, 2019)

É possível observar também a construção de uma outra sub-narrativa com total mudança de enquadre (linhas 47-54), trazendo a imagem do que Kilomba (2019) chama de “mãe negra”, representação da relação idealizada de mulheres *negras* com a branquitude: amorosa, carinhosa, confiável, obediente e serva dedicada amada pela família *branca*. Essa estratégia confina mulheres *negras* à função de serventes maternas, justificando sua subordinação e exploração econômica.

Ao falar de sua experiência com freiras (linhas 61-66), a narradora faz uma avaliação externa, suspendendo o fluxo narrativo para dizer como foi desagradável e traumático o contato com essas pessoas. No final do excerto 3, percebe-se também uma avaliação encaixada quando Alessandra utiliza recursos expressivos com marcações enfáticas dentro do fluxo de eventos narrados (linhas 68-69) para expressar o conflito que marcou a formação de sua identidade na infância.

A psicanalista Neusa Santos Sousa (1983) afirma que temos nossas identificações normativo-estruturantes propostas pelos pais e, em seguida, por outros pares, ou seja, todos os outros sujeitos exteriores à comunidade familiar. O conflito que dá título ao fragmento 3 representa o processo de “tornar-se negro”, que passa pela desconstrução das representações negativas do *negro* construídas socialmente por meio da ideologia da supremacia *branca*. A autora explica que “rompendo com este modelo, o *negro* organiza as condições de possibilidade

<sup>18</sup> Nome fictício.



que lhe permitirão ter um rosto próprio” (SOUSA, 1983, p.77). Esse processo descrito por Sousa (1983) para tornar-se *negro* se aproxima muito do que Kilomba (2019) chama de descolonização, ponto culminante do processo de tornar-se *sujeito*, que fica explícito no próximo trecho da narrativa de Alessandra.

**Sequência 4: “Eu não tenho como te oferecer florzinha agora se eu recebi um monte de espinhozinho” (6:12 – 7:24)**

71	E a professora dizia que era linda, e aí ela passava a mão na fulaninha, “ai, que
72	linda, que cabelo lindo, que não sei o quê”, “oi, Alessandra” ((vira-se para o
73	outro lado, indicando que a professora desviava dela)) “e você é linda, que
74	fulana linda, tudo bem”. Toda hora que era pra passar por mim, ela pulava.
75	Nenhuma professora fez carinho em mim, apertou minha bochechinha, disse
76	que eu era linda. Como é que uma criança negra, nesse ambiente hostil, vai
77	crescer feliz sorrindo dizendo que todos somos seres humanos e blá-blá-blá,
78	toda essa paraferna... Toda essa conversa fiada que a gente costuma engolir pra
79	dizer que tá todo mundo bem. Né? Pra seguir Gilberto Freyre <sup>19</sup> e dizer que
80	“não, aqui é uma democracia racial, todos temos a mesma oportunidade, todos
81	somos tratados da mesma forma, todos vamos crescer da mesma forma”. “Ah, a
82	Alessandra é meio agressiva”. Imagina porquê? >Eu recebi muita
83	agressividade. Joguei um pouco pra fora. Faço terapia para tratar o resto. Mas
84	não exija muito de mim. Não <u>proyoca</u> .< Porque a coisa fica <u>tensa</u> . Porque eu fui
85	criada num ambiente <u>tenso</u> . Eu não tenho como te oferecer florzinha agora se eu
86	recebi um monte de espinhozinho. Mas a gente trabalhando isso, dá pra gente
87	conversar sobre outras coisas...

Gomes (2002) afirma que a cor da pele e o cabelo são elementos construídos culturalmente na sociedade brasileira como definidores do pertencimento étnico-racial dos *sujeitos* e a escola, além de impor padrões de currículo, de conhecimento e de comportamento, impõe também padrões estéticos.

As representações construídas sobre o cabelo de Alessandra no contexto escolar racista surgem na sequência narrativa 2, sendo denominado como “duro” e “feio” pelas/os colegas (linhas 31-32) e na sequência 4, quando a professora exclui a narradora nos momentos de elogio à beleza e aos cabelos das crianças da turma (linhas 71-76).

Segundo Gomes (2002), a construção da identidade *negra* no Brasil passa por fatores físiopsico-sociológicos nos quais o cabelo se constitui como um forte ícone identitário. Nessa perspectiva, a escola pode atuar tanto na reprodução quanto na superação de estereótipos.

Essa maneira particular de relacionar-se com o corpo, com a subjetividade e a cultura, dá-se em um determinado contexto social, histórico e político. E é esse contexto, juntamente com a experiência individual, que vai compor o complexo terreno da identidade negra. (GOMES, 2002, p. 49)

<sup>19</sup> Gilberto Freyre é o autor de *Casa grande & senzala* (1933), obra fundamental na disseminação do orgulho nacional associado à ausência de preconceito racial no início do século XX.

Ao construir retrospectivamente sua história de vida através do que Mishler (2002, p.104) chama de “olhar retrovisor do presente”, Alessandra re-historia os eventos passados de sua vida atribuindo significância relativa à pessoa que se tornou. Para além do silêncio conivente dos adultos que Alessandra teve como referência dentro da escola, percebemos a descrição de práticas racistas discriminatórias por parte das professoras. Diante de tanta agressividade relatada, seria ingênuo, ou até mesmo perverso, acreditar que as trajetórias escolares de crianças *negras* podem se equiparar a de crianças *brancas*.

A experiência vivida por Alessandra pode ser conceitualizada como traumática porque traz as três ideias principais implícitas no relato psicanalítico do trauma (KILOMBA, 2019): 1) o choque violento de quando se descobre *negra* na escola a partir da rejeição das/os colegas, das/os professoras/professores e das freiras; 2) a separação ou fragmentação sofrida a partir do momento em que passa a se relacionar com suas/seus colegas por meio da violência física e a consequente tentativa de expulsão do colégio; e 3) a atemporalidade explícita na necessidade descrita pela narradora de fazer terapia para descarregar a agressividade recebida no passado.

O quarto mecanismo de defesa do ego demanda identificações consecutivas com outras pessoas negras, prevenindo o *sujeito negro* da identificação alienante com a branquitude. Segundo Kilomba (2019, p.237), nessa fase ocorre uma “identificação positiva com sua própria negritude, o que por sua vez, leva a um sentimento de segurança interior e autorreconhecimento”. Tal mecanismo não fica explícito nos excertos analisados e uma justificativa provável para isso é de que esse processo não se deu no âmbito escolar, cenário principal da narrativa, mas em outras esferas da vida de Alessandra. Para que a criança se identifique com histórias, biografias, conhecimentos e experiências dentro da escola, de modo a entender o *sujeito negro* fora da ordem colonial, é necessário que essas pessoas estejam ocupando lugares ditos de “prestígio” nesse espaço e não apenas lugares historicamente subalternizados diretamente relacionados a posições servis.

Uma característica linguístico-discursiva que deve ser observada é a avaliação encaixada através do uso de diminutivos com carga irônica e sarcástica para descrever pessoas e situações em contextos racistas - “fulaninha”, “bochechinha”, “florzinha”, “espinhozinho” (sequência 4) e “bonitinha”, “quartinho”, “sanduichinho”, “bonzinho”, “boazinhas”, “coleguinhas” (sequência 3). O emprego do diminutivo pode ser aqui interpretado como um recurso performático de metanarração que evoca significados e emoções distintas em torno no racismo experienciado. Se o racismo é uma prática que inferioriza e torna as pessoas negras menores (logo, diminutas) em relação aos brancos em nossa sociedade, aqui a narração na vida adulta de episódios dolorosos na infância fomenta um processo reflexivo sobre a experiência vivida de modo que o diminutivo transforma-se em ironia sobre as estruturas racistas que nos circundam. O sarcasmo, o riso, o deboche podem ser interpretados como mecanismos de resistência, materializada discursivamente na forma de diminutivos.

No desfecho da complicação narrativa, Alessandra nega a possibilidade da existência de uma democracia racial no Brasil (linhas 78-81), recuperando implicitamente a denominação do país como “lugar caótico” (linha 24) feita na sequência 1. Ela também explicita os efeitos do racismo sofrido por ela na infância (linha 81-86) retomando o tema terapia mencionado no início de sua apresentação. A sequencialidade é um elemento fundamental na narrativa e toda a fala da narradora se conecta, resultando em uma unidade significativa.

No âmbito escolar, são muitos os obstáculos a se vencer para construir uma educação que permita aos alunos *negros* uma releitura política, afirmativa e identitária de si, e, dentre eles,

está o mito da democracia racial – difundido em especial a partir das interpretações da obra de Gilberto Freyre (linha 79). Gomes (2017) diz que

O Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. [...] Através da narrativa do mito, que é extremamente conservadora – porém transfigurada em discurso democrático –, a igualdade das raças é destacada. Trata-se, no entanto, de uma falsa igualdade, pois ela se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças. (GOMES, 2017, p.51)

Toda a sequência de mecanismos de defesa do ego que o *sujeito negro* atravessa para se conscientizar de sua negritude e da sua realidade vivida com o racismo cotidiano ocorre para que se alcance um estado de descolonização. Não oferecer flores (linha 85) é uma metáfora para a condição descolonizada que Alessandra ocupa agora. Segundo Sousa (1983), a condição de cura para as feridas causadas pelo racismo é a construção de um novo modelo construído através da militância política, lugar privilegiado de construção transformadora da História. O exercício da prática política se transforma, então, no meio de recuperar a autoestima, de afirmar sua existência, de marcar o seu lugar.

Dessa forma, o processo de re-historiação do passado, que permite a revisão de identidades, denominado por Mishler (2002) como ponto de virada, pode ser compreendido dentro do processo de descolonização. Como ativista do Movimento Negro, pedagoga e pesquisadora da área educacional, palestrante em um evento sobre intelectuais negras, Alessandra ocupa agora um lugar de enunciação fora da ordem colonial, comprometido com o desvelamento e combate ao racismo. Ela performa sua subjetividade teorizando a partir da dor vivida na infância para sua plateia, composta em maioria pela comunidade escolar de uma instituição de ensino, em prol da desconstrução de estruturas racistas.

Ao final, a narradora retoma o tempo presente (linhas 86-87), depois de situar seus interlocutores da relevância comunicativa de sua trajetória de vida, para iniciar a fala institucional que havia preparado sobre mulheres *negras*, conduzindo a discussão do nível micro-individual a um nível macrossocial.

## 5 Considerações finais

*Eu me defino como tensão absoluta de abertura. Tomo esta negritude e, com lágrimas nos olhos, reconstituo seu mecanismo. Aquilo que foi despedaçado é, pelas minhas mãos, lianas intuitivas, reconstruído, edificado. (FANON, 2008, p. 124)*

Alessandra não foi apenas uma criança na sala de aula em uma escola; ela foi “uma aluna encarcerada em imagens racializadas, às quais ela teve de ser opor todos os dias” (KILOMBA, 2019, p. 175). A irracionalidade do racismo cotidiano, que nos coloca de volta em cenas de um passado colonial para tentar nos colonizar novamente, configura o trauma. Como revide, nos descolonizamos cotidianamente. E palestrar para toda uma comunidade escolar em

um evento dentro de uma instituição tradicional é um ato real de descolonização e resistência política.

Compreendendo a transcrição de dados como uma etapa interpretativa e o espaço institucional como contexto de pesquisa, neste trabalho de interesse sociológico e linguístico, buscamos analisar a performance narrativa-identitária construída sobre sub-narrativas que expressam uma trajetória de vida marcada pelo racismo cotidiano. Observando como os segmentos encaixam-se uns nos outros para compor uma estrutura maior, é possível perceber como a narradora selecionou e organizou suas experiências de forma a alcançar seu propósito de comunicação: re-historiar, à luz do presente, experiências traumáticas de racismo cotidiano vividas durante a infância na escola.

Alessandra atuou no Comitê de Ações Afirmativas do colégio federal onde trabalha como orientadora educacional e foi a primeira coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da referida instituição – com mandato de dois anos, tendo sido eleita em março de 2014. Participou da idealização e criação do grupo de pesquisa GEPARREI<sup>20</sup> e do curso de extensão EREREBÁ<sup>21</sup>, ambos voltados para a formação de professores da educação básica para as relações étnico-raciais. Foi Coordenadora Regional do CONNEABIs<sup>22</sup> (Sudeste) por dois anos, até dezembro de 2020 e defendeu sua tese de doutorado em março de 2020, apresentando a investigação realizada por ela sobre as trajetórias de alunos negros em instituições de prestígio, identificando estratégias que podem ser valorizadas na busca por equidade e permanência na escola<sup>23</sup>.

O salto temporal da infância para a fase adulta feito no parágrafo anterior serve para mostrar que toda a pesquisa de Alessandra está, sobretudo, a serviço do bem estar do povo *negro*, e não unicamente a serviço da Academia. Avançamos no mesmo sentido, buscando uma escrita que tensione e reconstrua epistemologias, evidenciando sempre a importância de vocalizar/ouvir experiências pessoais para progredir no combate ao racismo no ambiente escolar.

Esperamos que este trabalho contribua para o avanço nos Estudos da Linguagem interessados na relação entre narrativas e construção de subjetividades, com base em uma postura teórico-metodológica que privilegie diálogos interdisciplinares. No caso do artigo aqui desenvolvido, buscamos interlocução dos estudos narrativos de orientação interacional com pesquisas do campo dos estudos das relações étnico-raciais – com destaque para os trabalhos advindos da Psicologia Social e da Psicanálise – para compreendermos a materialidade discursiva dos impactos do racismo na subjetividade de pessoas negras. Assim como busca um movimento de descolonização por meio de sua atuação profissional, acadêmica e militante, desejamos que estudos como o empreendido neste artigo auxiliem no processo de descolonização da produção acadêmica e possibilite uma escuta atenta às narrativas que ainda precisam ser re-historiadas na Pesquisa Social e nos Estudos da Linguagem.

## Referências

---

<sup>20</sup> Grupo de Estudos, Pesquisas e Ações sobre Racismo e Relações Étnico-Raciais e Indígenas.

<sup>21</sup> Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

<sup>22</sup> Consórcio Nacional de Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.

<sup>23</sup> Todas as informações contidas neste parágrafo foram retiradas do currículo Lattes de Alessandra Pio disponível em <http://lattes.cnpq.br/0968781274360926>. Acesso em 20 dez. 2020.

- BASTOS, L. C. Narrativa e vida cotidiana. *SCRIPTA*. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, pp. 118-127, 1º sem. 2004.
- BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópico*. Vol. 3. 2:74-87, 2005.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *D.E.L.T.A.*, 31-especial, 2015, pp. 97-126.
- BAUMAN, R. *Story, performance and event: contextual studies of oral narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- BRITO, B.; NASCIMENTO, V. (orgs). *Negras (in)confidências. Bullying, não. Isto é racismo. Mulheres negras contribuindo com as reflexões sobre a Lei 10639/03*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRUNER, J.; WEISSER, S. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1991.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J.. *Pesquisa Narrativa. Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- ERICKSON, F.; SHULTZ, J. O “quando” de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREYRE, G. *Casa grande & senzala*. 42 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001 [1933].
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, nº 21, set/out/nov, 2002.
- GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- JOHNSTONE, B. Discourse analysis and narrative. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HEIDI, E. H. (orgs.) *The handbook of discourse analysis*. Blackwell, 2001.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. (org.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, WA: University of Washington Press, pp. 12-44, 1967.
- LIMA, F. O trauma colonial e as experiências subjetivas de mulheres negras – raça, racismo, gênero e a produção de sofrimentos. In: PEREIRA, M. O.; PASSOS, R. G. *Luta antimanocomial e feminismo: inquietações e resistências*. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

- MARIANI, F.; MATTOS, M. CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 21, n. 47, pp. 663-667, 2012.
- MISHLER, E. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (orgs.) *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- MOMBAÇA, J. O mundo é meu trauma. *Revista Piseagrama*. N.11, 2017.
- OLIVEIRA, T. “Para uma aula qualquer, há um professor qualquer”: performance identitária, envolvimento e construção de factualidade em narrativas institucionais. *Revista Intercâmbio*, volume XXI: 118 – 138, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2010.
- RICHARDS, K. Working towards common understandings: collaborative interaction in staffroom stories. *Text 19* (1), pp. 143-174, 1999.
- RIESSMAN, C. K. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles, Sage Publications, 2008.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*. 50 (4), Part 1. Dec., 1974.
- SOARES, M. C. Prefácio. In: BRITO, B.; NASCIMENTO, V. (orgs). *Negras (in)confidências. Bullying, não. Isto é racismo. Mulheres negras contribuindo com as reflexões sobre a Lei 10639/03*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- SOUSA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- SCHIFFRIN, D. Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity. *Language in society*, 25: 167-203, 1996.
- TANNEN, D. Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. In: *Studies in Interactional Sociolinguistics 6*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

Recebido em: 27/02/2021

Aceito em: 31/05/2021

## Anexo

## Convenções de transcrição

...	Pausa não medida
.	Entonação descendente ou final de elocução
<u>sublinhado</u>	Ênfase
>palavra<	Fala mais rápida
: ou ::	Alongamentos
( )	Fala não compreendida
(( ))	Descrição de atividade não-verbal
“ ”	Fala relatada, reconstrução de diálogo

Convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1996) e Tannen (1989).