

É possível uma educação linguística antirracista?

*Alexandre Cohn da Silveira*¹

*Irlene Santos de Oliveira*²

*Sandra Regina Rozendo de Jesus*³

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir a possibilidade e a necessidade de uma educação linguística antirracista, tendo em conta o caráter político da atuação docente frente as demandas sociais vigentes. Mobilizamos reflexões teóricas produzidas no campo da Educação, do estudo do currículo e da formação docente, em diálogo com estudos das Políticas Linguísticas Críticas e do estudo das relações étnico-raciais para construirmos uma argumentação sólida que defende a necessidade premente de um ensino de língua portuguesa livre dos tradicionalismos cristalizados pela lógica colonial de ensino e comprometido com a emancipação dos grupos sociais não brancos, historicamente marginalizados na sociedade. Espera-se contribuir para um ensino de língua portuguesa mais cidadão e democrático que assuma a língua em suas diversidades de cultura e produção, como marca identitária e instrumento político para as transformações sociais necessárias, como o combate ao racismo estrutural existente.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas Críticas. Educação Linguística Antirracista. Ensino de Língua Portuguesa

Data de submissão: março. 2024 – Data de aceite: maio. 2024

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v21i3.15675>

¹ Doutor em Linguística, docente permanente do Mestrado em Estudos de Linguagem: Contextos lusófonos Brasil-África, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (UNILAB). <https://orcid.org/0000-0002-2574-0123> E-mail: alexandre.silveira@unilab.edu.br

² Mestranda do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem: Contextos lusófonos Brasil-África, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (UNILAB). E-mail: irlene.rl@gmail.com

³ Mestranda do Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem: Contextos lusófonos Brasil-África, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (UNILAB).

Introdução

A discussão que propomos se constrói no campo de estudos das Políticas Linguísticas Críticas (Severo, 2013; 2015; Makoni; Severo, 2016; Makoni; Pennycook, 2006, Nascimento, 2019) em consideração à Educação comprometida com as relações étnico-raciais (bell hooks, 2013; Lélia Gonzalez, 1983), e seus desafios na contemporaneidade. Trata-se de destacar a importância de uma organização da educação linguística (Bagno; Rangel, 2005) que esteja a reboque de um projeto político antirracista, trazendo uma configuração contra hegemônica e decolonial (Quijano, 2007) para o ensino de língua portuguesa no Brasil. O objetivo central é promover, a partir das reflexões levantadas, colaborações para a reconfiguração do ensino e da oferta de uma educação linguística, quer no âmbito institucional – que envolve os currículos e o sistema educacional como um todo – quer no âmbito individual – abarcando as práticas docentes cotidianas.

Não é de hoje que as questões decorrentes de um colonialismo linguístico (Mariani, 2013) vem sendo debatidas nos estudos da linguagem, servindo de base para desdobramentos necessários em termos de pesquisas e orientações metodológicas para o ensino de língua portuguesa no Brasil, sobretudo dentro da Sociolinguística Educacional. São muitos os desafios que a Educação, de forma geral, e a Educação Linguística, especificamente, precisam enfrentar no sentido de desconstruir as lógicas coloniais de ensino de língua ainda mantidas e que se configuram em formas de exclusão e discriminações sociais na e pela língua. A insistência questionável relativa a um ensino de língua portuguesa não comprometido com as necessidades sociais prementes tem alimentado uma crise na educação básica com consequências bastante perigosas para as relações sociais e para o desenvolvimento humano. Um ensino de língua que não assume a responsabilidade de contribuir para disseminar o respeito aos direitos humanos, ao exercício da cidadania e da democracia e a promoção da igualdade e da justiça social é um ensino adoentado, opressor e desagregador, inútil portanto. O que a sociedade precisa, na verdade, é de uma educação linguística politicamente engajada com a emancipação social na qual a educação é um meio libertador (Freire, 1987) e fundamentada no letramento político (Silveira, 2020) para uma sociedade antimachista e incluyente com relação às questões de gênero, antirracista e antidiscriminatória em geral.

Tendo isso em vista, discutiremos, num primeiro momento, reflexões sobre Educação Linguística e Educação Linguística numa perspectiva antirracista, entendendo como a realidade do racismo na estrutura da sociedade está imbricada no ensino de língua portuguesa, mantendo ordenamentos de cunho colonial quanto a ideia de “língua” e como o seu ensino tem perpetuado invisibilidades e apagamentos culturais e epistêmicos

relativamente aos povos não brancos. Num segundo momento, abordaremos a questão do currículo e da formação de professores como aspectos centrais na organização de uma Educação Linguística Antirracista, entendendo currículo como espaço ideológico de poder e o agir docente como grande mobilizador de saberes e da formação humana para os enfrentamentos sociais vigentes. Por fim, abordaremos alguns pontos de vista sobre o ensino de língua portuguesa a reboque de um projeto político contra hegemônico e antirracista, que contribua para a construção da justiça social e da igualdade racial.

1 Entendimentos a respeito de Educação Linguística

Nosso trabalho parte do entendimento dado por Bagno e Rangel (2005) a respeito de Educação Linguística como sendo um “[...] conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.” De acordo com os autores, estão imbricados nesses fatores socioculturais crenças, valores, mitos e ideologias construídos socialmente a respeito da língua(gem) ao longo da história vivenciada pelas pessoas nos mais variados contextos sociais do globo. Assim como Calvet (2007, p.12) defende que “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”, uma educação linguística não se faz sem que haja fortes influências dos atravessamentos históricos que os usuários das línguas sofram, entendendo que esses atravessamentos possuem motivações sociopolíticas e orientações ideológicas particulares. Desse modo, concordando com Bagno e Rangel,

Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. Dentro de nossa perspectiva, portanto, é possível dizer que a educação lingüística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família e a comunidade, adquire sua língua materna e, junto com ela, progressivamente, toda uma cultura de linguagem característica de seu meio social. Em muitas sociedades, como a brasileira, a educação lingüística pode ser objeto de uma formalização, de uma sistematização, de uma institucionalização, enfim, promovida pelas instâncias de poder que constituem o aparato estatal. (Bagno; Rangel, 2005, p.63)

A partir do que os autores expõem, percebemos que a educação linguística – como a própria Educação, de maneira geral – possui um comprometimento político que, a nosso ver, muito se aproxima de uma manifestação da politicidade (Freire, 2001) inerente ao trabalho docente. Aqui, a atitude política é assumida tanto como parte da condição humana (Arendt, 2007), quanto como parte intrínseca do sistema educacional, seus

mecanismos, estratégias e agentes. Todo esse conjunto de elementos participa de um projeto ideológico que estabelece, sustenta e legitima relações de poder na sociedade, o que lamentavelmente, em grande medida, tem organizado práticas e crenças discriminatórias na estrutura da própria sociedade. Matheus e Lopes (2014) defendem que fazer política pressupõe, invariavelmente, organizar deslocamentos nas estruturas que sustentam a sociedade, afirmando que

O que se encontra sedimentado, (...) nunca o é de uma vez por todas. Por mais sólidas que sejam as estruturas com as quais interpretamos (lemos) a textualidade política, sempre é possível desconstruí-las, apresentar outras possibilidades de leitura. Sempre estaremos no paradoxo de que fazer política implica deslocar as estruturas, é um ato de romper com o que se sabe, tendo em vista, ao mesmo tempo, de que só pensamos com o que sabemos (ou julgamos saber). Construir outros imaginários pedagógicos nos parece depender de deslocamentos do que se encontra sedimentado. (Matheus; Lopes, 2014, p.353)

Com base nesse raciocínio, assumimos que uma educação linguística crítica e antirracista não se faz sem rompimentos com uma tradição educacional, a qual encontra-se ainda cristalizada nos ideais coloniais e em um colonialismo linguístico (Mariani, 2013) que sustenta e alimenta práticas sociais de linguagem racistas. Mariani explica que colonização linguística refere-se ao “[...]processo histórico que aglutinou a realeza e a igreja portuguesas em um projeto político-linguístico em larga medida comum e simultaneamente nacional e internacional” (Mariani, 2013, p.74). Esse projeto foi implementado em meio a inúmeras ações no sentido de controlar e explorar povos e territórios invadidos pelos colonizadores, o que não acontece sem violência – concreta ou simbólica – sobre os povos subjugados e suas culturas e essas violências simbólicas são construídas por discursos e, ao mesmo tempo, constroem discursos que diminuía a importância das línguas autóctones frente a língua do colonizador, enquanto que esta língua, ao mesmo tempo, era tratada com prestígio social elevado. Por isso, Mariani destaca que

A colonização linguística (...) se inscreve na ordem de um acontecimento de uma maneira específica: ela se realiza no encontro de várias memórias simbólicas (as línguas, em suas distintas materialidades) com uma atualidade (o (des)encontro linguageiro, a incompreensão dos sentidos). Como resultado, a colonização linguística produz modificações em sistemas linguísticos que vinham se constituindo em separado, provoca reorganizações no funcionamento dos sistemas linguísticos além de rupturas em processos semânticos estabilizados. (Mariani, 2013, p.75)

Isso significa que o colonialismo linguístico fomentou – e ainda fomenta, a partir da colonialidade contemporânea – uma educação linguística a reboque de uma estrutura social repleta de abismos, segregações, preconceitos e violências mantidas na e pela língua(gem). Diante disso, a promoção de uma educação linguística antirracista só é

possível dentro de um planejamento linguístico que esteja coadunado com a organização de um ensino de língua comprometido com práticas formativas libertadoras, igualitárias e democráticas. Por conta dessas afirmações que defendemos, a pergunta que precisa ser feita para melhor organizar uma discussão na contramão desses ordenamentos excludentes é “Que sujeito pretendemos formar no que diz respeito ao antirracismo”, ou ainda “Em que medida a Educação Linguística pode contribuir para a formação de práticas linguísticas antirracistas”?

Dado que as línguas são invenções a serviço de um ordenamento político (Makoni; Pennycook, 2006), as raízes coloniais que organizam há muito o ensino de língua(s), e a própria educação linguística, em muito contribuem para um epistemicídio, tal como é concebido por Sueli Carneiro, ou seja, “[...] como um elemento constitutivo do dispositivo de racialidade/biopoder” (Carneiro, 2023, p.96). Segundo a autora, trata-se de um projeto político pautado na racialidade objetivando controlar, por um lado, e produzir, por outro, saberes, poderes e subjetividades, de forma sistematizada principalmente pelos mecanismos educacionais. Seria, portanto, através da estratificação racial da sociedade, que os poderes dominantes organizariam formas de determinar quem pode “ser”, “fazer” e “dizer” aquilo que é legitimado, bem como é esse ordenamento político que movimenta os discursos utilizados para sustentar os processos de legitimação desse sistema.

Ao mesmo tempo, esses procedimentos inviabilizam a produção de saberes localizados pertencentes a grupos sociais recorrentemente deixados à margem do sistema de privilégios sociais, como o povo negro, o que significa, igualmente, inviabilizar suas expressões culturais e linguísticas, submetendo-as aos grupos sociais de poder opressor e dominante. Historicamente no Brasil, a lógica ocidental branca tem sido imposta às diversas outras formas não ocidentais e não brancas de ver, entender e produzir saberes sobre a vida, os fenômenos e as coisas. Estamos, portanto, diante da organização de formas possíveis de epistemicídio não branco, linguicídio e racismo linguístico (Nascimento, 2019). Justamente por conta dessa dura realidade, uma educação linguística crítica é fundamental para a formação de formas de pensar e agir transformadores que atuem em sentido contrário à permanência das práticas discriminatórias costumeiras.

Frente aos apontamentos expostos, vale aprender com a professora bell hooks (2013) que, inspirada em Paulo Freire e sua “Educação como prática da liberdade”, de 1967, nos ensina a “transgredir” e joga luz sobre a prática de uma pedagogia que seja pautada em “novos mundos” e “novas palavras e práticas de língua(gem)”. Essa renovação de que trata hooks necessita, intrinsecamente de uma visão interdisciplinar para a construção de saberes para as transformações necessárias às lutas desafiadoras que temos na sociedade. Não há mais como se conformar com uma única narrativa, uma única possibilidade de organização social ou uma “história única e perigosa”, como alerta

Chimamanda Adichie (2019). E essa renovação em grande medida entende, respeita e tira proveito do movimento que a língua faz em sua existência nas relações e práticas sociais. É através da língua que as subjetividades e identidades são constituídas, bem como são as práticas linguísticas que organizam isso que entendemos por “língua”, materializando ideologias e organizando os projetos políticos a partir de seus elementos mais elementares, como as palavras, por exemplo. Sobre as palavras, hooks declara que

Elas me chocam, despertando-me para uma consciência da ligação entre línguas e dominação. Inicialmente, eu resisto à idéia da “língua do opressor”, certa de que esse construto tem o potencial para desempoderar aquelas e aqueles entre nós que apenas começaram a aprender a falar, que apenas começaram a aprender a reivindicar a língua como um lugar onde nós fazemos de nós mesmos sujeitos. “Esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você”. (hooks, 2013, p. 857-858)

A partir das falas apresentadas, é possível depreender que, ao falarmos de educação linguística, não estamos nos referindo a um processo exclusivamente escolar, mas a uma gama de situações que contribuem para um aprendizado linguístico muito mais amplo do que o mero estudo de saberes linguísticos ao qual, geralmente, estamos acostumados a ser submetidos quando o assunto é “aprender língua(gem)”. A ideia – de raiz colonial – inculcada na mentalidade das pessoas – relaciona-se com a língua “certa” ou “errada”; com a prática de seleção social a partir da norma de prestígio e, conseqüentemente, com o desprestígio das demais variedades existentes; com usos “corretos” da linguagem produzindo sentidos que discriminam, apagam e silenciam saberes ancestrais e marcas identitárias não brancas. Tais mitos construídos sustentam a manutenção do poder da branquitude no campo da linguagem.

Não é de hoje que se discute a relação entre língua e poder e, concordando com Gnerre (2009, p.22) “[...] a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder.” Na educação formal acrítica, os discursos em prol de uma variedade culta considerada mais valorosa socialmente corroboram o pensamento colonial que segrega aqueles que não têm acesso a uma educação “de qualidade”, geralmente indivíduos de classe social mais baixa, das periferias e zonas rurais e não brancos. Para além disso, em alinhamento com as questões teóricas aqui apresentadas, defendemos que ampliar o conhecimento sobre a linguagem para produzir sentido(s) pretendido(s) é o cerne de uma educação linguística que desapropria a dita língua do opressor para ressignificá-la como língua de emancipação e empoderamento dos grupos oprimidos. Trata-se de promover um ensino crítico da função social da língua, que favorece práticas sociais mais democráticas e cidadãs. A valorização de uma norma de prestígio ajuda a manter aquilo que Gnerre (2009, p.32) chama de “conformismo linguístico nacional unitário” que tende a desprezar marcas identitárias dos diversos grupos de indivíduos em nome de um projeto

político de nação em torno de uma “comunidade imaginada” (Anderson, 2008) sustentada pela língua homogênea e única.

Ao argumentar sobre a necessidade de uma Educação Linguística Antirracista, Souza Neto (2021, p. 171) assume que “[...] a língua é o meio através do qual refratamos a realidade, compartilhamos crenças, visões, preconceitos, violências e afetos, sem necessariamente estarmos conscientes disso”, o que vem ao encontro de hooks (2019, p. 858) quando ela nos diz que a língua é “um lugar onde nós fazemos de nós mesmos sujeitos”. Souza Neto (2021, p.174) ressalta a violência inerente ao apagamento de sujeitos e culturas a partir de questões linguísticas dizendo que “A perda de sons de comunidades que jamais chegaremos a ouvir é uma forma bonita de denunciar todas as mortes e inimagináveis formas de opressão pelas quais alguns povos passaram.” Isso nos parece uma evidência mais que cabal de que é urgente uma Educação Linguística subversiva às marcas coloniais do passado mantidas ainda, uma vez que é na língua que nos constituímos e performamos nossos projetos políticos individuais e coletivos, evidenciando os fatores sócio-histórico-cultural que nos atravessam, dentre eles está a questão racial. Com relação a esse ponto, Pinto (2010, p. 72) advoga que “[...]as relações raciais estruturam as práticas linguísticas, na medida em que tais relações foram construídas no processo colonial que alçou certas culturas ocidentais à condição hegemônica e suas línguas se tornaram ícone dessa hegemonia”.

Importante ressaltar que, novamente, estamos falando de epistemicídio, de linguicídio e, conseqüentemente, de todo o genocídio existente com relação a não brancos, fato que persiste até a atualidade. Sílvio Almeida nos esclarece dizendo que para entender com mais abrangência o sentido de “raça”, é preciso observar o contexto sócio-histórico em que a questão é tratada, estando alerta para o fato de que “Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas” (Almeida, 2019, p. 24-25). Nesse enquadramento estrutural da racialização de nossa sociedade, é impossível descolar o papel da língua desse cenário, como veiculadora e instrumento do racismo, bem como um dos mais consistentes mecanismos para um projeto de antirracismo bem-sucedido.

2 Educação Antirracista, currículo e formação de professores

A educação, como ensina Paulo Freire, é um processo social emancipatório e que visa (ou deveria visar) o respeito aos direitos humanos, a emancipação, o exercício da democracia e a dignidade da cidadania. É preciso uma pedagogia, como diz Freire (1987, p.19) “[...] que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que

resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em esta pedagogia se fará e refará.” Diante disso, a organização dessa educação libertária prevê a formação de sujeitos críticos para o convívio com o diferente e o necessário enfrentamento dos desafios sociais, visando a emancipação e o protagonismo de pessoas capazes de vislumbrar seus sonhos e determinar suas decisões e ações. A concretização desse ideal de educação perpassa pela construção de um currículo pautado em saberes representativos da diversidade cultural existente nos mais variados contextos brasileiros, permitindo dialogar com as diferenças numa perspectiva multicultural.

O desafio de repensar o currículo escolar a partir do respeito à diversidade social, incluindo as questões étnico-raciais, exige a envolver o processo histórico no qual a sociedade está inserida. É o currículo que, de acordo com Arroyo (2013), determina que tipo de sociedade queremos formar, é através das propostas pedagógicas que as instituições garantem a construção de um território que promovam um ensino de qualidade pois as escolas possuem ambientes plurais onde o rompimento de relações de dominação excludente étnico-racial precisa ser combatido. O desafio é a construção da identidade étnico-racial que possibilitem um olhar para além de um sistema de representação que nos coloniza e nos orienta a assumir determinados papéis na sociedade.

No que tange à educação linguística, a organização curricular necessita considerar os apagamentos históricos referentes às variantes da língua portuguesa e às línguas não brancas existentes no Brasil. Nesse sentido, é preciso ter em conta que, de acordo com o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), há mais de 270 línguas faladas no território brasileiro, sendo que mais de 180 dessas línguas são indígenas, isso sem destacar as línguas de origem africana que vieram com os escravizados. Também é relevante entender que não são apenas as línguas que estão sendo inviabilizadas, mas sim a vida das pessoas que falam essas línguas, suas culturas e suas formas de produção de conhecimento, configurando um cenário de franco epistemicídio (Gonzales, 1983) e linguicídio (Nascimento, 2019). Percebe-se, uma vez que as línguas dos povos deixados à margem não têm sido pauta do governo e do sistema de educação de forma efetiva, que as políticas linguísticas brasileiras são pautadas nos falares brancos e de regiões de maior prestígio social. Na verdade, tendo-se em conta os discursos produzidos a partir do tratamento desigual que governos e sistema de educação têm dado às línguas e às culturas brasileiras, fica evidente um projeto político que contribui para a manutenção de preconceitos e discriminações tais que, aliados ao racismo estrutural, fomentam um racismo linguístico (Nascimento, 2019) voltado para deslegitimar línguas e falares não brancos.

Diante dessa realidade, o currículo antirracista consiste em um território de enfrentamentos entre grupos hegemônicos e grupos subalternizados que necessitam

passar por minucioso processo de reorganização à luz de ações em prol de sua descolonização. A descolonização do currículo exige não apenas uma reflexão sobre as estruturas curriculares, mas também das práticas e saberes cristalizados em torno de uma colonialidade que envolve também a formação docente e os materiais didáticos. Por conta dessas questões, Miguel Arroyo (2013) explica que muitas são as discussões e reflexões que precisam urgentemente recair sobre um currículo para que este seja organizado com vistas a uma educação mais democrática e cidadã. O autor reforça a necessidade de mudanças pautadas em aprendizados oriundos do movimento indígena, dos povos quilombolas, do movimento negro, do movimento dos trabalhadores sem-terra e sem-teto e dos diversos movimentos sociais representativos de grupos excluídos recorrentemente da centralidade das políticas educacionais brasileiras. Dessa forma, argumenta o autor

Esse será um traço prioritário na construção de currículos de formação de docentes-educadores e de educação: estar abertos a essa “consciência de mudança”, inovar, mudar a rigidez das “grades” em que nossa tradição curricular aprisiona os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos nas escolas. Pesquisar se essa consciência de mudança, essa categoria de análise, de prática social em construção histórica, está sendo incorporada nos currículos de formação de professores/as e nos currículos das escolas. Se é central ou se está ausente, como incorporá-la? Se os currículos são a síntese das concepções e práticas de educação e dos conhecimentos, esses conhecimentos e as análises sobre esse processo de construção histórica deveriam ser centrais nos currículos de formação docente e das escolas. Os docentes-educadores/as e as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos têm direito a conhecer a produção dessa história, dessa consciência de mudança de que são sujeitos os trabalhadores. Têm direito a entender que são processos formadores, de produção de Outros conhecimentos, culturas, valores, a ser incorporados nos currículos e nas práticas pedagógicas. Toda a riqueza de práticas educativas, formadoras que acontece no trabalho, nas ações coletivas emancipatórias pressiona por ser incorporada nos currículos. Se fora das grades há uma construção histórica de uma nova consciência de mudança como avançar em uma nova consciência de mudança no trabalho escolar, nos currículos, na cultura docente? Os currículos de formação e de educação básica somente serão Outros se se abrirem aos processos de mudança que acontecem nas lutas sociais e culturais dos trabalhadores. Se não forem incorporados, a educação não acontecerá no cotidiano das escolas. (Arroyo, 2013, p.50)

Pensar em um currículo antirracista, seguindo as reflexões propostas por Arroyo, e pelos demais autores e autoras supracitados, auxilia no resgate de saberes historicamente apartados dos currículos vigentes – eurocentrados e embranquecidos – atuando em prol da reparação histórica necessária e da autoafirmação da identidade e o respeito da trajetória das etnias diferentes que ajudaram a formar o Brasil. Ao revermos currículos, diretrizes educacionais, materiais didáticos e práticas pedagógicas numa perspectiva antirracista e contra hegemônica provocamos um ordenamento político no sentido de fomentar o sentimento de pertencimento dos negros no sistema educacional em todas as suas dimensões, assim como no sentido de se comprometer com a instrumentalização

cultural e intelectual para o letramento político (Silveira, 2020) e a luta contra esse sistema de desigualdade.

Arroyo também nos adverte quanto à identidade dos professores no seu exercício profissional cidadão, explicando que o currículo tem restringido o/a docente, provocando uma verdadeira crise em termos de identidade profissional. Para Arroyo (2015), os/as docentes são obrigados a se enquadrar em uma lógica disciplinar comportamental a qual tem estabelecido um grande dilema na vida desses profissionais em que, de um lado estão os saberes e metodologias legitimados dentro de uma tradição de ensino e, de outro, a percepção de necessária mudança quanto a práticas didático-pedagógicas. Esse dilema tem levado professoras e professores a repensar suas identidades, trazendo para os debates formativos vivências e indagações em conflito com a produção de saberes sistematizada nos currículos. Isso se dá pela falta de representatividade e identificação de docentes – que passaram pelo sistema educacional como alunos sem “se verem” no currículo – e, agora, atuam profissionalmente ainda sem esse reconhecimento, muitas vezes se culpando por reproduzirem lógicas com as quais não concordam. Como Arroyo (2013, p.262) bem explica, docentes e discentes são recorrentemente “rostos apagados” nos currículos vigentes, sendo “[...] fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história, e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam”.

Tendo como base as reflexões trazidas por Arroyo sobre currículo, é igualmente relevante discutir a formação docente comprometida com a promoção de políticas linguísticas antirracistas, uma vez que isso impacta diretamente na educação de caráter antirracista na formação linguística e cultural dos estudantes. Nessa discussão, entendemos como formação docente os processos de formação técnica, conceitual e humana pelos quais os profissionais docentes passam inicialmente, em seus cursos de graduação, e continuamente, em jornadas pedagógicas e cursos de pós-graduação. Trata-se de etapas na trajetória profissional docentes que, amparada por teorias, metodologias e demandas sociais, constituem a identidade profissional docentes, reforçam suas autonomias e contribuem para seus agires didático-pedagógicos.

Arroyo (2015, p.36) nos ensina que

Os estudos críticos sobre o currículo coincidentes com o fortalecimento da autonomia docente, com a criatividade e a profissionalização levaram redes, escolas e coletivos a conformarem projetos político-pedagógicos mais autônomos, reorientações curriculares mais adaptadas à diversidade de infâncias e adolescências, de jovens e adultos. Mais criativos para repensar os currículos e a docência, para inventar formas diversificadas de garantir o direito dos educandos e dos próprios educadores ao conhecimento.

A formação docente consiste, portanto, no processo de entendimento, discussão,

amadurecimento e busca por soluções educativas para os problemas sociais vivenciados, os quais impedem o exercício da cidadania e da democracia. Sendo convocado a questionar o que vem a constituir educação e ensino diante dos desafios sociais, o educador reflete a respeito de diferenças e desigualdades existentes, bem como sobre o modo pelo qual as ausências de tantos sujeitos com seus saberes e suas culturas nos currículos. Para Arroyo, essa realidade consiste em grande perigo que se corre como consequência dessa negligência, favorecendo que futuras gerações não reconheçam essas ausências, nem percebam o aspecto político que está por trás desse projeto de apagamentos. É a formação docente que vai preparar quadros profissionais críticos e autônomos capazes de reconfigurar os currículos a fim de que haja um comprometimento político com a promoção da diversidade linguística e cultural, a fim de combater o racismo e a exclusão social.

Um dos principais desafios da formação de professores para a promoção de políticas linguísticas antirracistas é a necessidade de uma discussão mais corajosa sobre uma lógica colonial quanto aos aspectos linguísticos que ainda persiste na educação linguística no país que diz respeito ao suposto caráter homogêneo pretendido para a língua portuguesa. O reconhecimento e valorização das diferentes variedades linguísticas e culturais presentes na sala de aula, bem como seu estudo pontual e legitimado é de grande importância para o que estamos discutindo nesse texto sobre inclusão e combate aos preconceitos existentes. Muitos professores ainda têm a visão de que apenas a variedade linguística considerada “padrão” é válida, e esse mito em relação à homogeneidade do português em muito contribui com a falta de identificação dos estudantes brasileiros com aquilo a que são expostos no que tange à educação linguística. Por conta disso, Bagno (1999, p.15) argumenta que

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma lingüística como se ele fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação sócioeconômica, de seu grau de escolarização, etc. o que pode levar à exclusão e desvalorização de outras variedades.

Não cabe mais um ensino de língua cristalizado em premissas bastante questionáveis sobre o que conta como “língua” e o que conta como “ensino de língua”, tendo como base os valores de uma elite branca que, recorrentemente, exclui e deslegitima a diversidade cultural e os saberes não brancos. Concordando com Bagno, “A notável repulsa da elite brasileira por seu próprio modo de falar o português encarna, sem dúvida, a continuação no tempo desse espírito colonialista, que se recusa atribuir qualquer valor ao que é autóctone, sempre visto como primitivo e incivilizado” (Bagno, 1999, p. 180). Essa mesma elite tem fomentado o descarte por formas e usos linguísticos praticados por populações marginalizadas o que sugere um Racismo Linguístico aos moldes do que

discute Gabriel Nascimento (2019) a partir da pergunta provocativa que lança para nossas reflexões: “Língua tem cor?”. O autor apresenta a ideia de que

Em si (...) nenhuma língua tem cor porque nenhuma língua existe em si. Entretanto, ao serem politizadas, as línguas têm cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe porque elas funcionam como lugares de desenhar projetos de poder, dentre os quais o próprio colonialismo (...) e a colonialidade que ainda continua entre nós como continuidade dele. (Nascimento, 2019, p. 21)

O impacto do racismo linguístico no ensino e aprendizagem da língua portuguesa pode ser observado em diversas situações do cotidiano escolar em que muitos estudantes falam variedades linguísticas diferentes da considerada “norma padrão”. Em vez de haver um entendimento quanto às variedades faladas, as influências históricas que atravessam essas variedades e as mudanças ocorridas nos usos linguísticos dessas pessoas, o que ocorre é uma rasa interpretação discriminatória que se resume a falácias do tipo “língua certa” ou “língua errada”. Esses “equivocos” – que na verdade fazem parte do projeto de exclusão linguística há muito persistente – só contribui para as práticas excludentes em sala de aula e na sociedade. Além disso, a falta de reconhecimento e valorização dessas variedades pode levar a uma baixa autoestima e falta de motivação por parte dos estudantes, o que impacta diretamente no seu desempenho escolar (De Barros, 2019).

Diante do exposto, a assimilação de saberes legitimados como os mais relevantes e, por isso, impostos nos processos formativos, ao contrário do que é praticado, precisam urgente e frequentemente ser questionados, dado que não consistem em verdades absolutas e nem podem ser encarados como tal. Portanto, formar docentes para uma educação linguística antirracista precisa ser uma prática transgressora em relação ao tradicionalismo elitista branco predominante, com vias a uma educação libertadora e emancipatória que contemple todas as identidades, saberes e culturas constituintes da sociedade, com ênfase no que foi historicamente negligenciado.

3 Em busca de uma finalização possível

A língua é um elemento fundamental na construção das identidades culturais e raciais dos indivíduos e grupos sociais, as quais são realizadas a partir de uma interação complexa entre o indivíduo e o ambiente social e cultural em que está inserido (Hall, 2006). Nesse sentido, a língua pode ser considerada como uma ferramenta na construção e expressão social de cidadãos e cidadãs, pois ela está diretamente relacionada à forma como as pessoas se comunicam, expressam suas ideias e se relacionam com o mundo demarcam o que são e o que não são (Hall, 2006). Portanto, não podemos mais aceitar uma educação linguística que não abarque todas as diversidades existentes na sociedade, perpetuando

uma hegemonia eurocentrada e branca, ou pior, que promova discursos excludentes, preconceituosos e racistas.

É imprescindível que as políticas linguísticas adotadas no ensino de língua portuguesa sejam pautadas em uma perspectiva antirracista e diversa, a fim de romper com a supremacia da norma culta e valorizar outras formas de expressão linguística. É fundamental que a formação de professores contemple o tema do racismo linguístico e da diversidade cultural, fornecendo-lhes subsídios teóricos e práticos para lidar com a diversidade linguística e cultural em sala de aula. Além disso, a promoção da diversidade linguística e cultural deve ser estimulada por meio de estratégias pedagógicas que valorizem a pluralidade de vozes e a representatividade étnico-racial. Desse modo, o currículo de língua portuguesa pode ser utilizado como um instrumento para a promoção da igualdade racial e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nesse sentido, é importante destacar que a implementação de políticas linguísticas antirracistas deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico, que exige a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional. É necessário que a sociedade como um todo esteja engajada em uma luta contra o racismo e a discriminação, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural e linguística presente em nosso país. A formação de professores para políticas linguísticas antirracistas é uma das formas mais eficazes de combater o racismo linguístico no ensino de língua portuguesa, promovendo a igualdade racial e a valorização da diversidade cultural.

A lei 10.639/2003 – que abarca a obrigatoriedade de estudos da cultura africana e afro-brasileira – é oriunda das reivindicações do movimento negro, configurando-se como uma conquista para sociedade por representar o resultado de uma luta histórica do movimento social e de intelectuais negros e negras em prol de uma educação para a diversidade e que contemple os saberes, as culturas e a diversidade do povo negro. A Lei 11.645/2008 surge no sentido de complementar a lei 10.639, incluindo no bojo das discussões as questões indígenas brasileiras, arrematando um grupo de saberes ancestrais que, exatamente por terem sido excluídos do currículo, precisam, obrigatoriamente, ser resgatados, estudados e legitimados na educação básica e na formação de professores. Mesmo assim, o aparato jurídico existente, apesar de relevante inclusive do ponto de vista simbólico, não é capaz de garantir uma educação no enquadramento libertador e antirracista. Como bell hooks nos ensina, “Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão” (hooks 2013, p.51).

A tomada de consciência, resultante dessas discussões mais comprometidas com o

antirracismo nos traz possibilidades de um currículo mais engajado, como forma de luta política em que saberes-fazer são tecidos nas práticas formativas. Essas lutas são fundamentais para se combater o racismo marcado pela maioria por discursos que buscam anular as culturas não brancas, e o embate precisa transformar “resistência” em “existência”. Por isso que as transformações curriculares, precisam estar associadas à formação de professores, compreendendo o grande número de desafios e de complexidades, de saberes e de conhecimentos envolvidos, tudo em comunhão pela construção de uma identidade profissional emancipatória libertadora. O envolvimento ativo dos/das docentes é fundamental para a garantia de sucesso nos processos transformadores da realidade social pois, como nos ensina Paulo Freire,

[...] a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados são encaminhados em forma de “pacote” para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaboradas pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político pedagógico e, para nós, substantivamente democrático (Freire, 2001, p. 24).

Precisamos, novamente, refletir sobre o papel da Educação em tempos de crise, buscamos nessa reforma educacional caminhos necessários para transcender o conhecimento na reconstrução simultaneamente de ensinar e aprender, ocupando o lugar de pertencimento para todos na sociedade. Isso significa dizer que torna-se necessário que o ensino de língua portuguesa esteja comprometido com a promoção da diversidade e da igualdade linguística e cultural. Para isso, é preciso o entendimento de que a língua é um elemento dinâmico e diverso e que as variedades linguísticas são igualmente válidas e importantes. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa deve valorizar a diversidade linguística e cultural dos estudantes, além de promover uma abordagem crítica quanto aos usos e funcionamentos da língua no sentido de combater o racismo linguístico e as formas várias de discriminação. Dessa forma, o pensar e fazer pedagógico precisam ser alinhados, descolonizados e ressignificados a partir das demandas da comunidade estabelecendo mudanças em que está inserida. É preciso, portanto, repensar a Educação Linguística assumindo o comprometimento político antirracista,

Is an anti-racist language education possible?

Abstract

This article aims to discuss the possibility and necessity of an anti-racist language education, considering the political nature of teaching in the face of current social demands. We mobilize theoretical reflections produced in the field of Education, curriculum studies, and teacher training, in dialogue with studies of Critical Linguistic Policies and the study of ethnic-racial relations, to build a solid argument that defends the urgent need for Portuguese language teaching free from the traditionalisms crystallized by the colonial logic of education and

committed to the emancipation of non-white social groups, historically marginalized in society. It is hoped to contribute to a more civic and democratic Portuguese language teaching that embraces language in its diversity of culture and production, as an identity marker and political instrument for necessary social transformations, such as combating existing structural racism.

Keywords: Critical Linguistic Policies. Anti-racist Language Education. Portuguese Language Teaching

Referências

- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARROYO, Miguel. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa**. 5ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. 52. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas Linguísticas**. Trad. Izabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- DE BARROS, Diana Luz Pessoa. Algumas reflexões sobre o papel dos estudos linguísticos e discursivos no ensino-aprendizagem na escola. **Estudos Semióticos**, v. 15, n. 2, p. 1-14, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época: V. 23).
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L.A. et al. Movimentos Sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**. Brasília. ANPOCS n.2, p. 223-244, 1983.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro:

DP&A, 2006.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da Liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Guia de pesquisa e documentação para o Inventário Nacional da Diversidade Linguística - INDL**: patrimônio cultural e diversidade linguística / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Brasília-DF, 2016.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair(orgs.).**Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Aline Casimiro. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 39, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41018>. Acesso em: 18 mar. 2024.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Editora Letramento, 2020.

NETO, Maurício José de Souza. Por que pensar hoje em uma educação linguística antirracista? Limites, tensões e possibilidades. **Revista Paraguaçu**. Estudos Linguísticos e Literários. V.1, N.1. 2021. P.168-191

PINTO, Joana Plaza. Da língua-objeto à práxis linguística: desarticulações e rearticulações contra hegemônicas. **Linguagem em Foco**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, V.2, N.2, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SEVERO, Cristine Gorski; MAKONI, Sinfree. **Políticas Linguísticas África-Brasil**: por uma perspectiva crítica. Florianópolis: editora Insular, 2015.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa**, São Paulo, 57 (2). P. 451-473, 2013.

SEVERO, Cristine Gorski. Políticas Linguísticas e Racismo. In: **Actas del VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Córdoba: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, 2015. v. 1. p. 403-409.

SILVEIRA, Alexandre Cohn da. Letramento político. **Travessias Interativas**, São Cristóvão (SE), N. 22 (Vol. 10), p. 53-66, jul-dez/2020.