



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB
CAMPUS SOSÍGENES COSTA – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
E RELAÇÕES ÉTICO-RACIAIS - PPGER

MARCELO NASCIMENTO DIAS

LINGUAGEM E RACISMO: DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA
VERNÁCULA

Eunápolis/2021

MARCELO NASCIMENTO DIAS

**LINGUAGEM E RACISMO: DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA
VERNÁCULA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais – PPGER, na Linha de Pesquisa 02 – Relações Étnico-Raciais, Interculturalidade, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Racial, sob a orientação do Prof. Dr. Richard Santos.

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

P473a Dias, Marcelo Nascimento, 1970 -
Linguagem e racismo: descolonização do ensino de língua
vernácula./ Marcelo Nascimento Dias. – Porto Seguro, 2021.
95 f.

Orientador: Hamilton Richard Alexandrino Ferreira dos Santos
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia.
Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais.
Campus Sosígenes Costa.

1. Racismo Linguístico. 2. Epistemicídio. 3. Língua Vernácula. 4.
Maioria Minorizada. 5. Educação. I. Freitas, Alexandre de Oliveira. II.
Título.

CDD – 469.798

Elaborado por Lucas Sousa Carvalho - CRB-5/1883

LINGUAGEM E RACISMO: DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA VERNÁCULA

RESUMO

Essa dissertação de mestrado consiste numa análise das relações entre linguagem e racismo no contexto do “ensino” de língua vernácula. Uma pesquisa pressupõe uma certa inquietação interna. Nessa, o interesse pessoal direciona-se ao estudo da linguagem, em particular a língua vernácula e as relações entre linguagem, língua e racismo no âmbito da educação básica. Busca-se fazer uma abordagem interdisciplinar, com ênfase no pensamento de intelectuais negras e negros, a fim de situar as encruzilhadas da linguagem e da língua como construções estruturadas pelo racismo. Discute-se como a língua estrutura o racismo, traça-se um breve panorama de como a língua portuguesa se constituiu e se formou em Portugal e no Brasil, com destaque para a africanização do português brasileiro. Reconhece-se a língua e a linguagem como invenções ao problematizar o racismo linguístico e o epistemicídio no contexto da educação formal, como dispositivo de racialização que silencia e exclui as juventudes não brancas na/da escola. Nesse trabalho, os dados da pesquisa estão sedimentados na experiência formativa e profissional do seu autor (memória) e no testemunho das professoras parceiras da educação básica (ensino fundamental e médio) da escola pública de Eunápolis. Depois da análise dos depoimentos, sugere-se, por fim, a ruptura com uma ideia de linguagem ancorada numa abordagem tradicional e propõe-se uma rebeldia contra as imposições da língua padrão e contra os conhecimentos eurocêntricos prioritariamente ensinados na escola formal. O (ensino?) da língua, que se propõe, nesse sentido, se constituiria um ato de transgressão.

Palavras-chave: Racismo linguístico; Epistemicídio; Língua vernácula; Maioria Minorizada; Educação.

LANGUAGE AND RACISM: DECOLONIZATION OF TEACHING VERNACULAR LANGUAGE

SUMMARY

This master's thesis consists of an analysis of the relationship between language and racism in the context of vernacular language teaching. A search presupposes a certain internal restlessness. In this, personal interest is directed to the study of language, in particular the vernacular language and the relationships between language, language and racism in the context of basic education. The aim is to take an interdisciplinary approach, with an emphasis on the thinking of black people and black intellectuals, in order to situate the crossroads of dialect and language as constructions structured by racism. It discusses how the language structures racism, a brief overview of how the Portuguese language was constituted and formed in Portugal and Brazil is drawn, with emphasis on the Africanization of Brazilian Portuguese. Language and language are recognized as inventions when problematizing linguistic racism and epistemicide in the context of formal education, as a racialization device that silences and excludes non-white youth in/from school. In this work, the research data are grounded in the formative and professional experience of its author (memory) and in the testimony of partner teachers of basic education (primary and high school) at the public school in the city of Eunápolis. After analyzing the testimonies, we finally suggest a break with an idea of language anchored in a traditional approach and propose a rebellion against the impositions of the standard language and against the Eurocentric knowledge primarily taught in formal schools. The (teaching?) of language, which is proposed, in this sense, would constitute an act of transgression.

Keywords: Linguistic racism; Epistemicide; Vernacular language; Minority Majority; Education.

MARCELO NASCIMENTO DIAS

**LINGUAGEM E RACISMO: DESCOLONIZAÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA
VERNÁCULA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Ensino das Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Sul da Bahia

Dissertação Defendida e Aprovada, com indicação à publicação. em 06 de agosto de 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Richard Santos (Orientador)

Doutor em Estudos Comparados Sobre As Américas pela Universidade de Brasília, Brasil (2017)
Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB

Profa. Dra. Maria do Carmo da Cruz Rebouças Santos

Doutora em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional pela Universidade de Brasília, Brasil (2017)
Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB

Prof. Dr. Gabriel Nascimento dos Santos (Convidado Externo)

Doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo, Brasil (2020)
Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB

Prof. ^a Dr.^a Letícia Maria Souza Pereira (Convidado Externo)

Doutora em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2017)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Para minha mãe, Léa Nascimento Dias que me ensinou que a vida não para
Para o meu pai, Wanderley Borges Dias que me ensinou ter fé em esperar o que ainda está
ausente

Aos meus irmãos e irmãs de luta contra o racismo

In Memoriam

A minha avó, Ana Passos Nascimento, que estendeu os braços pra me acalantar e me instruir

Ao meu avô, Antônio Felício Nascimento, que sem conhecer as letras me ensinou sábias
lições

Agradecimentos

Às companheiras e aos companheiros da educação básica e superior com os quais aprendo cada vez mais sobre esse ofício de ensinar.

Aos colegas, amigas e amigos do Programa de Ensino e Relações Étnico-Racial com os quais compartilhei pesquisa, componente curricular e amizade.

A Richard Santos pela orientação, pela revisão dos meus escritos e pela caminhada solidária e afetuosa de irmão.

À Fernanda Scofield pelas traduções.

A Gabriel Nascimento pelas provocações teóricas.

À Letícia Maria S. Pereira pela leitura atenciosa dos meus escritos e pelas indicações bibliográficas.

Às professoras e aos professores do PPGER por descortinarem caminhos para uma educação das relações étnico-raciais.

A Paulo Henrique, pelo amor, incentivo e cuidado.

Às alunas e aos alunos da escola pública que me inspiram sempre a continuar.

SUMÁRIO

Dedicatória	09
In memoriam	10
Agradecimentos	11
Epigrafe	12
Introdução	13
Memória	21

Parte I – Linguagem, racismo e epistemicídio

Prólogo I	25
Capítulo 1 – Linguagem e racismo	27
Capítulo 2 – Breve genealogia da língua portuguesa: africanização da língua portuguesa ...	33
Capítulo 3 – Formulações sobre língua e linguagem. As contribuições de Stuart Hall	42
Capítulo 4 – Do racismo linguístico ao linguicídio	49
Capítulo 5 - Do genocídio ao epistemicídio	57

Parte II – Aprende-se e se ensina língua vernácula na escola?

Prólogo II	64
Capítulo 6 – Jeans Silva Onofri	67
Capítulo 7 – Luciene Silva Nascimento	71
Capítulo 8 – Rosângela Fonceca do Nascimento	75
Capítulo 9 – Cláudia Bahia Santos	77

Parte III – Linguagem, resistência e transgressão

Prólogo III	80
Capítulo 10 – “Ensino” de língua vernácula: negação e afirmação	82
Considerações Finais	90
Referências	93

Vozes-mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

(Conceição Evaristo)

Introdução

A inspiração desse estudo surgiu durante as aulas do componente curricular, *Educação, diferença e alteridade: contribuições da herança intelectual negra*, ministrado pelos professores Maria do Carmo e Richard Santos do Programa de Pós-Graduação de Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, *campus* Sosígenes Costa em Porto Seguro. Agregando o pensamento dos intelectuais negros brasileiros e do Sul à minha formação na área da linguagem, dei corporeidade as ideias que naquela ocasião germinavam como possibilidades de investigação e pesquisa. Esse primeiro contato com o PPGER como aluno especial em 2018 me impulsionou a elaboração do projeto com o qual pleiteei uma vaga no Programa como discente na categoria professor auto declarado negro em 2019. De lá pra cá, encorpando novas leituras do pensamento e conceitos de autoras e autores que discutem o racismo pelo véis da política, economia, cultura, mídias, poder, colonialismo, colonialidade, imperialismo e linguagem, o projeto de pesquisa, intitulado “Linguagem e racismo: descolonização do ensino de língua vernácula”, se tornou possível e exequível como uma proposta de contribuições para descolonizar o “ensino” de língua vernácula na educação básica de Eunápolis. Indubitavelmente, o pensamento negro contemporâneo do qual, nesse trabalho, me aproprio é crucial para uma atitude antirracista, anticolonialista e anti-imperialista com potência para suscitar inquietações, por intermédio de uma ação permanente de insurgência contra a prática do racismo que produz desigualdades, privilégios, iniquidade e morte.

Os/as alunos/as¹ da educação pública, as crianças do ensino fundamental e os jovens do ensino médio, são oriundos das classes socioeconômica desprestigiadas. Essa estratificação socio racial é criada pelo racismo estrutural² que plasmou uma sociedade hierarquizada, desigual e injusta. Essa juventude faz parte da maioria da população que Richard Santos (2020) chamou de “Maioria Minorizada” – conceito que o autor analisa como um dispositivo para interpretar o racismo no Brasil. Esses jovens³, em sua maioria, além de estudar, precisam trabalhar para contribuir com o orçamento familiar, geralmente residem na periferia das cidades

¹ O perfil socioeconômico dos alunos da educação básica na rede pública que descrevo não se ancora em resultado de pesquisas, mas na minha experiência de professor de mais de 20 anos na escola pública onde mantenho um diálogo permanente com as/os alunos/as na e fora da sala de aula, nos corredores, no refeitório, no pátio no tempo do intervalo.

² Para Silvo Almeida o “racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas e até familiares, não sendo uma patologia social nem um desarranjo institucional”. Nesse sentido, para o autor, o racismo é sempre estrutural. (2018:38)

³ Esses jovens pertencem as populações que têm, de acordo com Milton Santos (1996/1997), suas *cidadanias mutiladas*, e que para Richard Santos (2020), constituem a *Maioria Minorizada*.

e muitos deles moram em habitação localizada em áreas vulneráveis à violência, à falta de saneamento básico e aos riscos de acidentes climáticos onde, muitas vezes, lutar pela vida e sobrevivência é uma regra. Por serem desassistidos pelo poder público, não têm acesso às políticas pública – transporte, assistência social, saúde e educação e, ainda, são privados de lazer. Todavia, habitantes dessas geografias das desigualdades que o racismo produziu, como “barreiras de impedimentos” (MOURA, 1990) a serem superadas por esses jovens que possuem uma cultura, uma língua(gem) e uma história, por meio das quais se constitui como sujeito que resiste e luta para ocupar o seu lugar no mundo.

A escola a que esses jovens têm acesso é a escola criada para formar futuros *cidadãos de bem*⁴ para viver em sociedade, para o trabalho ou para ingressar no ensino superior. O currículo da educação básica, com constantes reformas forjadas de cima pra baixo, permanece pautado em epistemologias eurocêntricas e por esse motivo esvaziado de aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere. A ausência dos saberes, tradições e conhecimento, produzidos pelo grupo étnico-racial, geralmente, afro-indígena, ao qual esses jovens pertencem, se constitui um verdadeiro epistemicídio⁵. O ensino de língua vernácula – o nosso português brasileiro – tem sido estudado, nesse contexto, como uma língua de que o/a aluno/a precisa aprender para falar, como se esse/a não fossem falantes da língua em sua multiplicidade.

A língua e a linguagem, estudadas a partir da perspectiva da língua padrão culta, se encontram nos manuais da gramática normativa e em textos literários canônicos, contidos nos livros didáticos. Esses compêndios, portanto, tornam-se a principal fonte de modelo para orientar a fala, a escrita e a leitura de acordo com as regras, únicas e exclusivas. Essa concepção de ensino da língua vernácula ignora a heterogeneidade e multiplicidade da língua portuguesa que nos foi imposta pelo colonizador, mas que em sua formação e constituição recebeu

⁴ *Homem de bem*, expressão muito recorrente para designar, frequentemente, o homem bem ajustado às engrenagens econômicas, religiosas e sociopolítica, em síntese o homem burguês que se assemelha aos colonizadores responsáveis pela barbárie. Esses, Aimé Césaire os chamou de “honesto burguês”, “detentor das ‘virtudes cristã’ que disputa a honra – e sai-se muito bem – de administrar no ultramar usando os processos de falsários e dos torcionários” (1978:31).

⁵ Termo do aparato teórico de Boaventura Souza Santos, utilizado por Sueli Carneiro: “É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da auto-estima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio” (CARNEIRO, 2005: 324).

elementos lexicais, morfossintáticos, fonológicos e semânticos das línguas afro-indígenas que possibilitaram outros modos de falar, ler e escrever o português brasileiro.

A priorização de conhecimentos eurocêntricos no currículo, no que concerne à linguagem e ao ensino de língua vernácula, cria tensões no processo de aprendizagem entre o que é ensinado e a formação linguístico-cultural compartilhada pelas comunidades da qual fazem parte os/as alunos/as. Em consequência, a escola impõe o silenciamento, a invisibilidade e a exclusão de muitos jovens cujas diferenças e linguagens são previamente censuradas antes mesmo de emergirem no espaço da sala de aula. Outro aspecto é a ênfase no escrito, ao mesmo tempo em que se subestima o falado, pois esse é considerado inferior, enquanto aquele, superior. Apontado como outro elemento por Inês Barbosa de Oliveira, na produção e legitimação da hierarquia social e cultural que

desqualifica índios e negros e suas tradições, está na crença da superioridade do escrito sobre o falado que caracteriza aquilo que Certeau (1994) chama de “A sociedade escriturística”. Nela, a tradição oral é considerada primitiva em relação à escrita e os processos educativos associados a essa tradição considerada na sua validade pedagógica e mesmo social (OLIVEIRA 2019: 67)

Necessário esclarecer que os conhecimentos sistematizados pelas ciências e o “ensino” da língua vernácula em seus aspectos mais formais não devem ser “jogados na lata do lixo”, pois há de se reconhecer sua apropriação para tornar possível a sobrevivência de alunos/as que já têm uma formação intelectual precária e fragilizada. Entretanto, esses conhecimentos precisam ser vistos numa perspectiva crítica, cujo status de verdade e de essencialidade deve ser permanentemente questionado. E que não sejam contempladas, no currículo, apenas esses conhecimentos e, ao mesmo tempo, que não deneguem e nem anulem outras epistemologias, elaboradas pelos povos, historicamente subalternizados, como, por exemplo, a epistemologia dos povos negros e indígenas, que a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, propõe a inclusão, no currículo das escolas de educação básica, da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, para serem estudados, preferencialmente, nas disciplinas de história, língua e artes. Corroborando com o que Boaventura afirma:

Não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam. [...] Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovem. (SANTOS, 1995:329)

Não reconhecer o repertório linguístico que os/as alunos/as afro-indígenas levam às escolas é negar a fala do sujeito aprendiz, que é, nesse aspecto, negar o próprio sujeito, já que a língua é o lugar de interação com a qual se cria e recria o mundo, reinventada por esse. O

ensino de língua que silencia outras possibilidades de recriação da língua é o que se configura como racismo linguístico. Ainda nesse capítulo apresento uma breve abordagem histórica do colonialismo responsável pelo racismo de variados matizes, inclusive os racismos linguístico e epistêmico, como estratégia de apagamento, anulação e eliminação do *outro* não branco.

Tendo como proscênio essas questões, essa dissertação, além da introdução e da conclusão, está constituída de dez capítulos, divididos em três partes.

A Parte I, “Linguagem, racismo e epistêmico”, é composta de cinco capítulos. No capítulo 1, articulo as relações entre linguagem e racismo, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, ou seja, a partir das contribuições da linguística, especificamente numa abordagem sociolinguística do fenômeno da linguagem em que Dante Luccheci (2015) faz uma crítica ao caráter reducionista e mecanista da pesquisa sociolinguística, e em que timidamente faz relações da língua(gem) com a questão racial para além de uma questão meramente social. E das contribuições do pensamento negro contemporâneo a partir do pensamento de Achille Mbembe (2018) que enxerga a linguagem como elemento imprescindível para a compreensão do “devir-negro do mundo” e do “sujeito racial”.

No capítulo 2, apresento uma breve genealogia da língua portuguesa desde seu berço até quando singrou o Atlântico e desembarcou em terras brasílicas onde em seu processo de formação e constituição como português brasileiro se distanciava cada vez mais da língua do colonizador, à medida em que ia incorporando as línguas dos povos originários e dos povos diaspóricos. Nesse capítulo, resalto a importância da africanização da língua portuguesa pouco pesquisada pelos linguistas, mas que Lélia Gonzalez chama de “pretoquês” como marca de africanização do português falado no Brasil, ao conceituar a categoria político-cultural de Amefricanidade⁶.

No capítulo 3, abordo as discursivizações sobre a língua(gem) desde a abordagem filosófica, especialmente advinda da Grécia, perpassando pela invenção da linguística como discurso científico que concebe a língua como estrutura a partir dos estudos de Saussure, considerado o pai da linguística moderna, que ao lado de outra invenção da modernidade, a etnologia, criada por Lévi-Strauss, inventou o estruturalismo que se alastrou como uma velocidade virulenta para outras áreas do conhecimento no Ocidente, no século XIX. Até a virada linguística inaugurada por Wittgenstein, herdada por Foucault que se apropria do

⁶ Conceito criado pela autora para se contrapor a ideia de uma identidade afro-americana dada aos povos das Américas continental e insular, que os coloca em subordinação à hegemonia estadunidense.

conceito de “jogo de linguagem” de Wittgenstein, mesmo sem mencioná-lo para fazer uma arqueologia e genealogia da linguagem, deslocada para o conceito de discurso (discurso da sexualidade e discurso sobre a loucura) que articula sujeito na relação poder e saber. Finalizo esse capítulo com as contribuições de Stuart Hall que mobiliza a linguagem e a representação para estudar a cultura.

No capítulo 4, apresento o conceito de racismo linguístico a partir do pensamento de Gabriel Nascimento (2019) que afirma que essa questão divide opinião. Depois do pós-estruturalismo passou-se a admitir que a língua reproduz preconceitos, discriminação e exclusão. “O pós-estruturalismo se estabeleceu como uma escola de pensamento estrutural intangível ao próprio sujeito e propõe figuras que permitem compreender a complexidade da língua(gem), como é o caso da compreensão do papel do discurso, sujeito e história para produção dos diversos fenômenos da linguagem.” (p. 17) No entanto, para Nascimento, os pós-estruturalistas “enxergam na língua uma imanência tão profunda que, muitas vezes, parece que não há real antes da língua” (p. 17), ou seja, o real é discursivizado pela língua, precedendo-a e por isso colocado em suspeição. Nascimento não negar que a língua muda o real ou até mesmo cria outras formas de real, mas a armadilha criada pelo pós-estruturalismo é criar uma metafísica da língua, o que é semelhantemente tão perigoso quanto o estruturalismo. Embora reconheça a importância de Michel Foucault que, em sua arqueologia e genealogia, analisa as macroestruturas e microestruturas criadas pela língua e na língua, Nascimento critica os pensadores pós-estruturalistas que subestimam os sujeitos que possam agir através da língua. “Ou seja, no tocante ao fato de enxergar a língua como objeto em si e muitas vezes ignorar as experiências reais de povos que resistem à colonização” (p.19). Achille Mbembe (2018), opondo-se aos estruturalistas e pós-estruturalistas, afirma que no segundo momento do “vertigino conjunto”, no século XIX, que corresponde ao nascimento da escrita, “por meio dos seus próprios traços, os negros, *esses seres capturados pelos outros*, conseguiram articular uma linguagem própria, reivindicando o estatuto de sujeitos plenos do mundo vivo” (p. 14). Mbembe exemplifica o nascimento da escrita dos povos racializados com os atos de resistência: a revolução do Haiti, em 1804, as descolonizações africanas, as lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos e a demolição do *apartheid*. Todavia, a criação da linguagem, inscrita com traço das práticas de resistências pelos sujeitos racializados, colonizados pela Europa, aconteceu já a partir do século XVI. Diante do controle ou iminente aniquilação, os sujeitos racializados insurgiram contra a tortura e a morte impostas pelo colonizador. De acordo com Godofrey N. Uzoigwe (2010) “as lutas heroicas e memoráveis travadas pelos africanos contra

os invasores europeu” (p. 45) só não logrou maiores êxitos em função da “esmagadora superioridade logística e militar da Europa” (p. 45). Entretanto, Uzoigwe evidencia a resistência dos africanos mesmo contra todo poder bélico europeu. “É significativo que os dois chefes africanos que chegaram a infligir derrotas aos europeus – Samori Touré e Menelik – conseguiram ter acesso a algumas dessas armas modernas” (p. 45).

O racismo como prática que racializa *os outros* não apenas censurando-lhes a *voz*, mas amordaçando-lhes o *corpo*, estigmatiza os corpos dos sujeitos não brancos. A linguagem e a corporeidade, ou seja, a fala, a escrita, a imagem de si (os corpos) e a cultura dos sujeitos não brancos, coerciva pela sociedade dominante, cujo racismo incrusta as instituições, torna-se um espaço fértil para o exercício de controle e exclusão, mas também de insubmissão. Derrida, ao fazer uma análise profunda da obra teatral (o teatro da crueldade) de Antonine Artaud (1896-1948), cuja obra não apenas contesta a civilização ocidental, mas propõe, efetivamente, destruí-la, sublinha,

O estigma e não a tatuagem assim na exposição do que deveria ter sido o primeiro espetáculo do teatro da crueldade (*La coquette du Mexique*), encarnando a “questão da colonização” e que teria “feito reviver de maneira brutal, implacável, sangrenta, a fatuidade sempre vivaz da Europa” (*Le Théâtre et son Double*, IV, p. 152), o estigma substitui ao texto: “Desse cheque de desordem moral e da anarquia católica com a ordem pagã, a peça pode fazer surgir conflagrações inimagináveis de forças e de imagens, semeadas aqui e ali por diálogos brutais. E isso por meio de lutas corpo a corpo de homens que trazem em si como estigmas as ideias mais opostas” (DERRIDA, 1995: 138)

A escola é um desses espaços onde proponho uma análise das relações de poder e de violências, simbólica e epistêmica, por intermédio do que se pressupõe ser o ensino e aprendizagem da língua(gem), que, em consequências últimas, estigmatiza corpos não brancos. Mas, onde se erguem vozes e corpos não brancos insurgentes.

No capítulo 4, demonstro que o epistemicídio quão nocivo aos genocídios faz parte de uma engrenagem da máquina colonizadora produzida pelo racismo para o apagamento de outros saberes não ocidentais e para a aniquilação dos sujeitos *outros* não brancos. Esse projeto, deflagrado pela colonização que se perpetua em suas reinvenções da colonialidade, que mata os *outros* e desqualifica seus modos de produção, está difundido na ideia da negação do *outro* como ser, ou seja, os *outros* não brancos são esvaziados de uma dimensão ontológica, suas existências restringem-se apenas ao *ente*, ou seja, à ordem do ôntico, conforme distinção entre ontológico e ôntico proposta por Martin Heidegger. Entretanto, foram a partir das dimensões históricas, durante a Idade Média, quando mouros e eslavos foram tratados como *os outros*, que foram criadas as invenções das formações ideológicas da modernidade cartesiana, ou seja, a

invenção ideológica do ser racional por Descartes – *Penso, logo existo* – paradigma universal e essencial atribuído ao homem branco europeu. referendado pelas teorias científicas do século XIX. *Os outros*, para esses pensadores dos racionalismos da modernidade, são inferiorizados, animalizados e coisificado e por isso incapazes de pensar, produzir saberes, ou seja, criarem ciência, arte, filosofia, religião, tecnologia e formas de organização político-social e econômica. Eis aí a súpula do racismo, pretexto para a criação de alteridades destituídas do que se inventou como *humano* com intuito de inferiorizar os *outros*, a fim de fundamentar a superioridade do *ser* branco ocidental. Mas, o racismo não é um discurso, é uma ação de dominação, subjugação e exploração do *ser* sobre o *outro* que é aniquilado quando recusa o lugar do *não ser*, cujo saber é apagado quando tem a audácia de inscrever o seu *saber* na história e na existência. O pensamento da filósofa Sueli Carneiro (2005) foi crucial para a construção desse capítulo, de quem me aproprio do conceito de epistemicídio para discutir a violência epistêmica que sofrem alunas/os não brancas/os da escola pública, do ensino básico, uma vez que esses são, muitas vezes, apartados da história, das epistemologias e das culturas das comunidades ancestrais e das comunidades as quais pertencem, quando, muitas vezes, essas são silenciadas e excluídas.

Na parte II “Aprende-se e se ensina língua vernácula na escola?” trago os relatos autobiográficos sugeridos pelo título dessa segunda parte e por indagações sobre a formação, a profissionalização e a formação continuada na área da língua(gem) que leve em conta as relações étnico-raciais no ensino, a fim de investigar se há resistências contra os dispositivos de racialização da língua e contra o epistemicídio. Esta parte compõe-se de quatro capítulos que trazem os depoimentos das testemunhas, a saber: Jeans Silvia Onofri, Luciene Silva Nascimento, Rosangela Fonceca do Nascimento e Cláudia Bahia Souza.

Na parte III, “Linguagem, resistência e transgressão”, procedo a análise dos resultados da pesquisa realizada, ao examinar os depoimentos da Parte I, balizado pelo referencial teórico proposto na Parte I, elencando os desdobramentos dos conceitos Maioria Minorizada, racismo linguístico e epistemicídio, no contexto da educação formal, permeada pelos dispositivos de racialidade, mas também pelo papel da resistência e transgressão de professoras negras contra esses dispositivos.

A perspectiva conceitual e metodológica adotada, nesse trabalho, é “Maioria Minorizada”, conceito defendido por Richard Santos, que compreende Maioria Minorizada como,

o grupo social majoritariamente formado por pretos e pardos (negros) conforme categorização do IBGE que, conquanto conformem a maioria demográfica da

população brasileira, é minoria em termos de acesso a direitos, serviços públicos, representação política, e, que racializados como seres inferiores, sofrem apagamento identitário, são desidentificados (as), tornando-se, portanto, “minorias” no acesso a cidadania, e “maiorias” em todo o processo de espoliação econômica, social e cultural, por fim, as maiores vítimas de todas as formas de violência. (SANTOS, 2020: 23).

Esse grupo socialmente majoritário constituído por pretos e pardos é a maioria do alunado e professoras e professores da escola pública. Essa maioria demográfica, mas minorizada em termos de acesso a direitos, povoa os espaços da escola pública brasileira, serviço público democratizado em função das políticas públicas na educação, mas ainda precarizado, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país. O alunado, em sua maioria, não branco vive em situação de vulnerabilidade social e econômica. Durante o ano de 2020, crianças e jovens da escola pública não puderam estudar, em função da pandemia do COVID-19, ao contrário dos alunos da escola particular que estudaram remotamente, esses majoritariamente pertencem à branquitude.

O professorado da escola pública precisa se desdobrar muitas vezes em mais de uma escola, com carga horária de trabalho extensiva em sala de aula e, por esse motivo, sem condições de fazer a formação continuada. Esses, discentes e docentes da escola pública, inserem-se no grupo social Maioria Minorizada. São também esses que para Sueli Carneiro (2005) vivem a experiência do epistemicídio e também do racismo linguístico. Maioria Minorizada, como dispositivo de racialidade, é uma proposta de contestação contra a desidentificação dos sujeitos não brancos proposto por Richard Santos:

Maioria Minorizada é ainda uma proposta que se associa àquelas que contestam a homogeneização cultural do mundo de acordo com o ideário de modernidade europeu e dos Estados Unidos da América. Uma oposição à ideia de civilização impulsionada pelo poderio bélico, usurpação e estrangulamento de culturas e saberes dissonantes (SANTOS, 2020)

Esse estudo visa investigar discursos e práticas da racialização da língua e do racismo epistêmico que resultam no linguicídio e no epistemicídio. “A língua é, como todo produto ou subproduto criado pela colonialidade, um espaço de atuação do epistemicídio” (NASCIMENTO, 2019: 23).

Os pressupostos teóricos eleitos como fonte de pesquisa dos temas tratados são: bibliografia pertinente, com ênfase ao pensamento negro contemporâneo, registro de depoimento da trajetória educacional de professoras negras, egressas da UNEB, que atuam no ensino básico (fundamental e médio) de Eunápolis.

Todos esses elementos serão utilizados para fundamentar/demonstrar a hipótese dessa dissertação, ou seja, a resistência e a transgressão, no “ensino” e “aprendizagem” de língua

vernácula, na escola pública, contra o dispositivo de racialização da língua que resulta no epistemicídio.

Pesquisar um determinado tema revela mais sobre o pesquisador, ao expor suas inclinações ideológicas que, propriamente, sobre a realidade que se pretende analisar, uma vez que essa realidade será posta conforme a perspectiva e a vivência do pesquisador. O racismo linguístico é para mim uma questão que fala muito sobre a minha formação como profissional da educação em língua vernácula e do meu lugar de sujeito negro cuja trajetória apresento no memorial a seguir.

Memorial

A decisão. Em 1992, decidi fazer o curso de letras, no *campus X* da Universidade do Estado da Bahia, no município de Teixeira de Freitas, onde já ocupava a função de Assistente Administrativo. O curso de letras, naquela ocasião, era demasiadamente distinto dos cursos de letras hoje, que foram redimensionados, a partir de 2004, na UNEB. Pois, naquela ocasião, a ênfase do currículo residia em sua dimensão científica; em uma estrutura tradicional, disciplinar e cartesiana. Pouco ou quase nada oferecia o curso na dimensão pedagógica, interdisciplinar e na dimensão da pesquisa. Entretanto, os conhecimentos mediados por Mavanier, Enelita e Lenice, professoras com as quais, além dos conteúdos, compartilhei vínculos de amizade, respeito e admiração, e que contribuíram para minha formação. Em 2000, cursei a Especialização em Linguística Aplicada ao Português: produção de texto, no *campus X* – UNEB/UEFS.

A inspiração. Em 1987, saí de Caravelas, onde vivia com os meus pais, D. Léa e Seu Wanderley e meus irmãos, Wanderléa e Junior, e fui morar, com familiares, em Vitória (ES), onde fiz o curso Processamento de Dados integrado ao ensino médio. Confesso que não aprendi nada de processar dados de informática, mas o que mais despertava o meu interesse e minha curiosidade eram as aulas de português, especialmente, quando se estudava literatura. Indubitavelmente, as aulas da professora Fabiola foram responsáveis pela minha opção, depois de sete anos, de fazer o vestibular para o curso de letras, habilitação em língua portuguesa e literaturas da língua portuguesa, licenciatura.

A profissionalização. Quando estava cursando a metade do curso de letras, fui lecionar numa escola cooperativa como professor de língua portuguesa no ensino médio. Essa experiência, ainda durante o percurso da trajetória acadêmica, me enriqueceu para atuar, após a conclusão do curso, como futuro profissional. Depois que concluir a graduação, fui morar em Eunápolis para lecionar português, inicialmente no ensino fundamental e depois no ensino médio, numa escola particular. Nesse tempo, em Eunápolis, não havia quase professores formados em letras. Essa circunstância, mas também a experiência e a minha formação, favoreceu a abertura de muitas portas para a vida profissional. Por dois anos, fui professor substituto no IFBA, fui aprovado em dois concursos públicos do Estado como professor de português; fui aprovado em concurso público simplificado para professor substituto da UNEB, em Eunápolis, naquela ocasião era núcleo do *campus X* de Teixeira de Freitas. Durante dois

anos, lectionei as disciplinas de literatura e de crítica literária. Logo depois, fui aprovado em concurso público da UNEB para professor de literatura, no *campus* XVIII, Eunápolis. Depois de quatro anos, fui convocado para assumir a função de professor universitário. Hoje, já caminho pelo magistério da educação básica por aproximadamente vinte e três anos e doze anos no magistério superior.

A orientação político-pedagógica. Até dois anos atrás, minha orientação político-pedagógica tem sido sedimentada em valores humanistas. O humanismo criado pelo discurso da modernidade foi durante muito tempo balizador da minha *práxis* pedagógica. Esses discursos que me atravessaram me constituíram como sujeito pedagógico. A minha concepção educacional estava alicerçada na ideia de uma educação que promovesse igualdade, autonomia, diversidade e liberdade. Politicamente, minha perspectiva sempre foi progressista. Nesse sentido, a dimensão política da ação de educar se efetivava no combate às injustiças, aos preconceitos, à discriminação e à exclusão.

A metamorfose. Ao entrar, em 2018, no Programa de Mestrado de Pós-graduação de Educação e Relações Ético-raciais, PPGER, como aluno especial do componente curricular Educação, diferença e alteridade: contribuições da herança intelectual negra, ministrado pelos professores Maria do Carmo e Richard Santos, fui apresentado, por esses, a intelectuais negros e negras. Outras narrativas. Outras vozes. Outra epistemologia. Foi aí que percebi que a minha orientação político pedagógica, por mais bem intencionada, tinha seu fulcro na epistemologia eurocêntrica, que se postula como verdade universal e essencial. No ano seguinte, ao ser aprovado no Programa de Pós-graduação de Ensino e Relações Ético-raciais – PPGER, tenho cada vez mais me apropriado do pensamento negro que tem preenchido os hiatos da minha formação universitária e transformado as minhas reflexões e minhas atitudes, no contexto educacional e em todos os âmbitos da vida social, nas relações com as pessoas e comigo mesmo. Compreender como o racismo estrutura a sociedade, a economia, a política e as ciências me fez enxergar com mais propriedade as relações entre linguagem e racismo.

A letra. Cursei o ensino fundamental em Caravelas, uma pequena cidade de Extremo Sul da Bahia. No ensino fundamental I, acho que era considerado um infante aprendiz problemático. Mas, penso, hoje, que o problema era a escola. Nela, a violência física e psicológica eram dispositivos disciplinadores que funcionavam como condicionamento dos pequenos sujeitos aprendizes. Toda sexta-feira, numa determinada série, havia a tabuada oral. Fazia-se um círculo de alunos em que uns perguntavam aos outros a tabuada. Os que erravam recebiam a palmatória do colega. Esse se batesse devagar, era corrigido com forte palmada dada

pela professora. Acho que, por isso, até hoje não conseguir apreender matemática. Outras lições não foram as que provocaram dor física, mas causaram vergonha e constrangimento. Me lembro particularmente de uma: certa ocasião, um colega elogiou a minha letra. Disse: “sua letra é muito bonita”, a professora retrucou para toda classe: “Marcelo tem letra bonita, mas escreve muito errado”. Trago essas memórias dos anos iniciais escolares sem ressentimento, pois compreendo que as minhas professoras daquele tempo reproduziam a prática autoritária e repressiva, naquela época, do sistema educacional que, durante anos, foi plasmado nas relações sociais, historicamente, violentas e arbitrarias.

O tema. Problematizar linguagem e racismo tem os seguintes propósitos: combater a violência que crianças e jovens, negros e indígenas, possam sofrer na escola, em função do discurso pedagógico e, cuja concepção de língua seja equivocada; transformar a escola que, ainda reproduz as práticas autoritárias e excludentes, em lugar onde as diferenças sejam respeitadas e compreendidas; reivindicar uma escola como espaço multilíngue e pluriétnico.

Parte I
Linguagem, racismo e epistemicídio

Prólogo I

O objetivo geral dessa pesquisa é articular a interface entre linguagem, racismo e epistemicídio, no contexto da educação básica da escola pública em Eunápolis. Os objetivos específicos são: articular os conceitos – linguagem ou língua, racismo, epistemicídio e maioria minorizada – numa perspectiva interdisciplinar, elencando o pensamento negro contemporâneo; mobilizar o lócus de enunciação onde diversos tipos de conhecimento se misturam a partir das experiências de professoras de língua portuguesa do ensino básico (fundamental e médio) que são convidadas como testemunhas a compartilhar depoimentos autobiográficos sobre a prática educacional ao que concerne aos estudos da língua, desde a formação inicial à formação continuada; explorar os depoimentos das professoras, sem pretensões de transformá-las em objeto de mera pesquisa e sem intenções de julgá-las. O propósito é dar-lhes status de sujeitos de conhecimento capazes de encontrar rotas de fugas de um território linguístico com regras bem demarcadas que aprisionam linguagem e conhecimentos. Nesse sentido, o que se vislumbra é sempre a possibilidade de resistência e transgressão aos ensinamentos da colonialidade e o que se pretende é a desterritorialização de um território minado pelos racismos linguísticos e epistêmicos que nos colocam no lugar de maioria minorizada.

Para além dos objetivos que orientaram essa pesquisa que resultaram na escrita dessa dissertação, o interesse primordial é compartilhá-la com a comunidade interessada, a fim de promover reflexões, inquietações e apropriações a serem ressignificadas, deslocadas e reinventadas. Nesse sentido, proponho como produto, a ser divulgado para o público que trabalha com a linguagem e/ou se interessa por discursos e práticas anticoloniais e antirracistas, uma série de atividades, a saber:

I - Seminário:

1. Tema: Descolonizando línguas e saberes

Eixo temático 1: Racismo linguístico

Eixo temático 2: Epistemicídio

Eixo temático 3: Maioria Minorizada

2. Espaço: Plataforma online

3. Público: Professoras e professores, estudante de graduação e demais interessados

4. Duração: Doze horas, distribuídas em quatro horas para cada eixo temático, realizada em intercurso de três semanas
5. Divulgação: e-mail e redes sociais

II – **Participação em eventos:** seminário, simpósios, congressos, organizados por Universidades, escolas, movimentos sociais, culturais etc.

III – **Participação em eventos organizados pelo Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo** - PNC e Instituições à que estou vinculado (UNEB, UFSB, SEC-BA e CETEP).

IV – **Publicação da dissertação adaptada** para formato de livro e/ou ebook.

A realização dessas atividades que constituem diversos produtos dará materialidade à pesquisa desenvolvida ao longo de dois anos no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Sul da Bahia. O propósito dessas atividades consiste em colocar em movimento os conhecimentos produzidos, dando-lhes visibilidades e, desse modo, evitando o seu aprisionamento condenado pelo veredito de mais um conhecimento acadêmico estéril. O que anseio é produzir frutos que nos alimenta e fortaleça para a permanente luta contra todas as formas de racismos.

Capítulo 1 – Linguagem e racismo

A interface entre linguagem e racismo opera por meio de transferência da depreciação da linguagem considerada inferior para o julgamento negativo de seus falantes. O preconceito é um “julgamento crítico”, “formado *a priori*”, segundo Houaiss (2001, p. 2.282), que Lucchesi, (2015), introduz, nessa perspectiva lexicográfica, a noção de *transferência*.

No julgamento preconceituoso, avalia-se uma coisa com base na outra. No caso do preconceito linguístico, a avaliação negativa da linguagem popular decorre da avaliação negativa de seus falantes. Engendra-se aí uma dialética perversa, em que a avaliação negativa da linguagem popular, baseada no julgamento negativo de seus falantes, serve para legitimar o próprio julgamento social negativo desses falantes, do qual se alimenta. (LUCCHESI, 2015: 20).

A quais falantes dessa linguagem “popular” me refiro? E quem avalia negativamente essa linguagem e, em decorrência, avalia negativamente seu falante? Alhures, responderei a esses questionamentos, ao fazer uma breve historicização do processo de formação da civilização brasileira. Todavia, antecipo em dizer que os falantes da linguagem “popular” são constituídos pelas populações não brancas. Já aqueles que, implacavelmente, avaliam negativamente esses falantes, pertencem à sociedade dominante, cujas condições socioeconômicas foram garantidas às custas da exploração do trabalho escravo e hoje da superexploração do trabalho assalariado.

A defesa de uma língua homogênea semelhante ao cânone coimbrão da antiga metrópole colonial foi e continua sendo fundamental para conservar o *status quo* das elites, por esse motivo que,

a imagem de uma língua única e imutável, expressão maior das ‘formas superiores de civilização’, não pode ruir, sob pena de escorrerem com ela, definitivamente, pelo esgoto da história, a eugenia, os direitos de nascimento e todas as formas de racismo e de negação de direitos de boa parte da população brasileira” (LUCCHESI, 2015: 22).

Justifica-se, dessa forma, a padronização linguística e a repulsa às outras línguas. Essa clivagem linguística tem suas raízes no colonialismo cuja base: a escravidão, durou quase quatro séculos, implementado pelos senhores europeus que tentaram escravizar as populações originárias e, impiedosamente, escravizaram, efetivamente, os povos africanos, que sofreram o maior genocídio da história, em função do número de vítimas e do tempo que durou. Conseqüentemente, “essa violenta divisão original da sociedade brasileira deu ensejo a um fosso linguístico entre a língua do colonizador e as centenas de línguas faladas por indígenas e africanos”. (ibidem, p. 22-23)

Mbembe (2018) divide o “vertigino conjunto”, ou seja, a criação das raças que produziu o delírio dos povos subalternizados, em três momentos: *a escravidão*, nos séculos XVI ao XIX, quando os africanos foram transformados em “homem-objeto”, “homem mercadoria” e “homens-moedas”; “Aprisionados no calabouço das aparências, passaram a pertencer aos outros, hostilmente predisposto contra eles, deixando assim de ter nome ou língua própria” (MBEMBE, 2018a:14); *o nascimento da escrita*, no final do século XVIII, quando

os seres capturados por outros, conseguem articular uma linguagem própria, reivindicando o estatuto de sujeitos plenos do mundo vivo. Pontuado por inúmeras revoltas de escravos, pela independência do Haiti em 1804, por combates pela abolição do tráfico, pelas descolonizações africanas e pelas lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos, esse período se consumou com o desmantelamento do apartheid nos últimos anos do século XX (MBEMBE, 2018a: 14-15)

e, *o neoliberalismo*, fase histórica dominada pelas indústrias do silício e pelas tecnologias digitais. Nessa fase, o sujeito neuroeconômico é absorvido por uma dupla inquietação: animalidade e coisidade. O substantivo negro não se remete mais apenas aos povos de origem africana. A “cultura” e a “religião” são mobilizados para assumir o lugar da “biologia”. Para essa nova prática de discriminação, conceitualmente impensável, Mbembe utiliza a expressão cunhada por Éric Fassin (2012; 2010), “racismo sem raças”, exemplificado muito bem, no caso brasileiro, por Lucchesi,

políticas de ações afirmativas têm buscado a reparação histórica de setores tradicionalmente marginalizados, facilitando o acesso de indígenas e afrodescendentes ao ensino superior. Contudo, velhas concepções discriminatórias de origem racista ainda vicejam em um plano importante da cultura: a língua (LUCCHESI, 2015: 23).

O “racismo sem raça” que Frantz Fanon (1980) denominou “racismo cultural”, para quem as definições egocentristas e sociocentristas resultam paradoxos cujo efeito é de ricochete: “em primeiro lugar, afirma-se a existência de grupos humanos sem cultura; depois, a existência de culturas hierarquizadas; por fim, a noção da relatividade cultural” (p. 36). O racismo com base genotípica e fenotípica torna-se em racismo cultural. O objeto do racismo já não é o homem particular, mas uma certa forma de existir. (p. 36).

Assiste-se à destruição dos valores culturais, das modalidades de existência. A linguagem, o vestuário, as técnicas são desvalorizados. Como dar conta desta constante? Os psicólogos que têm tendência para tudo explicar por movimentos da alma pretendem encontrar este comportamento ao nível dos contactos entre particulares: crítica de um chapéu original, de uma maneira de falar, de andar...” (FANON, 1990: 37)

Para Fanon, as tentativas de explicar esse fenômeno não leva em conta a situação colonial. A escravização dos povos colonizados é a primeira necessidade e “para isso, é preciso destruir os seus sistemas de referência. [...] O panorama social é desestruturado, os valores

ridicularizados, esmagados, esvaziados. (37). As consequências desse novo conjunto imposto “com todo o seu peso de canhões e de saberes” não decreta a morte da cultura autóctone, mas “a mumificação cultural que leva a mumificação do pensamento individual” (38).

O racismo estruturou as desigualdades das sociedades brasileiras, desde sua gênese até aos nossos dias. No século XVI, a expansão do capital europeu fomentou a conquista ultramarina, a fim de que as potências europeias explorassem outras terras e outros povos. Iniciou-se o processo de colonização das terras africanas, americanas e asiáticas. Nesse bojo, Portugal e Espanha dividem o domínio sobre parte das Américas: Central, Insular e Sul. O território que conhecemos hoje como Brasil foi colonizado pelos portugueses. Antes habitados por centenas de povos “indígenas” que foram escravizados, massacrados e, em sua maior parte, dizimados.

A busca desenfreada pela apropriação e extração de riquezas das colônias fez com que os impérios europeus lançassem mão de uma antiga prática de violência – a escravidão –, nessa época, ressignificada, contra os povos subjugados. Na Antiguidade, a escravidão geralmente era consequência de guerras entre povos. Os derrotados eram escravizados, isto é, a escravidão era espólio de guerra. Mas, nesse período, a escravidão ganha novos contornos: os povos colonizados tornaram-se a força motriz para gerar o desenvolvimento econômico dos países europeus. Os dominadores, “civilizados” e de tradição judaico-cristã, precisavam justificar o seu crime – inventaram o *Outro*, inferior e selvagem, para se afirmarem como *Ser*, superior e civilizado. (CARNEIRO, 2005)

A expansão política e econômica dos impérios, na primeira etapa da colonização, impõe a desumanização aos “condenados da terra” (FANON, 1968). Portugal, na ocasião, com sua base colonial em África, deflagra esse processo de escravização, com o tráfico de africanos para o Brasil, seguido, logo depois, por outros impérios europeus. Do século XVI ao XIX, cerca de 13 milhões de africanos são deportados para as Américas. O racismo não é uma consequência da escravidão, mas é o racismo que cria a história da escravidão.

O tipo de colonização do Brasil se caracterizou por um colonialismo de pilhagem, exploração e espoliação que se utilizou do sangue e do dorso do africano escravizado para que Portugal e a Europa acumulassem suas riquezas, nessa etapa do capitalismo. No período Imperial, no Brasil, Portugal subserviente à Inglaterra, com quem compartilha os dividendos da espoliação, continuou o processo de colonização e escravidão. No século XIX, pressionado pela Inglaterra, o Brasil, paulatinamente, através de leis que decretaram o fim do tráfico e da

escravização de nascedouros e sexagenários, nem sempre cumpridas, (MOURA, 1983), aboliu a escravidão.

A Inglaterra, nesse momento, erigiu como *hegemon* do Ocidente e ironicamente como palatino de ideais altruístas e humanistas, a fim de escamotear os seus reais interesses: evitar outros rivais imperialistas e implementar uma nova fase do capitalismo – industrial – na busca desenfreada de mercados para a sua produção. O Brasil, que passou a servir a esse novo senhor, foi um dos últimos países que aboliram a escravidão. O movimento abolicionista brasileiro era conservador, pois suas intenções não se fundamentavam na ideia de progresso e civilidade. Depois do fim da escravatura e da proclamação da República, o que a elite senhorial brasileira aspirava era extinguir a presença do negro na sociedade brasileira. (MOURA, 1983; NASCIMENTO, 1978)

Pretendeu-se erradicar a presença do *negro* da civilização brasileira, logo após a abolição, uma vez que não ; o *negro* não era mais útil ao sistema econômico. A elite através do Estado, de leis e do poder de polícia e dos aparelhos jurídicos e administrativos, impediu e proibiu que os negros tivessem direitos à terra, à educação, às condições dignas de vida e até de sobrevivência. E também que não tivessem o direito de cultuar as suas divindades, elaborar suas artes e praticar suas tradições e costumes. O *negro*, para que não sofresse sanções, deveria se colocar no lugar de subserviência, subalternidade e servilidade. Entretanto, quando ousava desobedecer às sanções e às coerções do Estado republicano, sofria as penalidades que infligia atentados aos corpos, à privação de liberdade e à morte da vida dos “negros rebeldes”. O Código Penal de 1890, no qual incluía como vadio quem exibisse publicamente “exercícios de habilidade e destreza corporal conhecido pela denominação de capoeiragem”⁷ dá origem a criminalização da vadiagem no país, muito anterior ao Código Penal brasileiro, em artigo da lei de contravenções penais de 1942.

A partir de 1930, o governo brasileiro incentivou, por meio de propagandas, e até recursos financeiros e concessão de terras, a imigração de trabalhadores europeus, mais “qualificados e eficientes”, para substituir a mão-de-obra dos ex-escravos, “ignorantes e ineficientes”, com o propósito de excluir de vez o negro de participar e se apropriar dos modos de produção na fase do capitalismo tardio brasileiro, todavia, a presença dos imigrantes brancos

⁷ Excerto do discurso feito por Eduardo Cardozo, na Câmara dos Deputados, em 1012, quando é aprovado o projeto que descriminaliza a vadiagem.

escamoteava outro objetivo: embranquecer o povo brasileiro, constituído, em sua maioria, por *negros*, a fim de expurgar definitivamente a “mancha preta” do Brasil. (NASCIMENTO, 1978)

Durante o século XIX, a ciência legitimou o racismo com invenção de teoria de raças superiores e inferiores, defendido por Arthur de Gobineau (1816-182) que serviu de base para liquidar os *negros* em campos de concentração em África. Na Namíbia a colonização alemã impactou diretamente a cultura dos povos. Contra essa dominação, as populações namibianas reagiram militarmente contra os invasores alemães. Os levantes deflagrados em 1903 pelos *namas*, liderado por Henrik Witbooi, seguido pelos *hereros*, liderado por Samuel Maherero, foram severamente punidos pelas tropas alemães na Batalha de Hamakari, em 1904. Estima-se que dos 80 mil *hereros*, 65 mil foram exterminados; o mesmo aconteceu com 10 mil de 20 mil *namas*. Após o Massacre de Omaheke, em 1904, os sobreviventes desses dois grupos étnicos foram levados para o deserto e obrigados a beberem água envenenada ou abatidos quando furavam o cerco imposto, no entanto, o terror não parava por aí, grupos *hereros* e *namas* foram levados para campos de concentração onde eram obrigados a trabalhos forçados, sob intensa vigilância. Essa semente do holocausto foi denunciada por Aimé Césaire para quem o que o nazismo fez foi levar para a Europa o que se praticava na África. No Brasil, no século XX, os sociólogos criaram a teoria de “democracia racial” para negar a existência do racismo na sociedade brasileira. Essa ideia propagada por Gilberto Freire contribuiu para construir a imagem de uma sociedade mestiça que vive harmoniosamente, sem conflitos étnico-raciais e sem violências físicas, psicológicas e simbólicas. A teoria da democracia racial, esvaziada de uma percepção crítica da história e da realidade, ignora a existência de uma sociedade injusta, autoritária, hierarquizada, e sobretudo, racista, resultado de um processo histórico violento, abusivo e criminoso.

O racismo brasileiro não é ululante como o racismo estadunidense. O racismo no Brasil não é aberto, mas sim fechado e negado, entretanto, os seus efeitos são devastadores, prova disso é que somos um dos países com maior índice de desigualdade racial e social. E tudo aparentemente transcorre bem, desde que o negro saiba ficar em seu devido lugar, isto é, continuar na posição de subalternidade. (GONZALEZ,1988). Entretanto, vivemos tempos nebulosos em que a violência está cada vez mais explícita, basta apenas observar o índice de jovens negros que vêm sendo assassinados nos últimos anos. De acordo com a CPI do Senado sobre Assassinados de Jovens, há cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil. Basta ouvirmos a gritaria de parte conservadora desse país contra as cotas, as demarcações de

terras indígenas e contra o direito legítimo de movimentos sociais que lutam pelo direito à terra e à moradia.

Essa história não foi e nem é contada pelos intelectuais brancos desse país. Não é a do Brasil oficial, que joga para debaixo do tapete da história a sujeira do colonialismo, do imperialismo, do capitalismo e da escravidão, produzidos pelo racismo. No entanto, não podemos nos esquecer de que esse processo de destruição do *outro* foi combatido por aquelas/es que sofreram, mas nem sempre passivamente, resistiram de todas as formas e lutaram pela liberdade. Essa é a história entre tantas outras de Zumbi dos Palmares, Dandara, Tereza de Benguela, Luiz Gama e Marielle Franco.

Sendo o negro e a raça duas figuras centrais (ainda que negadas) do discurso euro-americano sobre o “homem”, será possível pensar no rebaixamento da Europa e a sua consequente rejeição à categoria de mera província do mundo acarretarão a extinção do racismo? Ou devemos considerar que, se a humanidade nos interstícios de uma nova linguagem – arenosa, molecular e fragmentada – sobre a “espécie”? Se colocamos a questão nesses termos, não nos furtamos à constatação de que o negro e a raça nunca foram elementos fixos. Pelo contrário, sempre fizeram parte de um encadeamento de coisas elas mesmas inacabadas (MBEMBEa, 2018: 20).

Para Fanon (1980), “o fim do racismo começa com uma súbita incompreensão”, ou seja, “a cultura espasmada e rígida do ocupante, liberta, oferece-se à cultura do povo tornado realmente irmão”, em que ambas podem se enfrentar e se enriquecer, assumindo o relativismo recíproco de culturas diferentes, ou seja, universaliza-se, “uma vez excluído irreversivelmente o estatuto colonial” (FANON, 1980: 48).

De acordo com Mbembe (2018a) o negro e a raça nunca foram elementos fixos, do mesmo modo, a linguagem e a língua são elementos em constante mutação. São elementos dinâmicos, organismos vivos, porque são inventados e reinventados pelas sociedades humanas. Sobre essa condição metamórfica da língua que trato no capítulo a seguir.

Capítulo 2 – Breve genealogia da língua portuguesa: africanização da língua portuguesa

Durante a expansão do império romano, a língua latina foi imposta aos povos que habitavam o território da Europa Ocidental. O latim vulgar falado pelos soldados das legiões romanas em contato com as diversas línguas dos povos colonizados possibilitou o surgimento de diversas línguas, conhecidas como línguas românicas ou neolatinas. Deste modo, surgiram o italiano, o francês, o espanhol, o romeno, o português e diversas outras línguas: galego, catalão, asturiano, aragonês, romano, provençal, siciliano, lombardo, sardo, etc, que excluídas da árvore genealógica das línguas de ramificação indo-europeia não consideradas pelos estudiosos da linguística histórica, uma vez que não são línguas inscritas em territórios nacionais e que por esse motivo ignoradas em função de uma “ideologia da língua padrão” ou “ideologia do padrão”⁸ (JAMES MILROY, 2011). Todas essas línguas hegemônicas ou subalternizadas são resultado da fusão entre o latim e as línguas faladas nos territórios da região setentrional da Europa.

Havia em Roma duas formas de latim: o latim clássico falado pelas aristocracias e o latim vulgar falado pelo povo, do qual faziam parte os legionários. A hierarquização do latim em clássico e vulgar correspondia à estrutura da pólis romana dividida entre patrícios e plebeus, entre senhores e servos e entre livres e escravos. O latim clássico, portanto, era a língua considerada culta e o latim vulgar sua *variação inculta*. O galego, que deu origem ao português, foi o resultado da fusão desse latim vulgar e das línguas faladas na região sul da Península Ibérica. “A última flor do Lácio”, que Olavo Bilac a descreveu como “inculta e bela”, amalgama uma antinomia: depreciação e idealização.

A língua que falamos tem origem na mistura do latim vulgar e da língua local da região da Galiza e da que hoje é o norte de Portugal. Com a invasão da Península Ibérica pelos povos conhecidos pelos romanos como bárbaros, no século V, o latim passou pela segunda fase de diferenciação de outras línguas românicas, com alterações fonéticas que foram registradas no século IX. Esses povos absorveram a cultura e a língua da Península. A Idade Média se iniciou no século V, nesse momento, as escolas e as instituições administrativas romanas fecharam, acotado, o latim evoluiu distintamente nesses territórios, dando origem ao galego que séculos depois se tornou português ou lusitano. Com a “invasão” árabe, no século VIII, o árabe

⁸ Expressões usadas por Milroy para se referir a sociedades onde coexistem línguas padronizadas e não padronizadas, onde apenas as padronizadas recebem status elevado.

tornou-se a língua de administração das áreas conquistadas, mas as línguas românicas continuaram sendo usadas pelo povo. Por isso, após a expulsão dos árabes, a influência do árabe, nessa região, foi razoavelmente expressiva. No século XIII, o rei D. Dinis adotou o português como língua oficial, a partir daí a língua evoluiu do português arcaico para o português moderno até o século XV. O português d*Os lusíadas* de Camões se fixou nos prelúdios da Idade Moderna até a contemporaneidade, como a conhecemos hoje. No entanto, as transformações ocorreram por metaplasmos, acordos ortográficos e alterações e expansões semânticas. Nos territórios colonizados pelos portugueses, esses processos se devem também pela incorporação de elementos fonéticos, morfossintático, semântico e lexicais das línguas dos povos que, mesmos subjugados e explorados, imprimiram nas civilizações que emergiam, sob a égide do colonialismo, imperialismo e escravidão, sua cultura, como resultado dos processos de resistência. A língua imposta pelo colonizador situa-se numa encruzilhada para onde afluíram diversas contribuições linguísticas dos povos subalternizados cujos *substratos* alteraram significativamente o *superestrato*, enriquecendo-o, no entanto, sem conseguir eliminar as expressões racistas da língua brasileira.

No século XVI, a língua portuguesa, a bordo das naus e das caravelas, chegou às terras além mar. Em 1500, a língua portuguesa desembarca em terras americanas, com a invasão do território que mais tarde seria reconhecido como Brasil. Os portugueses, pioneiros na empreitada de expansão do capitalismo mercantil, iniciaram o projeto imperialista e colonialista. Ao chegarem em terras brasileiras, lavram a certidão de achamento – a *Carta* de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel – em que se registraram as impressões das terras e dos povos a serem explorados.

Por mais de dois séculos, a língua falada na colônia brasileira era o tupi, chamada de Língua Geral, que passou a ser falada por diversas etnias indígenas que falavam outras línguas, mas haviam aprendido o tupi com os jesuítas. Em 1758, o Marques de Pombal expulsou os jesuítas e decretou a língua portuguesa como língua vernácula, no entanto, já era tarde, o Brasil já incorporara as línguas tupi e guarani. Em meados do século XVI, o tráfico de africanos para o Brasil se desenvolveu, associado à produção açucareira. De acordo com os historiadores, cerca de 4,9 milhões de africanos foram traficados e escravizados para trabalhar nas *plantations* – base da agricultura escravista – e em diversas atividades econômica e doméstica da sociedade colonial até meados do século XIX. Em um século, foram traficados aproximadamente 6 milhões de africanos para toda a América, de acordo com John Charles Caldwell.

Durante esse período de mais ou menos um século (1770-1880), os africanos que chegaram vivos ao continente americano, mais aqueles mortos no momento da captura ou durante o transporte, podem ser calculados ao todo em aproximadamente 6 milhões (4,5 milhões de homens e 1,5 milhão de mulheres) (CALDWELL, 2010: 561).

Por quase quatro séculos, a escravidão foi um negócio lucrativo para as metrópoles europeias. A maior parte dos africanos migrou forçosamente da África Centro-Occidental, que inclui as regiões do Congo, Angola e Moçambique. Esses povos pertenciam a grupos étnico linguísticos banto. Outros eram os iorubanos ou sudaneses. Os povos originários e os povos da diáspora africana foram proibidos de falar as suas próprias línguas, contudo, essas modificaram o português falado no Brasil, diferenciando-o do falado em Portugal.

Diversas estratégias seriam aplicadas a fim de evitar que os africanos escravizados falassem as suas línguas. Uma dessas estratégias será a separação de africanos do mesmo grupo étnico e outra será o uso de variadas máscaras de ferro.



“Retrato da “Escrava Anastácia”⁹

De acordo com os historiadores, as máscaras de ferro amordaçavam o povo negro com o propósito de evitar o suicídio dos escravizados que fugiam e eram capturados. Esses eram obrigados a realizar trabalhos mais árduos e pesados e por isso muitos se envenenavam. Para evitar o suicídio, colocava-se máscara. Essa mesma máscara também era utilizada para punir aqueles acusados de furtarem alimentos. O suicídio e a apropriação de alimentos proibidos eram atos de resistência contra a barbárie do senhor de escravos. Contudo, a máscara também serviu para controlar e censurar a boca do sujeito negro. Para Grada Kilomba,

⁹ O retrato de Anastácia foi feito por um francês de 27 anos chamado Jacques Arago, que juntou a uma “expedição científica” pelo Brasil como desenhista, entre dezembro de 1817 e janeiro de 1818. (KILOMBA, 2019:36)

A máscara, portanto, levanta muitas questões: por que deve a boca do *sujeito negro* ser amarrada? Por que ela ou ele tem de ficar calada/o? o que poderia o *sujeito negro* dizer se ela ou ele não tivesse sua boca tapada? E o que o *sujeito branco* teria de ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em confrontação desconfortável com as verdades da/o “*Outra/o*. verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos. Eu gosto muito deste dito “mantido em silêncio como segredo”. Essa é uma expressão oriunda da diáspora africana e anuncia o momento em que alguém está prestes a revelar o que se presume ser um segredo. Segredos como a escravização. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo. (KILOMBA, 2019:41. Grifo da autora).

No século XVIII, a exploração do ouro, em Minas Gerais, tornou-se a principal atividade econômica da colônia. Nesse período, a língua portuguesa, de acordo com vários linguistas, adquiriu peculiaridades e particularidades genuinamente brasileiras – ao incorporar as contribuições do tupi, das línguas africanas, dos cristãos novos e dos judeus convertidos e do espanhol. A herança linguística africana acrescentou palavras ao português, como por exemplo, denngo, cafuné, cachaça, caçula, muvuca, moleque, cachimbo e tantas outras incorporadas ao nosso vocabulário.

O português do Brasil ganhou novos contornos com a migração, no século XIX, de portugueses, alemães e italianos para o Brasil, em função da crise política e econômica em seus países. Depois da abolição da escravatura, com a imigração massiva de europeus para substituir a mão-de-obra escrava e embranquecer a sociedade brasileira (NASCIMENTO, 1978), novos elementos linguísticos foram incorporados ao português do Brasil.

O português é falado por mais de 270 milhões de pessoas no mundo. Fala-se português na África, em Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde; na Ásia, no Timor-Leste e em Macau; na Europa, em Portugal; na América, no Brasil. Nove países integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Contudo, a língua portuguesa não é a mesma nos territórios onde o português foi imposto como língua oficial. Ela foi modificada em função de aspectos históricos, culturais, sociais e políticos, além das influências das línguas dos povos colonizados.

O discurso colonialista operacionalizou o racismo a partir do século XVI, mas foi no século XVIII, que, segundo Sueli Carneiro “os temas que compreendem no campo ontológico a construção do Outro como Não-ser” (2005: 45) são colocados pelo dispositivo de racialidade. Enquanto, o *Eu* tem uma língua, o *Outro* possui dialetos. Hoje, a maioria dos linguistas não vê diferença entre língua e dialeto. Contudo, a real diferença é política, não linguística. Max Weinreich, apropriadamente, pontua: “dialeto é uma língua sem um exército e uma marinha”.

Com o surgimento do Estado brasileiro, no início do século XIX, o português já era língua vernácula em todo o território nacional, no entanto, centenas de línguas dos povos originários foram extintas, em função do extermínio de diversas etnias ou da imposição à lusofonia. As diferenças entre o português de Portugal e o do Brasil e entre o das elites e o do povo racializavam línguas e seus falantes. O português falado pelas populações não-brancas era reconhecido como inculto e errado, o falado pelas elites brancas, mais próximo do português de Portugal, como culto e correto. Desde a colonização, a língua tem sido basilar para se estabelecer as relações de poder, conforme Érica Fernandes Alves assegura:

Desde a colonização a língua se tornou alvo de discussões que a identificam como primordial para se estabelecer as relações de poder, inclusão e exclusão. De uma forma generalizada, a língua do mais forte foi aquela que prevaleceu e operou ativamente nos níveis de marginalização dos sujeitos envolvidos no processo colonial. O esmagamento da cultura e da língua do mais fraco foi inevitável na maioria dos casos. (ALVES, 2013: 184)

A cultura e a língua dos povos originários e dos africanos no Brasil foram, de certo modo, esmagadas, contudo esses povos, estrategicamente, estabeleceram trocas culturais e linguísticas com o colonizador e recusaram, por intermédio das estratégias de resistências, a assimilação passiva da cultura e da língua do colonizador que incorporou, em certa medida, os modos de produção dos povos racialmente estigmatizados. Essas trocas linguísticas e culturais impossibilitaram sua aculturação, conceito utilizado por nossos antropólogos e sobre o qual Clovis Moura (2019) faz uma crítica contundente ao expor que o ato de “dar e tomar” acrescentaria aspectos quantitativos para as culturas em contatos, mas não modificaria a estrutura econômica e social da sociedade brasileira.

De acordo com Alves (2013:) “muitas comunidades utilizaram-se de uma estratégia de resistência chamada de *ab-rogação*, que consiste na recusa das categorias da cultura e língua imperial”. Algumas comunidades indígenas conseguiram manter praticamente intactas sua cultura porque não tiveram contato com as civilizações europeias, por conseguinte, sua cultura e idioma não foram colonizados. No entanto, para os povos africanos, trazidos à força para servirem de mão-de-obra escrava em todas as atividades da economia colonial, sob o chicote do senhor, essa opção não foi possível. As populações negras utilizaram as estratégias de resistências a fim de manter a cultura e a memória vivas. Sua cultura sobreviveu a outra estratégia de genocídio que Nascimento (1978) chamou de “embranquecimento cultural”. A língua, a dança, a música, o vestuário, a culinária presentes na vida brasileira são heranças da vida africana que persistiu às pressões culturais da sociedade dominante. “Mas essa incapacidade de aniquilar definitivamente a vitalidade cultural africana que se expandiu por

vários setores da vida nacional não pode ser interpretada como concessões, respeito ou reconhecimento por parte da sociedade dominante” (NASCIMENTO, 1987: 101). A ausência de respeito e reconhecimento da vitalidade cultural africana por parte da sociedade dominante sobre a qual Abdias nos chama para a tomada de consciência, encontra-se em Silvio Romero a sua exemplificação:

A raça africana tem tido no Brasil uma influência enorme, somente **inferior** à raça europeia; seu influxo penetrou em nossa vida íntima e por ele moldou-se em grande parte nossa *psicologia popular*. É fácil compreendê-lo. A raça africana entre nós ainda que não dirigida por um impulso próprio, deve ser contada como **raça invasora**, e esta circunstância merece atenção. (ROMERO, 1980:133, grifo nosso)

O negro influenciou toda a nossa vida íntima e muitos de nossos costumes nos foram por ele transmitidos.

Não foi provavelmente isto um grande bem; mas é um fato irrecusável. (ibidem, p. 134, grifo nosso)

Para Silvio Romero o influxo da “raça africana” no Brasil foi enorme, apesar de “inferior” à raça europeia, talvez, porque para o crítico literário essa influência moldou apenas parte do que ele chama de nossa “psicologia popular”. Contudo, a evidência de um pensamento racista de Romero é a teoria de que os africanos capturados à força sob extrema violência para serem traficados e escravizados devem ser contados como “raça invasora”, que embora tenha influenciado a nossa vida íntima e nossos costumes, “não foi provavelmente isto um grande bem”.

Desde a colonização, o colonizador para justificar a sua pretensa supremacia étnico-cultural, racializou os povos não brancos e inferiorizou a cultura desses povos. Nesse sentido, no que concerne à língua, a do colonizador é culta e correta e a do colonizado é inculta e incorreta. Essa distinção reverbera na colônia: as elites coloniais falam a língua de prestígio, mais próximas do colonizador e as populações racialmente inferiores falam uma língua, “desconhecida e obscura”, como a descreve Olavo Bilac. Do mesmo modo que os colonizadores portugueses desvalorizavam a língua angolana denominada, pejorativamente, pretoguês, língua híbrida português/quimbundo, desvalorizavam a língua falada pelos brasileiros.

Um dos aspectos que fizeram com que Lélia Gonzalez refletisse sobre a categoria da *amefricanidade* foi o *pretoguês*. Gonzalez (1988) ressignifica esse termo revertendo seu sentido pejorativo para reivindicá-lo como uma das “marcas que evidenciam a presença negra na construção cultural do continente americano” (p. 70). Gonzalez exemplifica essa presença negra na construção cultural brasileira com a existência da palavra bunda, do quimbundo *mbunda*, e

que conota em “*objeto parcial*”¹⁰ por excelência da nossa cultura” (p. 70. Grifo nosso). Outros aspectos citados por Gonzales são o caráter tonal e rítmico das línguas africanas e a ausência das consoantes como o *l* ou o *r* que modificaram as línguas portuguesa, espanhola e inglesa no Novo Mundo.

Graças a um contato crescente com manifestações culturais negras de outros países do continente americano, tenho tido a oportunidade de observar certas similaridades que, no que se refere aos falares, lembram o nosso país. (...) Ou seja aquilo que chamo de “pretuguês” e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil. (GONZALEZ, 1988:70)

Essa marca de africanização do português falado no Brasil foi impressa pela mãe-preta que segundo Lélia Gonzalez nem é exemplo extraordinário de amor e dedicação e nem traidora da raça, ela é de fato a mãe porque é a quem cuida e educa; a branca é a outra que apenas serve para parir os filhos do senhor e delega a “bá” exercer a função materna, que “passou todos os valores que lhes diziam respeito prá criança brasileira [...] esse infans, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês” (GONZALEZ, 1984: 235).

O português brasileiro se distanciava cada vez mais do português de Portugal. No entanto, as pesquisas sobre as marcas de africanização do português falado no Brasil causam em Tania Maria Alkmim perplexidade “diante da lacuna histórica sobre um aspecto tão relevante da descrição e da caracterização dos grupos humanos”. (2001, p. 317) Em consequência, a língua falada pelo povo brasileiro é desvalorizada pelas elites conservadoras, detentoras dos códigos de linguagem mais próximos do português de Portugal. O purismo, a correção e o preciosismo linguístico configuram atributos da linguagem da burguesia, enquanto a linguagem da “Maioria Minorizada” (SANTOS, 2020) é considerada imprecisa, incorrera e obscura para a sociedade dominante.

Até o século XIX, a variedade de prestígio da língua era empregada na imprensa, universidades, ciências e artes. Mas a partir do século XX, o movimento cultural e social, conhecido como Modernismo, promoveu uma renovação dos padrões estéticos, linguísticos e culturais. Esse movimento se contrapõe aos discursos hegemônicos e propõe a substituição da cultura e da arte *sancionadas* para uma cultura e arte *proscritas*. As características desse movimento, entre outras, foram: a revisão crítica do passado histórico e cultural e busca pela linguagem brasileira. Os idealizadores desse movimento como Mário de Andrade e Oswald de

¹⁰ Tipo de objetos visados pelas pulsões parciais, sem que tal implique uma pessoa, no seu conjunto, seja tomada como objeto de amor. Trata-se principalmente de partes do corpo, reais ou fantasmadas (...). E dos seus equivalentes simbólicos. Até uma pessoa pode identificar-se ou ser identificada com um objeto parcial (LAPLANCE; PONTALIS, 1970 apud GONZALEZ, 1988: 70).

Andrade defendiam a ideia de que nossa língua é brasileira e não portuguesa. Para os linguistas e filólogos essa questão é cada vez pertinente, uma vez que os usos linguísticos *português e brasileiro* vêm se acentuando no decorrer do tempo, conforme tenho demonstrado. Ultrapassando a visão da língua como elemento de identidade nacional e a ideia “minha pátria é minha língua”, de Fernando Pessoa, estamos constatando, cada vez mais pertinente, uma diferenciação da nossa realidade linguística daquela que evolui em Portugal, quiçá rumo a uma língua brasileira ou melhor para o pretoguês (GONZALEZ, 2008).

Os intelectuais e artistas que idealizaram o projeto modernista brasileiro e que deram evidência à cultura e à linguagem das populações subalternizadas e inferiorizadas racialmente, representando-as, pertenciam as elites intelectuais e econômicas, por conseguinte, as produções artísticas-culturais estavam circunscritas à sociedade socioeconômica privilegiada. No entanto, o artista e/ou intelectual modernista pode re-presentar a fala das populações racializadas? Gayatri C. Spivak responde que o intelectual não pode falar e nem re-presentar o grupo oprimido:

Dois sentidos do termo “representação” são agrupados: a representação como “falar por”, como ocorre na política, e a representação como “re-presentação”, como aparece na arte ou na filosofia. Como a teoria é também uma “ação”, o teórico não representa (fala por) o grupo oprimido. De fato, o sujeito não é visto como uma consciência representativa (uma consciência que “re-presenta” a realidade adequadamente). Esses dois sentidos do termo representação – no contexto da formação do Estado e da lei, por um lado, e da afirmação do sujeito por outro lado – estão relacionados, mas são irredutivelmente descontínuos. Encobrir a descontinuidade com uma analogia que é apresentada como prova reflete novamente uma forma paradoxal de privilegiar o sujeito. *Visto que* “a pessoa que fala e age (...) é sempre uma multiplicidade”, nenhum “intelectual ou teórico (...) [ou] partido ou (...) sindicato” pode representar “aqueles que agem e lutam”. (SPIVAK, 2010: 39-40)

Corroborando com Spivak, pode-se afirmar que os modernistas de 1922, da mesma forma que partidos e sindicatos não podem nem *falar por* e nem *re-presentar* os grupos racializados, uma vez que aqueles que agem e lutam é sempre uma multiplicidade. Nesse sentido, é impossível realizar uma síntese do Brasil e do *homem* brasileiro, como propõe Mário de Andrade em *Macunaíma*.

Mas uma transformação significativa operou com o surgimento do *Hip Hop* – movimento coletivo de insurgência artístico cultural, oriundo da periferia, mas que se expande para além das fronteiras periféricas, em que os silenciados – o negro, a mulher e os pobres – ganharam voz, o que tornou possível (re)pensar a história e a cultura, por intermédio da linguagem dos historicamente excluídos, a partir da perspectiva daqueles que sofreram (e sofrem) o racismo, o machismo e as injustiças sociais, na década de 1980, durante a

redemocratização do país, quando as condições históricas permitiram que as populações subalternizadas pudesse ter sua “fala” ouvida e reconhecida.

As populações não brancas e periféricas do Brasil plasmaram a sua linguagem na cultura – lugar de resistência contra o domínio imperialista e colonialista. Ao ressaltar o papel da cultura na luta pela libertação, Amílcar Cabral afirma que:

A prática do domínio imperialista exige, como factor de segurança, a opressão cultural e a tentativa de liquidação, directa ou indirecta, dos dados essenciais da cultura do povo dominado. Mas este só pode criar e desenvolver o movimento de libertação por guardar bem viva a sua cultura, apesar da repressão permanente e organizada da sua vida cultural; por, anulada a sua resistência político-militar, continuar a resistir culturalmente. (CABRAL, 1972: 5)

A cultura, além de desempenhar um papel crucial na descolonização do poder para Amílcar Cabral, tem se tornado, com o movimento Hip Hop, a partir da década de 1980, no Brasil, em dispositivo para a descolonização também do saber. O professor e *rapper* Richard Santos (2018) defende o uso pedagógico de um dos elementos da cultura do Hip Hop, o *rap*:

Como instrumento pedagógico, Oliveira e Rosso (2016) defendem a aplicação didática de letras do rap brasileiro nos anos finais do Ensino Fundamental, com vistas a valorizar, por meio da inserção na escola, esse gênero poético/musical, entendido como forma de expressão e resistência dos segmentos juvenis da classe social trabalhadora. (SANTOS, 2018: 33-34)

As marcas de africanização na língua portuguesa brasileira denominadas de “pretuguês” por Lélia Gonzalez deram ao português falado no Brasil uma expressão única e singular. As teorias sobre a língua e a linguagem são invenções dos pensadores, filósofos ou linguistas, ocidentais e brancos, por essa razão que busco acrescentar, no capítulo a seguir, os estudos sobre a linguagem em que Stuart Hall (2016) sintetiza, contextualiza e fundamenta teoricamente o conceito de representação conectado à linguagem e à cultura.

Capítulo 3 – Formulações sobre língua e linguagem. As contribuições de Stuart Hall

A invenção da linguística – ciência que estuda a linguagem e a língua – tem a sua gênese na Europa no século XX. Contudo, antes da linguística, os filósofos, desde a antiguidade, vêm construindo formulações sobre a linguagem e a língua. A concepção de linguagem e língua que, grosso modo, prevaleceu no ocidente foi a dos filósofos gregos, segundo os quais a linguagem é a expressão do pensamento. De acordo com essa concepção, o pensamento precede a linguagem. Nesse sentido, a linguagem era concebida como uma atividade monológica e individual que consistia no emprego da lógica para convencer os interlocutores passivos por meio da persuasão. A linguagem, nesse caso, não era vista como um lugar que permitisse trocas simbólicas entre os indivíduos. Portanto, a linguagem na tradição filosófica ocidental até o século XX não era associada aos aspectos históricos, sociais e culturais.

A partir do século XX, a linguagem se torna objeto passível de estudo por método científico. Ferdinand Saussure (1857-1913) é um dos principais responsáveis pelas elaborações teóricas que propiciaram o desenvolvimento da linguística como ciência autônoma. A linguagem e a língua são concebidas como uma estrutura ou sistema existente fora do indivíduo que se apropria desse sistema que lhe é externo por meio da fala. Por consequente, a concepção saussuriana da linguagem é dicotômica: *langue* e *parole* – a primeira representa um conjunto de todas as regras que determinam o emprego de sons, das formas e relações sintáticas, a segunda é um acontecimento individual da *langue* em situação comunicativa.

Saussure se preocupava com o signo linguístico – união do significante, imagem acústica, com o significado, conceito, ou seja, com o sentido ou ideia, sem se preocupar com o referente, ou seja, o objeto ou ser existente. Contudo, para Saussure, a linguagem possui as dimensões social e individual, psíquica e psicofisiológica e física. E é na dimensão social que a linguagem pode ser mudada, por uma conversão ou acordo comunitário, pois só o indivíduo não é capaz de mudá-la. A relação entre os dois lados do signo linguístico é arbitrária, o que significa dizer que a relação entre o significante e o significado não tem nenhuma motivação e que não é permanentemente fixa. Um interessante exemplo de deslocamento da relação entre significante e significado nos é dado por Hall:

Por muitos séculos, sociedades ocidentais associaram a palavra NEGRO com tudo que era escuro, mau, proibido, diabólico, perigoso e pecaminoso. Contudo, pense em como a percepção das pessoas negras nos Estados Unidos na década de 1960 mudou depois que a frase “Black is beautiful” [Preto é bonito] tornou-se um *slogan* famoso

– na qual o *significante*, PRETO, foi levado a significar o sentido exatamente oposto (*significado*) às suas associações prévias (HALL, 2016: 59)

Para Hall (2016), a relevância de Saussure “foi nos forçar a prestar especial atenção na linguagem em si, como fato social, no processo de representação em si em como a linguagem realmente funciona e no papel que desempenha na produção de sentido” (p. 63). Entretanto, sua crítica ao modelo de Saussure consiste na importância que esse deu aos dois aspectos do signo: significante e significado e pouca ou nenhuma atenção da relação desses com o referente, ou seja, com o mundo das coisas, pessoas e eventos fora da linguagem e em ter seus estudos concentrados nos aspectos formais da linguagem, o que para Hall “tirou a atenção das características mais interativas e dialógicas da linguagem [...]. Então não é surpreendente que, em Saussure, a questão do poder na linguagem – por exemplo, entre interlocutores de diferentes status e posições – não tenha grande expressão” (p. 64).

Para os linguistas estruturalistas o que não está inscrito no sistema da língua não pode ser prescrito, por isso não é passível de análise por uma “ciência” linguística. O “desvio” o “erro”, o que destoa do sistema não é analisável e apreensível, portanto, é alienista ao sistema e ao padrão. Derrida, o mais categórico crítico do estruturalismo, assevera,

Este, [ultra-estruturalista] nos domínios biológicos e linguístico onde se manifestou pela primeira vez, aspira principalmente a preservar a coerência e a completude de cada totalidade no seu nível próprio. Proíbe que se considere em primeiro lugar, numa dada configuração, a parte inacabada ou defeituosa, tudo aqui que ela só apareceria como a antecipação cega ou o desvio misterioso de uma ortogênese pensada a partir de um *idos* ou de uma norma ideal. Ser estruturalista é prender-se em primeiro lugar à organização do sentido, à autonomia e ao equilíbrio próprio, à constituição acabada de cada momento, de cada forma; é recusar deportar para a categoria de acidente aberrante tudo o que um tipo ideal não compreender (DERRIDA, 1995:47)

O enfoque estruturalista da linguagem e da língua se desenvolveu, no decurso do século XX para o formalismo, funcionalismo e o gerativismo. Em síntese, o estruturalismo vê a linguagem como um sistema, o funcionalismo como atividades autônomas, seus maiores expoentes no estruturalismo estadunidense foram Bloomfield, Harris e outros; o funcionalismo como instrumento de comunicação, e tem seus representantes na Escola de Praga e nos modelos de gramática de Halliday e Dik; e o gerativismo como uma atividade mental, criado por Noam Chomsky.

A partir da década de 1960, Roland Barthes desenvolve o modelo linguístico saussuriano ao estender para um campo mais amplo os signos e representações (publicidade, fotografia, culturas, viagens, modas etc.). A análise científica das regras e leis da linguagem que fixa o sentido foi substituída pelo “jogo” de sentido e desejo que permeia os textos. A

diferença entre a abordagem semiótica de base estruturalista e as concepções que enfatizam a relação existente entre linguagem, língua e poder é explicitada com propriedade por Hall,

Na abordagem semiótica, a representação foi entendida com base na forma como as palavras funcionam como signos dentro da linguagem. Contudo, em primeiro lugar temos que, em uma cultura, o sentido frequentemente depende de unidades maiores de análise – narrativas, afirmações, grupos de imagens, discursos completos que operam por uma variedade de textos, áreas de conhecimento sobre um assunto que adquiriram ampla e notória autoridade. Desenvolvimentos posteriores se tornaram mais preocupados com a representação como uma fonte de produção de *entendimento* social – um sistema mais aberto, conectado de maneira mais íntima às práticas sociais e às questões de poder (HALL, 2016: 77/8)

A relação entre representação e as práticas sociais e as questões de poder e a substituição dos aspectos formais da linguagem pelo “jogo” de poder e desejo que permeia os signos serão desenvolvidos por um dos principais autores da virada linguística na filosofia do século XX, Ludwig Wittgenstein (1889-1951). Segundo Wittgenstein, a linguagem é atributiva, ou seja, não há correspondência estrita entre a linguagem e o mundo, mas é por aquela que damos sentido a esse. Wittgenstein assim como Barthes se opõe a ideia de fixação dos sentidos e por isso elabora o conceito *jogos de linguagem*. Wittgenstein não deu uma definição para esse conceito uma vez que tentou romper com a função designativa da linguagem, ou seja, de que cada palavra representa algo definitivamente.

Outra contribuição para se pensar a representação e a linguagem foi dada por Foucault que chamou linguagem de discurso. Foucault partilha as descobertas de Wittgenstein, embora não lhe faz nenhuma referência. Para ambos as verdades não são descobertas pela razão, mas inventadas por ela. Ambos desprezam a razão pura e voltam para a análise das relações da linguagem consigo mesma e com o mundo. Segundo Veiga-Neto (2007), “cada um a seu modo, movimentando-se em campos filosóficos distintos e com propósitos inteiramente diferentes, Foucault e Wittgenstein não se interessam pela analítica formal, mas sim por uma analítica pragmática”. (p. 91). A abordagem discursiva foucaultiana para a representação se distancia das abordagens saussuriana e barthesiana para Hall (2016) “com base no ‘domínio da estrutura significante’, em direção a um modelo calcado no que ele (Foucault) chamou de ‘relações de força, táticas e desenvolvimentos estratégicos’” (p. 79).

Nem a dialética (como lógica da contradição) nem a semiologia (como estrutura da comunicação) poderiam dar conta do que é a inteligibilidade intrínseca dos confrontos. A “dialética” é uma maneira de evitar a realidade aleatória e aberta desta inteligibilidade reduzindo-a ao esqueleto hegeliano; e a “semiologia” é uma maneira de evitar seu caráter violento, sangrento e mortal, reduzindo-a à forma apaziguada e platônica da linguagem e do diálogo. (FOUCAULT, 1984: 6 apud HALL, 2016:79)

Para entendermos a abordagem discursiva para a representação é necessário sublinhar três das principais ideias de Foucault: o conceito de *discurso*, o problema do *poder* e *conhecimento* e a questão do *sujeito*. O discurso não é um conceito puramente linguístico, seu conceito rompe com a dicotomia linguagem e prática, isto é, entre o que uma diz e a outra faz. O discurso constrói o assunto, define e produz objetos do nosso conhecimento, autoriza o que pode ser falado e debatido, põe em uso e prática as ideias, a fim de regular a conduta dos outros. Do mesmo modo que o discurso estabelece as formas de falar sobre um assunto, ele também limita e restringe outros modos. O discurso – pressupostos, preconceitos, tendências, palavras e significados em qualquer tempo, Foucault chamou de *episteme*. O conjunto de enunciados que não se restringe a objetos linguísticos – proposições, atos de fala ou frases – mas submetido a ideologias, a ciências, a teorias e tomadas como manifestações de um saber, desde que sejam aceitas, repetidas e transmitidas, pertencem a mesma *formação discursiva*.

Em *A arqueologia do poder*, Foucault explica que os discursos não são um conjunto de elementos significantes (signos) que remeteriam a conteúdos (coisas, fenômenos etc.) que estariam no mundo, exteriores aos próprios discursos. Ao contrário, “os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mais o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala.” (VEIGA-NETO, 2007: 93)

Posteriormente, Foucault se concentra em mostrar como o conhecimento operava nas práticas discursivas nas instituições para regular a conduta dos outros. Nesse sentido, o filósofo francês relaciona conhecimento ao poder e explica como esse funciona dentro de *aparato* institucional e suas tecnologias. O aparato da punição, por exemplo, se aplica por diversos elementos, linguísticos e não linguísticos. A concepção de poder de Foucault rejeita a teoria marxista clássica de ideologia, uma vez que essa reduzia a relação entre conhecimento e poder à questão do poder de classe e seus interesses. Segundo Hall para Foucault o poder,

não irradia de cima para baixo, nem de uma única fonte ou lugar. Relações de poder permeiam todos os níveis da existência social e podem, portanto, ser encontradas operando em todos os campos da vida social. [...] E mais, o poder não é apenas negativo, reprimindo o que objetiva controlar. Ele também é *produtivo*. (HALL, 2016: 90)

Para Saussure o sujeito se apropria da *langue* por meio da *parole* e que essa não era passível de análise científica. De certo modo, Foucault compartilha dessa posição, pois para ele não é o sujeito que produz o conhecimento, mas sim o discurso. Mas, se Saussure eliminou o sujeito da representação, Foucault incluiu-o em sua teorização, contudo, não como autor da representação. Para Foucault o sujeito é produzido no discurso. Hall nos diz onde está o sujeito nessa abordagem mais discursiva do sentido, representação e poder:

O “sujeito” de Foucault parece ser produzido por meio do discurso em *dois* sentidos ou lugares diferentes. Primeiro, o próprio discurso produz “sujeitos” – figuras que personificam formas particulares de conhecimento que o discurso produz. [...] O discurso também produz um *lugar para o sujeito* (ou seja, o leitor ou espectador, que também está “sujeito ao” discurso), onde seus significados e entendimentos específicos fazem sentido. Não é inevitável, nesse sentido, que todos os indivíduos em um dado período se tornem sujeitos de um discurso em especial, portadores de seu poder/conhecimento. Mas para que eles – nós – assim façam/façamos, é preciso se/nos colocar na *posição* da qual o discurso faz mais sentido, virando então seus “sujeitos” ou “sujeitar” nós mesmos aos seus significados, poder e regulação. Todos os discursos, assim, constroem **posições de sujeitos**, das quais, sozinhos, eles fazem sentido (HALL, 2016: 100).

A obra de Foucault impactou as teorias contemporâneas da representação e do sentido, contudo os seus críticos afirmam que ele tende absorver muita coisa com o termo “discurso” o que conseqüentemente faria com que os fatores materiais, econômicos e estruturais na operação do poder/conhecimento fossem negligenciados pelos seus seguidores. Outra crítica a Foucault é a sua rejeição de qualquer critério de “verdade” nas ciências humanas, substituído pelo “regime de verdade”, ou seja, pelo desejo de fazer as coisas verdadeira levaria a um simples relativismo.

A questão da relação entre linguagem e representação em Saussure se restringe ao significante e significado, em Barthes se amplia para um campo mais vasto e diversificado – artes, culturas, narrativas, mitologias; em Foucault se complexifica com a relação entre discurso, poder/conhecimento e sujeito.

Na apresentação, intitulada *Hall, comunicação e a política do real*, da obra *Cultura e representação* de Stuart Hall, Arthur Ituassu afirma que, ao inserir os estudos de Saussure, Barthes e Foucault, Hall, como um teórico mais crítico,

Apresenta uma noção de representação com um ato criativo, que se refere ao que as pessoas pensam sobre o mundo, sobre o que “são” nesse mundo e que mundo é esse, sobre o qual as pessoas estão se referindo, transformando essas “representações” em objeto de análise crítica e científica do “real” (HALL, 2006:11).

Para Hall (2016), a linguagem é capaz de construir significados, sustentar diálogos entre participantes e permitir que esses construam uma cultura de significados compartilhados e interpretem o mundo de forma semelhante, porque a linguagem opera como um sistema representacional. Mas de que maneira para Hall a representação funciona? Por intermédio da cultura. “cultura diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos – o “compartilhamento de significados” – entre os membros de um grupo ou sociedade” (p. 19). Os participantes de uma determinada cultura dão sentido a indivíduos, objetos e acontecimentos e os interpretam a partir de paradigmas. Porém, onde é produzido o sentido? “O sentido é constantemente elaborado e compartilhado em cada interação pessoal e social da qual fazemos parte” (p 22). É

produzido em variadas mídias, criado por meio de objetos culturais. Ele também regula e organiza as nossas práticas e condutas, auxilia na fixação de regras e convenções que ordenam a vida em sociedade. “Em outras palavras, a questão do sentido relaciona-se a *todos* os diferentes momentos ou práticas em nosso ‘circuito cultural’ – na construção da identidade e na demarcação das diferenças, na produção de sentido e no consumo” (p. 22).

Hall (2016) aborda com profundidade a relação entre sentido, linguagem e representação. Para ele, a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura. Ao fazer essa conexão, Hall se debruça sobre as abordagens ou teorias sobre a linguagem: *a reflexiva, a intencional e a construtivista*.¹¹ Há duas variantes da teoria construtivista: a abordagem semiótica e a abordagem discursiva. A primeira associada a Ferdinand Saussure e a segunda associada a Foucault. Representar é muito mais que somente fazer uso de linguagem, signos e imagens para significar ou representar objetos. Há dois sistemas de representação: o primeiro consiste no “‘sistema’ pelo qual toda ordem de objetos, sujeitos e acontecimentos é correlacionada a um conjunto de conceitos ou *representações mentais* que nós carregamos” (p. 34); o segundo envolve um processo global de representação de sentido que “precisa ser traduzido em uma linguagem comum, para que assim correlacionemos nossos conceitos e ideias com certas palavras escritas, sons pronunciados ou imagens visuais” (p. 37). Esses são chamados genericamente de signos que “constroem os sistemas de significados da nossa cultura” (p. 37). Além de compartilhar o mapa conceitual, os indivíduos compartilham uma maneira de interpretar os signos, o que torna possível intercambiar os sentidos entre os sujeitos. O sentido não está no objeto, na pessoa ou na palavra, mas “somos nós que fixamos o sentido firmemente que, depois de um tempo, ele parece natural e inevitável. *O sentido é construído pelo sistema de representação*. (p. 41). Por isso, Hall atribui ao sentido, à linguagem e à representação uma importância fundamental para estudar a cultura.

A representação para Hall é um processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem (sistema de signos ou sistema significante), contudo, coisas, objetos, pessoas, eventos, no mundo não possuem nenhum sentido definitivo, verdadeiro e fixo. Portanto, tudo isso tem sentido distinto para membros de culturas diferentes. Numa sociedade como a nossa caracterizada por hierarquias sociais, econômicas e étnicas, na qual o racismo tem uma função estruturante, no contexto da escola existem, grosso modo, duas culturas: a institucional ou

¹¹ Na teoria ou abordagem reflexiva, a linguagem apenas reflete um significado que já existe no mundo dos objetos, pessoas ou eventos. Na intencional, a linguagem expressa o que emissor quer dizer, ou seja, o significado intencional pretendido. Na reflexiva, o significado se constrói na linguagem e por meio dela.

oficial e a dos sujeitos alunos. Nesse sentido, no capítulo a seguir, abordarei as interconexões entre linguagem, racismo e linguicídio no âmbito da educação formal.

Capítulo 4 – Do racismo linguístico ao linguicídio

Para Gabriel Nascimento (2019) o preconceito racial se entrelaça ao social e ao linguístico. O entrelaçamento entre as dimensões racial, social e linguística, Nascimento chama de “racismo linguístico, e que se desenha através do linguicídio, ou seja, do extermínio do outro não branco” (p. 14). Segundo Nascimento, o racismo na língua é uma questão que divide opinião. Depois do pós-estruturalismo, a concepção de língua como estrutura ou sistema inalcançável ao sujeito é posta em xeque. As teorias pós-estruturalistas compreendem o papel do discurso, do sujeito e da história para os fenômenos da linguagem. Contudo, para as culturas acadêmicas pós-estruturalista, a língua cria o real, ou seja, não existe nada fora da linguagem ou, para Foucault, do discurso. Nascimento não nega que a língua muda o real ou cria outras formas desse real, entretanto, afirma que “a criação de uma metafísica da língua que pode ser tão igualmente perigosa quanto o estruturalismo” (p. 18). Outra crítica que Nascimento faz aos pós-estruturalistas é que esses, no que se refere a “enxergar língua como objeto em si e muitas vezes ignorar as experiências reais de povos que resistem à colonização” (p. 19). Apesar das divergências teóricas entre estruturalistas e pós-estruturalistas, ambos ignoram o selvagem processo de colonização dos não brancos.

Uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a *língua é uma posição nessa estrutura*. Em minha hipótese principal aqui, entendo que o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação. (NASCIMENTO, 2019: 19)

O racismo materializa suas formas de dominação a partir da língua em diversas instituições. Mas destacarei as formas de dominação concretizadas pelo racismo a partir da língua na escola. A escola pública que, geralmente, prioriza a variedade “padrão”¹² da língua, estabelece, por meio dos manuais da gramática tradicional e dos textos literários canônicos, contidos nos livros didáticos, o modelo para orientar os modos de falar, escrever e ler. Ao privilegiar o ensino da *norma culta*, ignora-se que o português brasileiro é heterogêneo, ignora-se que, em sua formação e constituição, a língua portuguesa brasileira incorporou elementos: lexicais, morfossintáticos, fonológicos e semânticos das línguas afro-indígenas, que

¹² Adjetivar uma variação da língua de *padrão* e as demais variações de *não-padrão* é um equívoco que não assumo. Aceitar essa hierarquização seria o mesmo que corroborar com a ideia de que essas variações não têm uma padronização.

possibilitam outros modos de falar, ler e escrever o português brasileiro. Esse fenômeno coloca a língua brasileira, o pretoguês, em uma encruzilhada,

A encruzilhada apresenta a possibilidade de (des)encontros, e também um ponto ambíguo na religiosidade afro-brasileira, pois se apresenta tanto quanto começo, o início de um fluxo, quanto o fim de um território existencial, sendo então ao mesmo tempo o lugar onde se deve começar a vida ou se pode bloquear o fluxo. A encruzilhada trabalha com “e” e não como “ou”, não se anula e pode ser um ponto ambíguo. [...]. É importante compreender que, apesar de ter semelhanças de formato com a cruz cristã, a encruzilhada em X apresenta diferenças conceituais e epistemológicas. Nela, o bem e o mal caminham juntos e se comunicam, diferentemente da lógica cristã. (SANTANA, 2019:68)

Nessa perspectiva, coloco a questão das línguas das civilizações em conflito na encruzilhada – lugar de encontro, escolha de novos caminhos e possibilidades – em que não há primazia de uma determinada linguagem sobre a outra, nem prestígios e nem privilégios, desqualificações e desvalorizações, a fim de explorar a invenção de um novo caminho nessa encruzilhada linguística.

A priorização e legitimação da língua *padrão* como verdadeira e única agenciam o reducionismo das potencialidades da língua portuguesa à gramática e de suas literaturas à literatura canônica, reconhecida *clássica*, produzida a partir do século XVI ao XIX, cuja escritura não encontra, na contemporaneidade, guarida na escrita de textos considerados os mais “cultos e formais”.

Não se trata de não ensinar o português “padrão” na escola pública, pois, seria político, racial e sociolinguisticamente um absurdo negar às/aos alunas/os acesso ao português considerado padrão, contudo o que questiono é a exclusividade dada ao ensino de um determinado padrão de língua e linguagem, reconhecido como culto, o que implicaria dizer que, se assim fosse, as demais formas de português “não-padrão” seriam incultas. Nessa perspectiva, se considerássemos que há formas superiores e há formas inferiores de língua, estaríamos racializando a língua. No entanto, defendo a equivalência da variedade “padrão” a outras variedades linguísticas. Outro equívoco é confundir língua com gramática, nesse caso, seria o mesmo que confundir a paisagem, com seus movimentos, suas cores, seus cheiros e sons e sua tridimensionalidade, com a fotografia dessa paisagem. A língua portuguesa não está na gramática tradicional, por isso o linguista Possenti (1998) defende, sem contradição, em *Por que (não) ensinar gramática na escola*, que a escola deve ensiná-la sem recorrer unicamente à gramática tradicional.

Da mesma forma, não me oponho que as literaturas canônicas de língua portuguesa, reconhecidas *clássicas*, sejam recomendadas pela escola e lidas pelas/os alunas/os, mas oponho-me ao contato apenas com os fragmentos de textos literários no livro didático e ao reducionismo da literatura à historiografia literária. Questiono o estudo acrítico da literatura canônica cujos romances, Edward W. Said julga “terem sido de enorme importância na formação das atitudes, referências e experiências imperiais” (SAID, 2011: 10-11), assim como questiono a ausência de outras literaturas produzidas por povos não brancos, como, por exemplo, as literaturas afro-brasileira, africana e indígena na escola pública.

A escola pública julga tão necessária a aquisição do português *padrão* pelas/os estudantes, majoritariamente não-brancas/os, por considerar que essa variação da língua portuguesa, reconhecia como a língua de prestígio, desse a essas/es condições de disputar os espaços de poder. Não há dúvidas de que o domínio dessa variação da língua dê maiores condições às/aos alunas/os de inclusão nos espaços de direito, muitas vezes negados às/aos *negras/os*. O sujeito não-branco passará a ser mais branco ao adotar uma variação da língua reconhecida como *padrão*? Frantz Fanon (2008) aborda semelhante problema ao questionar se “um antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa” (p. 34). Em resposta a essa questão, Fanon afirma: “Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura. O antilhano que quer ser branco o será tanto mais na medida em que tiver assumido o instrumento cultural que é a linguagem” (p. 50).

A questão do negro e a linguagem discutida por Fanon (2008) fornece elementos para a compreensão da dimensão “*para-o-outro* do homem de cor” (p 33), já que falar é existir para o interlocutor. Nesse sentido, Fanon (2008) nos diz que o negro possui duas dimensões: uma com seu semelhante e outra com o branco. Essa bipartição é uma consequência direta do processo de colonização. “E ninguém pensa em contestar que ela alimenta sua veia principal no coração das diversas teorias que fizeram do negro o meio do caminho no desenvolvimento do macaco até o homem,” (FANON, 2008: 33).

Ao negar a sua própria língua para assimilar a língua francesa, o antilhano quer ser branco. O antilhano troca a sua língua por outra, adotando a identidade cultural do francês, mas o brasileiro não-branco, por meio da escolarização formal, ao dominar o português “padrão” não adota, necessariamente, a identidade cultural portuguesa, uma vez que o português “padrão” do Brasil se distingue do português “padrão” de Portugal. Contudo, ao discriminar as pessoas que falam outras variações do português, atribuindo-lhes valores negativos, por

considerá-las incultas, incorretas e inferiores, ignora as variações do português brasileiro e o caráter plurilíngue, pluriétnico e pluricultural da sociedade brasileira.

A escola pública tem um papel relevante na formação linguística dos sujeitos, majoritariamente, não brancos que, a priori a formação escolar, são falantes, geralmente, de variações do português não “padrão”. Ao se encetar na educação formal, os sujeitos não brancos levam à escola as variações de língua que já usam em suas comunidades. A escola deve, portanto, ampliar o repertório linguístico dos sujeitos não brancos, sem romper com uso das variações linguísticas que esses possuem, pois, essas variações precedem o português “padrão”. Assim como a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989). Para a compreensão crítica do ato de ler, Freire afirma:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989: 09)

Do mesmo modo que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” digo que o domínio do português “padrão” implica na continuidade do uso de outras variações da língua, uma vez que o contexto determina o uso daquele ou dessas. Freire vai mais longe ao dizer que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescreve-lo’”. Analogicamente, as variações da língua ditas “populares” têm a potência de transformar o mundo, escrevendo-o ou reescrevendo-o a partir de ações conscientes.

A dicotomização da língua portuguesa em formas “padrão” e “não-padrão”, “culto” e “popular”, “certo” ou “errado”, é produzida por um saber sobre a língua que racializa a língua e, por consequência, racializa e classifica os falantes de determinadas variações da língua portuguesa. Esse repertório lexical sinaliza para uma “discursivização racial da língua ou linguistificação da raça” (SEVERO, 2019), ou seja, para o “racismo linguístico” (NASCIMENTO, 2019). Essa categorização do português brasileiro, por extensão, contribui para rotular, classificar e subalternizar os falantes de português “não-padrão” como incultos, inferiores e os sem língua.

Os meios de comunicação, as academias, as escolas e as universidades são as principais fontes de produção, divulgação e legitimação da “discursivização racial da língua” ou a

“linguistificação da raça”, mas é nas gramáticas tradicionais que o racismo linguístico, de forma contundente, tem sido teorizado e propagado. Os gramáticos tradicionais que creem na superioridade de uma determinada variedade da língua e inferioridade de outras variedades têm dado combustível para que o racismo por meio da língua assevere as desigualdades raciais. Napoleão Mendes de Almeida, no prefácio de sua Gramática Metódica da Língua Portuguesa (2009), afirma,

Boa é a gramática que, numa mistura de simplicidade e erudição, expõe com raciocínios simples e termos chãos o que de melhor existe no terreno de nosso idioma; que apresenta ao aluno como diamante despojado dos cascalhos e impurezas, já lapidado, pronto já para ser usado; que se abstém, quando possível, de informações históricas, hipóteses e configurações; a tais dados deve recorrer o suficiente para que o aluno perceba a razão de ser do estado atual de nosso idioma. (ALMEIDA, 2009: 6)

O celebrado gramático, senhor Napoleão Mendes de Almeida, diz usar uma linguagem simples e erudita para expor o que existe de “melhor” em nosso idioma. Por quê? Existe algo de pior ou ruim? O que seriam os “cascalhos” e “impurezas” que deveriam ser despojados do nosso idioma, metaforizado como diamante? A “boa” gramática para o emérito senhor Mendes deve ser aquela que elege uma variedade de língua e despreze as outras variedades. Essas não são piores e nem melhores, são apenas outras possibilidades de uso da língua.

Além de reduzir a língua a uma gramática prescritiva, normativa e preceptiva, que regula o que deve ser usado e permitido e proíbe o que está em desacordo com o padrão, Almeida nos aconselha como devemos ensinar o idioma e nos orienta a não cair na “língua brasileira”:

O professor deve ser guia seguro, muito senhor da língua; se outro for a orientação de ensino, vamos cair na “língua brasileira”, refúgio nefasto e confissão nojenta de ignorância do idioma pátrio, recurso vergonhoso de homens de cultura falsa e de falso patriotismo. Conhecer a língua portuguesa não é privilégio de gramáticos, senão do brasileiro que preza sua nacionalidade. É erro de consequências imprevisíveis acreditar que só os escritores profissionais têm a obrigação de saber escrever. Saber escrever a própria língua faz parte dos deveres cívicos. A língua é a mais viva expressão da nacionalidade. Como havemos de querer que respeitem a nossa nacionalidade se somos os primeiros a descuidar daquilo que a exprime e representa, o idioma pátrio? (ALMEIDA, 2009: 06)

O que seria esse “refúgio nefasto” e essa “confissão nojenta de ignorância do idioma pátrio”? Almeida ainda define o que chama de língua brasileira de “recurso vergonhoso de homens de cultura falsa e de falso patriotismo. O renomado gramático hierarquiza as culturas – “culturas falsas” e racializa a língua em inferiores, usada por “homens de cultura falsa” e superiores, usadas, supostamente, por homens de cultura verdadeira. Trata-se de uma visão colonialista e racista da língua e da cultura. A língua portuguesa brasileira não é homogênea e se diferenciou do português de Portugal desde o momento em que aqui chegou. Os saudosistas do “idioma pátrio” lamentam não usarmos mais a língua de Pe. Antônio Viera. O português que

usamos é heterógeno. A sua diversidade e variedade apontam para uma civilização brasileira plurilíngue, pluriétnica e pluricultural. Entretanto, nossa civilização ainda não resolveu as desigualdades sociais, econômicas e, sobretudo, étnico raciais.

O “idioma pátrio”, para Almeida, determina a identidade nacional. O gramático ignora a existência das multiplicidades de identidades, da mesma forma que ignora a existência das variedades da língua portuguesa no Brasil. Identidade e língua estão sempre em mutação, portanto, é um equívoco pensar que uma variação da língua, reconhecida como padrão, norma culta, idioma pátrio, seja “a mais viva expressão da nossa nacionalidade”.

O livro didático para o ensino de língua vernácula usado, geralmente, nas escolas públicas, recorre à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua. Essa prática tem contribuído ainda para o que Bethania Mariani chamou de “colonização linguística”:

Quando trago como proposta teórica a questão da colonização linguística, estou supondo que um processo colonizador, enquanto acontecimento, não existe sem as línguas. Essa colonização linguística é desencadeada no bojo do acontecimento linguístico que um processo colonizador convoca, qual seja, no ainda irrealizado languageiro que virá a se constituir como língua nacional, há um complexo e tenso jogo entre memórias e apagamentos das imagens produzidas sobre as línguas em circulação. (MARIANI, 2004: 74)

O ensino tradicional perpetua os interesses colonialistas do Brasil colonial, pois como afirma Mariani “não existe sem as línguas”. As políticas linguísticas de Estado, implementadas durante a colonização, a República e os regimes totalitários, o Estado Novo e a Ditadura Militar, desencadearam a “colonização linguística”. Nos anos 1930, quando a escola brasileira recebia os filhos da imigração, “A adoção da língua portuguesa como obrigatória em todas as escolas é o instrumento escolhido para esse fim. Entendemos que houve uma dupla estratégia: de nacionalização do imigrante e de desnacionalização do negro. (CARNEIRO, 2005: 110).

Ensinar língua portuguesa é um paradoxo. Como ensinar o que já se sabe? Esse é um desafio que nós, professores de língua portuguesa, nos deparamos. Não há receitas. Entretanto, a/o professora/or de língua vernácula deve, se necessário, repensar a sua relação com a língua, ou seja, com o seu objeto e objetivo de estudo. Nesse sentido, a/o professora/or tem que optar por uma metodologia de “ensino” e “aprendizagem” de língua e linguagem que não exclua a língua e a cultura dos sujeitos, assim como dar uma dimensão política a sua práxis: respeitar a diversidade linguística do português brasileiro, combater o preconceito e a discriminação linguística, social e racial e agenciar as diferenças.

A fim de combater o racismo linguístico e todas as formas de racismo, proponho uma educação na perspectiva das relações étnico-raciais. Na mesma perspectiva que Zelinda dos Santos Barros entende que educação

é um espaço privilegiado para a transformação da relação de descompasso existente entre a representação do Brasil, como um país multicultural, e a situação de desigualdade étnico-racial nele observada. Nesse sentido, a democratização da educação é considerada por analistas e ativistas sociais como um dos caminhos fundamentais para o reconhecimento e a valorização histórica da população negra e, conseqüentemente, para o rompimento do etnocentrismo que fundamenta o racismo que se expressa em níveis individual e institucional. (BARROS et al, 2013:24)

A educação para as/os autoras/es é um “espaço privilegiado”, mas diria que é um espaço de direito garantido pela Constituição Federal de 1988, quando a educação formal deixou de ser privilégio da branquitude. Contudo, democratizar e universalizar a educação formal não é suficiente, pois é necessário que, além de criarem condições para o ingresso das populações não branca na escola, a sociedade e o poder público garantem a sua permanência. É urgente também oferecer infraestrutura, recursos pedagógicos e tecnológicos de qualidade e propor novas epistemológicas, uma vez que a escola pública tem sido precarizada e a educação tem sido centrada numa epistemologia eurocêntrica.

Em 2004, o Ministério da Educação instituiu e implementou um conjunto de medidas e ações, objetivando corrigir injustiças, eliminar discriminação e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. Uma dessas medidas foi a implementação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, em que na apresentação que a Secretária Nacional de Políticas de Promoção de Igualdade Racial – SEPPIR – afirmar-se que,

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004: 13)

A partir da década de 2000, o Governo por meio do Ministério da Educação, da Secretária Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, tem implemento medidas e ações, legislações, como por exemplo, as Leis 10. 639/03 e 11.645/08, que alteraram as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, tornando obrigatório o

ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, e políticas públicas, por exemplo, as cotas raciais, regulamentadas pela Lei nº 12.711/2012. Essas medidas e ações têm promovido a inclusão dos sujeitos subalternizados e a ruptura de paradigmas epistemológicos. Infelizmente, essas ações tem sido ameaçadas, atualmente, por uma política de negação de direitos, negação étnico-racial e gênero, negação da diversidade religiosa e cultural, enfim, negação da vida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN que explicam e justificam por que trabalhar com os temas transversais, como, pluralidade cultural e orientação sexual, reconhecem que existe preconceito e discriminação decorrente do valor atribuído à variedade reconhecida como padrão e à estigmatização das demais variedades linguísticas, reconhecidas inferiores e erradas pela gramática vem contribuindo, sutilmente, para que as editoras incluam nos livros didáticos questões relacionadas à variedade e diversidade linguística, pluralidade cultural, orientação sexual e igualdade racial. Essas questões eventualmente surgem nas mídias e nas redes sociais suscitando debates que têm reverberado na sala de aula.

“Racismo linguístico”, (NASCIMENTO, 2019) “discursivização racial da língua ou linguistificação da raça” (SEVERO, 2019) e “colonização linguística” (MARIANI, 2004) foram conceitos que mobilizei para discutir a intersecção entre linguagem e racismo no contexto do ensino de língua vernácula. Outra questão que fere as populações racialmente inferiorizadas é o epistemicídio, tratado como dispositivo da racialidade por Sueli Carneiro (2005), que discorrerei a seguir.

Capítulo 5 – Do genocídio ao epistemicídio

A palavra genocídio foi, provavelmente, cunhada para definir o holocausto do povo judeu sob o nazismo, durante a Segunda Guerra Mundial. Abdias Nascimento (1978) e outros pensadores e intelectuais negros, entre os quais também destaco Aimé Césaire (1978), utilizaram a palavra genocídio para que tomássemos conhecimento de outro crime impune contra os africanos, abatidos e vendidos como animais, durante séculos. Não foram 5 ou 6 milhões, mas 200 a 400 milhões. Abdias compreende genocídio a partir de dois conceitos:

Genocídio s.m (neol.) Recusa do direito de existência a grupos humanos inteiros, pela exterminação de seus indivíduos desintegração de suas instituições políticas, sociais, culturais, linguísticas e de seus sentimentos nacionais e religiosos.¹³ (NASCIMENTO, 1978)

Uso de medidas deliberadas e sistemática (como morte, injúria corporal e mental, impossíveis condições de vida, prevenção de nascimento), calculadas para a exterminação de um grupo racial, político ou cultural, ou para destruir a língua, a religião ou a cultura de um grupo.¹⁴ (ibidem, 1978)

O genocídio aplicado ao negro brasileiro não se restringe apenas à crueldade sofrida pelos negros durante a escravidão, mas aplica-se ao período pós abolição até os dias que ocorrem, em que se agravou o genocídio. A abolição intensificou-o nas áreas de vitalidade econômica, quando a mão-de-obra escrava ainda possuía utilidade e quando, mais tarde, o negro foi condenado à marginalidade. A população negra é a principal vítima de homicídio no País, segundo reportagem do Estadão. “Segundo o Atlas de Violência 2020, as taxas de morte da população negra apresenta crescimento nacional nos últimos anos. Em 2018, o último que tem os dados compilados, 75,7% das vítimas de homicídios são pretas ou partas.”¹⁵ O extermínio de vidas negras, que coloca em prática a necropolítica, e o extermínio moral e cultural causam sequelas econômicas e demográficas, denunciados por Abdias Nascimento, na década de 1970.

A pesquisa realizada pela Secretária Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) e pelo Senado Federal revela que 56% da população brasileira concorda com a afirmação de que “a morte violenta de um jovem negro choca menos do que a morte de um jovem branco”. A indiferença pelo extermínio de vidas negras não é uma exclusividade da

¹³ Dicionário Escolar do Professor. Organizado por Francisco da Silveira Bueno. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 1963, p. 580.

¹⁴ (Webster’s Third New International. Dictionary of the English Language, Massachussets, 1967)

¹⁵ 75% das vítimas de homicídios no Brasil são pretas e pardas, por Priscila Mengue. Estadão, 20/11/20.

população brasileira. A mídia internacional e nacional não trata com a mesma comoção a morte de populações não brancas como trata a morte de populações brancas, seja por atos de violência, acidentes ou cataclismas. Embora usasse a palavra crime invés de genocídio, Aimé Césaire (1978) expõe, apropriadamente, a perplexidade da “humanidade” diante da aplicação dos processos colonialistas aos homens brancos na Europa:

Sim, valeira a pena estudar clinicamente, no pormenor, os itinerários de Hitler e do hitlerismo e revelar ao burguês muito distinto, muito humanista, muito cristão do século XX que traz em si um Hitler que se ignora, que Hitler vive nele, que Hitler é o seu *demônio*, que se o vitupera é por falta de lógica, que, no fundo, o que não perdoa a Hitler não é o crime em si, o crime contra o homem, não é a humilhação do homem em si, é o crime contra o homem branco, a humilhação do homem branco e o ter aplicado à Europa processos colonialistas a que até aqui só os árabes da Argélia, os «coolies» da Índia e os negros de África estavam subordinados. (CÉSAIRE, 1978: 18)

Ramón Grosfoguel (2016), pensador porto-riquenho, menciona quatro genocídios/epistemicídios que consolidaram o eurocentrismo. O primeiro genocídio/epistemicídio ocorreu contra judeus e mulçumanos na conquista de Al Andalus, ou seja, na reconquista da Península Ibérica pelas coroas de Aragão e Castela; o segundo, contra os povos originários das Américas, deflagado pela chegada de Cristóvão Colombo e que se estendeu por quase quadro séculos de colonialismo e imperialismo; o terceiro, ocorreu contra povos africanos na “conquista” da África e, por conseqüente, a escravização de mais de 200 milhões de africanos escravizados nas Américas; o quarto, ocorreu contra as mulheres europeias acusadas de bruxarias e por isso queimadas vivas. Grosfoguel (2016) afirma que os quatro genocídios/epistemicídios deram margem a constituição de um privilégio epistêmico pelos homens brancos ocidentais, mas, principalmente, estabeleceram um “apartheid epistêmico” e a desvalorização de todos os outros conhecimentos com base no racismo e sexismo, cujas conseqüências são a inferiorização dos conhecimentos produzidos pelos povos não brancos e desqualificação de outras vozes críticas contra os projetos imperialistas, colonialista e racista-sexista que regem o sistema-mundo.

De acordo com Boaventura de Souza Santos (1995), epistemicídio é a aniquilação de conhecimentos, de saberes, e de culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental. É um subprojeto do colonialismo erigido pelo avanço imperialista dos povos ocidentalizados, europeus e estadunidenses, sobre os povos orientalizados: asiáticos, africano e sul americanos e caribenhos. Para Boaventura, o epistemicídio é mais devastador e abrangente que o genocídio:

o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão européia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estrangeiros porque tinham formas de conhecimento estrangeiro e eliminaram-se formas de conhecimento estrangeiro porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estrangeiros. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que

o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais).” (SANTOS, 1995: 328).

O termo também é utilizado amplamente por pensadoras e pensadores que analisam o influxo da colonização e do imperialismo capitalista sobre os processos de produção e reprodução da vida. De acordo com a filósofa Sueli Carneiro (2005), o epistemicídio reproduz as hierarquias raciais, consolidadas fortemente pelo “racismo epistêmico” (GILROY, 2001). Sueli Carneiro (2005) mobiliza os conceitos de duas tecnologias: o dispositivo de racialidade e biopoder (Foucault) dos quais emerge o epistemicídio que “coloca em questão o lugar da educação na reprodução de poderes, saberes, subjetividade ‘cídios’ que o dispositivo de racialidade/biopoder produz” (p. 03)

É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da auto-estima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (CARNEIRO, 2005: 324).

Nessa perspectiva, que analiso os processos de rebaixamento da autoestima, da negação das condições de sujeitos de conhecimento aos negros, o apagamento das produções materiais e simbólicas dos africanos e da diáspora africana ao patrimônio imaterial e cultural da humanidade pela imposição do embranquecimento cultural e da epistemologia eurocêntrica produzida por alguns homens europeus, brancos, cis e heterossexuais, no âmbito da educação básica, cujas consequências são o fracasso e evasão escolar de alunas/os¹⁶ da educação pública, particularmente, os jovens do ensino básico, oriundos das classes socioeconômica desprestigiadas. Essa estratificação socio racial é criada pelo racismo estrutural. Para Silvo Almeida o “racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas e até familiares, não sendo uma patologia social nem um desarranjo institucional”. Nesse sentido, para o autor, o racismo é sempre estrutural. (2018:38). O racismo estrutural plasmou uma sociedade hierarquizada, desigual e injusta. Essa juventude faz parte da maioria da população que Richard Santos (2020)

¹⁶ O perfil socioeconômico dos alunos da educação básica na rede pública que descrevo não se ancora em resultado de pesquisas, mas na minha experiência de professor de mais de 20 anos na escola pública onde mantenho um diálogo permanente com os alunos/as na e fora da sala de aula, nos corredores, no refeitório, no pátio no tempo do intervalo.

chamou de “Maioria Minorizada” – conceito que o autor analisa como um dispositivo para interpretar o racismo no Brasil. Esses jovens¹⁷, em sua maioria, além de estudar, precisam trabalhar para contribuir com o orçamento familiar, geralmente, residem na periferia das cidades e muitos deles moram em habitação localizada em áreas vulneráveis à violência, à falta de saneamento básico e aos riscos de acidentes climáticos onde, muitas vezes, lutar pela vida e sobrevivência é uma necessidade básica. Desassistidos pelo poder público, não têm acesso às políticas pública – transporte, assistência social, saúde e educação e, ainda, são privados de lazer. Todavia, habitantes dessas geografias das desigualdades que o racismo produziu, como “barreiras de impedimentos” (MOURA, 1990) a serem superadas por esses jovens que possuem uma cultura, uma língua(gem) e uma história, por meio das quais se constitui sujeito que resiste e luta para ocupar o seu lugar no mundo.

A escola a que esses jovens têm acesso é a criada para formar futuros *cidadãos de bem* para viver em sociedade, para o trabalho ou para ingressar no ensino superior. *Homem de bem*, expressão muito recorrente para designar, frequentemente, o homem bem ajustado as engrenagens econômicas, religiosas e sociopolítica, em síntese o homem burguês que se assemelha aos colonizadores responsáveis pela barbárie, a esses, Aimé Césaire os chamou de “honesto burguês”, “detentor das ‘virtudes cristã’ que disputa a honra – e sai-se muito bem – de administrar no ultramar usando os processos de falsários e dos torcionários” (1978:31). O currículo da educação básica, com constantes reformas forjadas de cima pra baixo, permanece pautado em epistemologias eurocêntricas e por esse motivo esvaziado de aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere. A ausência e silenciamento dos saberes, tradições e conhecimento, produzidos pelo grupo étnico-racial, geralmente, afro-indígena, ao qual esses jovens pertencem, constituem um verdadeiro epistemicídio¹⁸. O ensino de língua vernácula – o português brasileiro – tem sido ensinado, nesse contexto, como uma língua de que a/o aluna/o precisa aprender para falar, como se essa/e não fosse falante da língua.

A priorização de conhecimentos eurocêntricos no currículo no que concerne à linguagem e ao ensino de língua vernácula cria tensões no processo de aprendizagem entre o que é ensinado e a formação linguístico-cultural compartilhada pelas comunidades da qual fazem parte os/as alunos/as. Em consequência, a escola impõe o silenciamento, a invisibilidade e a exclusão de muitos jovens cujas identidades e linguagens são previamente censuradas antes mesmo de emergirem no espaço da sala de aula. Outro aspecto é a ênfase no escrito, ao mesmo

¹⁷ Esses jovens fazem pertencem as populações que têm, de acordo com Milton Santos (1996/1997), suas *cidadanias mutiladas*, e que para Richard Santos (2018), constituem as *maiorias minorizadas*.

¹⁸ Termo do aparato teórico de Boaventura Souza Santos, utilizado por Sueli Carneiro.

tempo em que se subestime o falado, pois esse é considerado inferior, enquanto aquele, superior. Apontado como outro elemento, por Inês Barbosa de Oliveira, na produção e legitimação da hierarquia social e cultural que

desqualifica índios e negros e suas tradições, está na crença na superioridade do escrito sobre o falado que caracteriza aquilo que Certeau (1994) chama de “A sociedade escriturística”. Nela, a tradição oral é considerada primitiva em relação à escrita e os processos educativos associados a essa tradição considerada na sua validade pedagógica e mesmo social (OLIVEIRA 2019: 67)

Os conhecimentos sistematizados pelas ciências, assim como ensino da língua vernácula em seus aspectos considerados padrão e formal, não devem ser excluídos do currículo escolar. Entretanto, esses conhecimentos precisam ser vistos numa perspectiva crítica, cujo status de verdade, essencialidade e universalidade devem ser permanentemente questionado. E que não sejam contempladas, no currículo, apenas essas epistemologias e, ao mesmo tempo, que não se deneguem e se anulem outras epistemes, produzidas pelos povos, historicamente, subalternizados, como por exemplo, a epistemologia negra, que a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, propõe a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no currículo das escolas de educação básica, para serem estudadas, preferencialmente, nas disciplinas de história, língua e artes. Corroborando com o que Boaventura afirma:

Não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam. [...] Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovem. (SANTOS, 1995:329)

Não reconhecer o repertório linguístico que as/os alunas/os afro-índigenas levam às escolas é o mesmo que negar-lhes o direito à fala, nesse aspecto, é negar-lhes a condição de sujeito, já que a língua é o lugar de interação no qual damos sentido aos sujeitos do/no mundo. O ensino de língua, ao silenciar os sujeitos não brancos por esses falarem outras variedades linguísticas que não seja a variedade “padrão”, promove o racismo linguístico. Responsabilizar os alunos não brancos de não apreenderem a variedade reconhecida padrão da língua, por não possuírem condições cognitivas, culpabilizando os pelo seu próprio fracasso é promover o epistemicídio, uma vez que essa prática e discurso não apenas silencia e invisibiliza, mas expulsa as crianças e os jovens não brancos da escola.

A racialização da língua e o epistemicídio permanecem como dois mecanismo de manutenção de poder – estratégias de silenciamento em suas dimensões ideológicas, históricas e simbólicas – cuja gênese se territorializa no período colonial, simbolicamente representadas pela máscara de ferro que conota a metáfora de quem controla quem fala. De acordo com Grada

kilomba (2019) a boca tornou-se órgão de opressão, já que poderá enunciar verdades desagradáveis sobre a colonização é por isso foi arduamente confinada, controlada e colonizada.

A discursivização racial da língua ou linguistificação da raça – que hierarquizou as línguas em superiores e inferiores, certas e erras, padrão e não padrão, culta e popular – confeccionou as máscaras simbólicas que calaram as bocas dos outros não brancos na escola.

Apenas com a reinvenção da educação na perspectiva das relações étnico-raciais, antirracista e anticolonial, as máscaras do racismo linguístico e as correntes do epistemicídio serão retiradas para que os outros possam ser reconhecidos como sujeitos de fala e de conhecimento.

Parte II – Aprende-se e se ensina língua vernácula na escola?

Prólogo II

A racialização das populações não brancas e a racialização das línguas dessas populações se constituem como dispositivos de opressão e de controle. O racismo linguístico e o epistemicídio que permeiam a sociedade e as instituições, como a escola, por exemplo, engendram uma desqualificação das línguas e dos saberes das populações racializadas, inferiorizando-os e silenciando-os, com o propósito para se eleger a língua padrão e o conhecimento eurocêntrico como dispositivo de poder *ser* e poder *saber*, agenciados como ação que se logra legítima, verdadeira e única de falar e de conhecer. Mas, é nesse contexto que se dá a resistência negra. Onde o poder se instaura, aí a resistência se opõe e impõe como estratégia de sobrevivência dos corpos, da linguagem e dos saberes das populações não brancas.

Essa resistência se origina na luta dos povos que sofreram as ações imperialistas do ocidente europeu e estadunidense e que teve *voz* por intermédio do pensamento negro contemporâneo que emergiu no século XX como discurso e ação contra hegemônico ao opor-se ao projeto colonialista, imperialista e racista das sociedades-estado. Intelectuais negras e negros imprimiram outra inscrição contra hegemônica, que de acordo com Mbembe (2018) foi,

marcado pela luta dos povos submetidos à colonização e à segregação, que tentaram se libertar das hierarquias raciais e cujas *intelligentsia* desenvolve formações da consciência coletiva que, ao mesmo tempo que abraçam a epistemologia de luta de classe propriamente dita, também combatem as dimensões ontológicas decorrente da fabricação dos sujeitos raciais (MBEMBE, 2018a: 66)

Não há armistício em tempos hodiernos, na fase destrutiva do capitalismo que coloca em risco de extinção a *species humanus* em consequência da ação predatória dos recursos naturais que condena, em primeira instância, as populações não brancas à pobreza e à morte; por isso não há trégua na luta contra a invenção do *outro*, como *não ser* para fundamentar o *ser* branco, heteronormativo, cidadão europeu ou estadunidense, uma vez que as dimensões da negação ontológica dos não brancos permanecem com a reinvenção do racismo, na era de colonialidade e de novas formas de imperialismo (globalização, neoliberalismo e aspirações neofacistas), da fase entrópica do capitalismo monopolista, das tecnologias de informação e cibernéticas, da manipulação genética e do controle das sociedades através dos dispositivos de vigilância e de guerra operados cada vez mais à distância, com a sofisticação da aparelhagem panóptica e dos dispositivos bélicos com o uso de armas inteligentes, cujo propósito é estabelecer o biopoder e a biopolítica das sociedade e dos governos das nações hegemônicas

sobre as populações racializadas e povos orientalizados. Nesse sentido, o biopoder ou a biopolítica está endereçada aos corpos não brancos, com o intuito de exterminá-los. A partir dos conceitos foucaultianos de biopoder e biopolítica, Mbembe (2018) elabora, nesse sentido, o conceito necropolítica:

Na formulação de Foucault, o biopoder parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer. Operando com a base em uma divisão entre os vivos e os mortos, tal poder se define em relação a um campo biológico – do qual toma o controle e no qual se inscreve. Esse controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma censura biológica entre uns e outros. Isso é o que Foucault rotula com o termo (aparentemente familiar) “racismo”.

Que a “raça” (ou, na verdade, o “racismo”) tenha um lugar proeminente na racionalidade própria do biopoder é inteiramente justificável. Afinal de contas, mais do que o pensamento de classe (a ideologia que define história como uma luta econômica de classes). A raça foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou a dominação a ser exercida sobre eles (MBEMBE, 2018b: 17-18)

A prática e os discursos insurgentes contra a dominação que se exerce sobre a vida dos corpos não brancos desde os tempos da colonização no século XVI até o neocolonialismo do presente se inscreve na história com uma linguagem da resistência, cujas origens reportam às lutas dos povos africanos e asiáticos contra a invasão europeia, à formação das sociedades quilombolas nas Américas – domínios contra escravagistas e anticolonialista, à luta dos povos africanos contra o neocolonialismo, à revolução haitiana que culminou na independência do Haiti em 1804, às lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos, protagonizadas pelo povo negro e à luta contra o apartheid na África do Sul.

Hoje, eclodem em todo globo movimentos insurgentes contra o assassinato institucionalizado de vidas negras que ao mesmo tempo que denuncia a permanência do racismo, também se inscreve como rastro de uma escrita da resistência cada vez mais visibilizados pela voz indelével da maioria minorizada que enuncia “vidas negras importam” das manifestações de insubmissão e contestação.

Desse modo, nessa Parte II, a maioria minorizada, herdeira da memória ancestral dos povos racializados, vai falar contra as práticas de dominação, particularmente contra os racismos linguístico e epistêmico incrustados em nossa sociedade e especialmente nas escolas, onde a mentalidade colonialista persiste, mas que contrapondo a essa mentalidade, emergem-se práticas insurgentes contra todas as formas de subjugações das populações não brancas e contra todas as formas de negação de direitos da maioria da nossa população cuja linguagem e saberes não são ouvidos, quando não são silenciados.

As testemunhas arroladas para darem seu depoimento por meio de relatos autobiográficos sobre sua trajetória na formação acadêmica e na carreira profissional são professoras da educação básica (ensino médio e fundamental) que lecionam língua portuguesa. As testemunhas que compartilham suas experiências de formação e profissionais estudaram e trabalham na escola pública e se reconhecem como mulheres negras, e desse pertencimento racial e desse lugar de professoras que estudaram e lecionam na escola pública que cada uma delas constroem suas estratégias de saberes/poderes.

O roteiro proposto às professoras para seu depoimento consistiu dos seguintes elementos: 1 - Historicizar o momento da graduação: o que o inspirou, quando e como aconteceu, as contribuições e as lacunas do curso para a atividade profissional; 2 - Historizar a carreira profissional: quando e como aconteceu, quais os espaços de atuação, os desafios e “sabores” de ser professor de língua vernácula; 3 - Reflexão sobre o alunado: quais as condições sociais, econômicas e **raciais** dos alunados, quais as suas dificuldades em “aprender” português; 4 - Relatar sobre suas escolhas teóricas-metodológica para “ensinar” português, livros didáticos e paradidáticos, outras fontes de pesquisa para o ensino, elaboração de materiais e outros; 5 - Historizar sobre a formação continuada: realização de cursos de curta duração, pós graduação, cursos pedagógicos e outros; 6 - Relatar sobre as atividades interdisciplinares, questões étnico-raciais, sociais, políticas, direito humano e outras, abordadas nas aulas. Aplicação da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna **obrigatório** o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. As contribuições para um ensino que leva em conta outras epistemologias que não sejam eurocêntricas, mas que priorizem outras epistemologias Sul-Sul, não branca, ou seja, para um ensino numa perspectiva das relações étnico-raciais; 7 - Responder **para que e por que** “ensinar” língua portuguesa para alunas, (os, es) da escola pública, majoritariamente parte da **Maioria Minorizada**.

O desafio da pesquisa que elege sujeitos negros a falarem sobre o tema proposto nessa dissertação é o de não incorrer no equivoco de trata-los como fonte primária da pesquisa, negando-lhes o estatuto de autoridade do saber sobre si mesmos. Nessa perspectiva, o que se propõe é criar as condições para que os sujeitos de conhecimentos falassem acerca do ensino (particularmente de língua vernácula) a partir de uma perspectiva das relações étnico-raciais. A análise feita dos relatos autobiográficos se solidariza com as palavras das professoras para quais passo a voz. Nesse sentido, esse trabalho de dissertação é tecido por uma voz coletiva.

Capítulo 6 – Jeans Silva Onofri



Sou¹⁹ natural de Eunápolis-Bahia, aqui cresci e me formei na educação básica, fundamental e superior.

Estudar nunca foi fácil para mim e nem para minhas irmãs porque viemos de uma família de cinco filhas, e que possuía baixa renda. Meu pai, Braulino Ferreira de Souza, foi agente de saúde e trabalhou na antiga SUCAM, hoje FUNASA, até se aposentar. Minha mãe, Valdelice Silva de Souza, foi professora de ensino fundamental 1 e 2 e se aposentou nessa profissão.

Minha mãe foi protagonista na escolha da minha profissão. Via o quanto ela era dedicada e justa como professora. Ficava encantada e queria ser como ela. Desde pequena a imitava: “riscava” (sublinhava) os livros como ela riscava, escrevia à margem do texto como ela escrevia. Dona Val, como era carinhosamente chamada, sempre me incentivava estudar.

Como minha mãe lecionava na escola privada, tivemos desconto nas mensalidades estudamos até quinto ano (4 série) do Ensino Fundamental I da Escola Adventista de Eunápolis. Iniciei minha vida estudantil no colégio público Clériston Andrade e lá me formei em Magistério. Hoje ao rever a ementa curricular do antigo magistério vejo quão importante foi para minha formação profissional. o Estágio supervisionado era de uma unidade e permitia que o estagiário não só observasse professor na sala de aula mas também assumisse a sala de aula por uma unidade. Isso proporcionava um crescimento profissional e uma visão da prática da sala de aula que não víamos na teoria enquanto estudantes de Magistério. Lembro-me que

¹⁹ Testemunho concedido em 03 de maio de 2021.

na época existiam disciplinas de metodologia de língua portuguesa, metodologia de matemática, metodologia de história cuja principal função era como ensinar os discentes de forma lúdica as disciplinas propostas. O “tempo do mimeógrafo” foi uma base fundamental para o meu crescimento enquanto profissional.

A formação em Magistério me fez querer ir além. Em 1999 prestei vestibular para Letras, Licenciatura plena e Habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa, na UNEB de Eunápolis que até então era extensão de Teixeira de Freitas. Foi uma época difícil por que o curso era ofertado a noite e o caminho para casa era escuro e ermo. A UNEB era um embrião que se tornaria a faculdade renomada que nós conhecemos hoje. Não tinha nem sede própria: Teve sede no IFBA, na escola Instituto de Ensino Conhecer, na Centauro, até chegar na atual sede que ela ocupa hoje.

As disciplinas ofertadas foram importantes para o meu currículo profissional. Disciplinas como metodologia do ensino da pesquisa, Teoria da Literatura, Língua Latina, Psicologia da Educação, Linguística, Filologia Românica Didática, Sociolinguística, Metodologia do ensino da Língua Portuguesa, e, claro, Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa foram essenciais na construção de teorias que hoje conheço. No entanto disciplinas como Libras, fundamental na interação de alunos especiais, não existia, assim como a disciplina de Cultura afro-brasileira.

Ser professor já é desafiador, de Língua Portuguesa o nível desse desafio dobra. Agora ser professora de Língua Portuguesa em escola pública de ensino médio, o nível triplica porque os alunos chegam com um pouco de dificuldade das séries iniciais que refletem drasticamente na escrita e na expressão, chegam com dificuldades que extrapola o âmbito da educação como históricos de violência física ou emocional ou drogas ou depressão ou automutilação que afetam direta ou indiretamente no processo ensino-aprendizagem e embora tenhamos psicologia da Educação na nossa formação no histórico escolar não nos é ensinado como lidar diretamente com esses problemas. Além disso, chega um momento que o aluno, público do ensino médio precisa escolher entre trabalho e estudo e muitos acabam evadindo da escola por motivo de sobrevivência.

No entanto toda escola precisa planejar e intervir naquilo que pode alcançar. Para isso são realizados projetos sociais, é analisado, nas escolhas do livro didático, a linguagem acessível aos alunos, são feitas parcerias com o CAPS para atender alunos com problemas emocionais, são realizadas parcerias com o conselho tutelar para ajudar os pais a manter os

filhos na escola, são realizadas aulas de expressão oral, atividades interdisciplinares que mantêm um diálogo sobre questões étnico-raciais, sociais, políticos, de direito humanos, de autoestima enfim são muitos desafios de ensinar e aprender português, mas o esforço também é verdadeiro para que o aluno não só aprenda português mas também consiga interagir com a sociedade nos diversos e complicados setores que esta apresenta.

Enquanto professora me esforço para pesquisar os assuntos a serem desenvolvidos na sala de aula, de torná-los atuais, explanar esses assuntos de forma tecnológica e que chame atenção dos alunos para que eles não se enfadem de estudar apenas com o livro didático ou só com o discurso do professor.

Interessante observar que na minha experiência profissional foi preciso uma formação continuada tanto para minha atualização como para o crescimento financeiro da carreira. E para isso eu precisei poupar muito porque na época (e digamos que hoje também) o salário de professor não era/ é suficiente para subsidiar pesquisas e formações continuadas. Assim em 2006 eu me especializei em Literatura Brasileira, na UNEB de Teixeira de Freitas. Nessa especialização eu tive o primeiro contato com a disciplina de Cultura Afro-brasileira que me proporcionou um conhecimento não preconceituoso com essa cultura.

Foi importante notar, nesse momento, que a única negra da classe da Especialização era eu, a única que não possui transporte particular era eu... Isso me fez refletir sobre o alcance da universidade pública para quem de fato precisa do ensino público.

Com o tempo, na escola que lecionava, entrei em contato com alunos surdos e especiais. Confesso que fiquei muito angustiada por não saber me comunicar com eles e assistir alguns alunos nessas condições desistirem de estudar. Isso me fez pensar sobre a inclusão social e decidi em 2015 fazer uma especialização em Libras e também uma especialização em Educação Inclusiva Especial e Políticas de Inclusão. Mas ao final do curso percebi que a teoria era completamente diferente da prática então em 2017 resolvi fazer um curso de Libras Básico na Life Centro de idiomas. Esse curso foi importante para mim por que me proporcionou conhecimento básico para os primeiros contatos com pessoas surdas, entretanto não consegui evoluir no curso porque muitos alunos desistiram e por incrível que pareça só ficaram três no curso. Então a Life Centro de idiomas não ofertou mais o curso de nível avançado no ano seguinte.

Em 2018, resolvi me atualizar novamente fazendo os cursos de curta duração em Língua Portuguesa e Análise do Discurso e Literatura. Afinal um professor precisa sempre estudar e

estar por dentro de sua área. Claro que foi com economia que realizei (e realizo) essa proeza da formação continuada. Estudar é caro e muitas vezes o ensino público não é tão público assim. Além dessas formações, realizei também àquelas ofertadas pelo governo estadual da Bahia além daquelas ofertadas pela rede municipal como GESTAR, PCN, PROFA, Formar em Rede (quando lecionava na educação municipal de Eunápolis).

A educação brasileira nunca foi priorizada e valorizada como deveria ser. Somos exemplos disso nessa pandemia cuja política culpa os professores, mas, no fim, se resume na ingerência e falta de logística dos gestores municipais e estaduais desnecessário se faz discorrer aqui sobre esse assunto tão óbvio.

É desafiador lecionar num país onde não oferece igualdade de condições para que “todos” tenham educação de qualidade. O Desafio sobe de nível, repito, quando se leciona português onde a linguagem oral e escrita reflete uma realidade cruel das classes menos favorecidas e para intervir é preciso muito jogo de cintura, muita elasticidade, para que a maioria minorizada consiga interagir na sociedade, para que consiga passar num concurso, numa entrevista de emprego e, o mais difícil, para que saia da ignorância e se conscientize como cidadão atuante e que pode transformar uma sociedade machista, racista e preconceituosa. Como ouvi muitas vezes, a única maneira de um pobre mudar a sua condição dignamente e lutar contra o sistema opressor é através do estudo.

Capítulo 7 – Luciene Silva Nascimento



Minha²⁰ graduação foi em Eunápolis-BA, pela UNEB – XVIII, me formei em 2006. A escolha pelo curso de Letras foi mais por uma necessidade da profissão, pois já atuava há alguns anos na área de educação, e por ser o curso disponível na cidade em relação à licenciatura, o fiz. O curso de Letras em si ajudou-me muito, mas também não foi o que esperava. A gente acha que vai entrar em uma graduação e vai sair de lá sabendo tudo da Língua Portuguesa, mas não é bem assim. Passei no curso por professores que não fizeram a diferença na minha carreira, pensando bem, fizeram sim, pois percebi o tipo de profissional que não gostaria de ser para meus alunos. Alguns professores que lecionavam no curso ou não eram tão capacitados para a função ou viam-nos como interioranos, que qualquer tipo de aula caia bem.

Tive também na licenciatura excelentes professores, ótimos mentores que conduziam suas matérias com muito conhecimento, compartilhamento, e, principalmente, demonstrando a realidade e a função do que é ser um educador. Esses mestres influenciaram muito na profissional que me transformei ao longo do curso. Considero que estou em constante mudança no lado profissional, adaptando-me às novas realidades, e sabendo que mudamos, e que a minha prática tem que acompanhar essas transformações de ver o magistério, atrelado também às mudanças comportamentais das novas gerações, acompanhando as evoluções tecnológicas que facilitam as aulas e a interação com os alunos.

Posteriormente à graduação, fiz alguns cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação, mas há muito tempo não temos cursos na área pedagógica. Tenho três

²⁰ Testemunho concedi em 27 de abril de 2021.

pós-graduações: Educação de Jovens e Adultos - IFBA, Linguística Aplicada – UNEB e a última, Gestão Escolar – FAES.

Ingressei na educação como professora bem nova, tinha 17 (dezessete) anos, recém-formada em magistério – último ano desse curso-, fiz o Ensino Médio em Belo Horizonte, os planos era fazer graduação lá, talvez fosse outra área de formação, já que estava em um estado com mais ofertas de cursos e de instituições públicas. Mas o destino mudou os meus planos, minha mãe adoeceu, quadro de depressão, dessa forma, retornei para Eunápolis. De volta à cidade, filha de família humilde, nunca passamos fome, necessidades, tínhamos o necessário para viver, graças ao trabalho e esforço da minha mãe, sem muitas regalias. Meu pai faleceu quando eu era criança e minha mãe era a única provedora da nossa casa. Somos 4 (quatro) irmãos, na época, éramos 3 (três) filhos em casa com a minha mãe, a minha irmã mais velha morava em BH com meus avós maternos.

A cidade, na época, era pequena, as pessoas conheciam-se e, por vontade de ter o meu dinheiro, ajudar em casa, suprir as minhas necessidades, fui procurar emprego. Por intermédio de conhecidos minha mãe conseguiu um trabalho de professora para mim na prefeitura. O início da profissão foi difícil, fui trabalhar com a primeira série, antes era assim, sempre que surgia um professor novo na escola, sobrava para ele as séries iniciais, pois a maioria dos professores não queriam lecionar nessas turmas.

As turmas eram de alunos iniciantes, não alfabetizados em uma escola numa comunidade periférica, realidade difícil de lidar, mas por outro lado gratificante pelo reconhecimento e carinho do nosso trabalho por parte dos alunos e dos pais. A tarefa não era fácil, faltava tudo, não tinha material adequado para um bom trabalho, gastava muito do meu salário para comprar material que me propiciasse ter uma melhor qualidade nas aulas e rendimento dos alunos. Assim, iniciei em 1994 minha história na educação.

A experiência com as séries iniciais foi apenas no início da minha carreira, logo depois migrei para o Ensino Fundamental II na escola pública, continuo nesse segmento e tenho 40 horas, concursada. Leciono também na esfera particular, em uma Cooperativa Educacional no Ensino Médio.

O público da escola pública que leciono é quase que em sua maioria composta por afrodescendentes, muitos desses alunos não se reconhecem como tal. A instituição não é considerada periférica, porém, recebe muitos alunos de bairros que possuem essa realidade,

então temos muitos alunos de famílias muito pobres, onde veem na escola um espaço necessário, principalmente para complementar na alimentação.

Essa realidade do público da escola vem mudando muito de alguns anos para cá, mais precisamente pós governo do PT, vejo um aumento considerável de alunos oriundos da escola particular, inclusive, percebo que há uma busca muito grande das famílias desses alunado pela escola que trabalho por não ser considerada periférica, tendo como preferência o turno matutino. E dá para perceber que a escola está ficando dividida em duas realidades bem distintas: o público do turno matutino e o público do turno vespertino / classe média/classe baixa.

Já a realidade da escola particular é o inverso, temos um público quase que em sua maioria composta por pessoas brancas.

Nesse contexto de termos alunos que sempre foram da escola pública, vê-se muito a falta de base das séries iniciais, os alunos têm muita dificuldade em leitura, interpretação e produção de textos, fruto de uma educação muito fragmentada, que dá ênfase para o ensino de gramática normativa da Língua Portuguesa, deixando de lado o ensino com base no texto, propiciando assim uma melhor leitura, familiaridade com a dinâmica da construção de contexto e conseqüentemente na produção de textos e não apenas em nomenclaturas. A leitura parece ser deixada de lado dentro das salas de aula, fato esse que conseqüentemente dificulta a ampliação do conhecimento de mundo do educando e reflete, principalmente, na dificuldade de os mesmos expressarem-se através da escrita.

Na minha prática pedagógica procuro privilegiar o letramento e o contexto histórico-cultural como um processo que propicia a aquisição de conhecimento e apropriação da linguagem escrita, respeitando os sujeitos com suas características e suas vivencias, valorizando o uso da língua em diferentes situações e contextos sociais, respeitando as diversidades existentes em sala de aula. Tenho como norteadores da minha prática pedagógica ou autores: Paulo Freire, Sírio Possenti, Irandé Antunes, Magda Soares, Ângela Kleiman, Mikail Bakhtin, Vigotsky, entre outros autores que ajudaram a formar a visão de educação que possuo hoje.

Outro ponto que vale ressaltar que vem modificando a sua abordagem na escola são as questões étnico-raciais e os contextos político-sociais, tento trazer sempre à tona em sala de aula, questões que façam refletir, principalmente, em relação à identidade étnica do Brasil. Os alunos não se identificam negros ou afrodescendentes. O estigma racial perpetuado na nossa sociedade faz com que os alunos anulem esse conceito de pertencimento a essa etnia. A questão

de ser negro está muito associada à pobreza e à marginalização. Por outro lado, vê-se também pais mais conscientes em relação a sua condição étnica e social, pessoas que estimulam o reconhecimento de pertencimento dos filhos, da beleza negra, e principalmente do entender que direitos são iguais para todos, e que devemos lutar por essa igualdade.

Vale destacar que as atividades e eventos escolares que abordam a cultura afro-brasileira e africana ainda são predominantes no período alusivo ao dia da Consciência Negra. Mas, vê-se cada vez mais profissionais que exploram o contexto durante à sua prática pedagógica, como também, outros temas transversais, mas vai depender muito da formação e ideologia de cada professor.

Outra problemática é a escolha dos livros didáticos, tem sido feita ultimamente pela cartela de exemplares que são apresentadas na escola como os possíveis títulos a serem adquiridos. Os professores de língua portuguesa entram em um consenso e escolhem três nomes, damos preferência ao material que privilegia a multiplicidade de gêneros textuais e a interpretação de textos, em ordem de primeira e última posição, nem sempre é a primeira opção feita que vem para a escola, isso tem a ver com questões na Secretaria de Educação.

Em relação aos paradidáticos, infelizmente, não temos muitos exemplares, vêm poucos livros e também não possuímos uma biblioteca, dessa forma a distribuição e retorno dos livros depende de cada professor. Tem-se problema também em pedir aos pais que adquiram algum exemplar por conta própria, mesmos sendo livros em torno de R\$3,00 a R\$5,00, alguns pais não compram por terem dificuldades financeiras, e outros alegam e até denunciam que estão sendo obrigados pela escola e/ou professor a adquirir livros para os filhos, causando assim algum tipo de transtorno, por isso, na maioria das vezes trabalhamos com os poucos exemplares que a escola possui, quando tem, ou o professor adquire por conta própria livros para trabalhar em sala com as turmas.

Nessas mais de duas décadas à frente de uma sala de aula, principalmente na esfera pública, vi e vejo as várias nuances que permeiam a nossa educação. Os governos sejam eles federal, estadual ou municipal influenciam muito na qualidade do ensino ofertado nas escolas. Quanto tem-se um governo com uma visão de prioridade para a educação, é nítido as melhorias em sala de aula com nossos alunos. Diante desse contexto, vejo cada vez mais a necessidade de propiciar ao meu educando a apropriação da leitura e da escrita, estimular e incentivar que os mesmos tenham conhecimento, que possam através da educação modificar as suas vidas e principalmente tornarem-se cidadãos críticos, capazes de lutarem por seus direitos.

Capítulo 8 – Rosângela Fonseca Nascimento



Sou Rosângela Fonseca do Nascimento²¹, mulher negra, mãe, filha, professora de língua portuguesa, formada pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB, me formei em 2007, com experiência em várias escolas públicas dos municípios de: Eunápolis, Itagimirim e Porto Seguro, comecei a lecionar já no final da graduação e de lá para cá vivi muitas experiências em sala de aula.

Minha motivação para cursar letras de início foi porque sempre gostei de literatura, mas sempre quis fazer um curso de teatro, porém em Eunápolis na época só tinha esse curso na Universidade Pública, decidi que faria letras mesmo, pois eu já estava com 30 anos, dois filhos, que eu estava criando sozinha na época, eu não tinha a menor condição de ir morar em Salvador para cursar teatro. E eu queria ter uma formação superior para garantir um lugar melhor no mercado de trabalho, pois precisava sustentar meus filhos.

Mas, o curso de letras me surpreendeu, pois descobri a forte ligação da literatura com as artes e isso me fez gostar bastante do curso. Porém em alguns aspectos tive dificuldades, pois durante o ensino médio não aprendi muito sobre gramática, então existia essa lacuna que precisava ser preenchida. Outra lacuna do meu curso na época é que não vi praticamente nada sobre literatura negra ou africana, nem mesmo ouvi falar sobre Abdias Nascimento, o grande expoente negro, que se tornou tema de minha pesquisa, mas só fui conhecer seu trabalho, em

²¹ Testemunho concedido em 03 de maio de 2021.

um seminário, por uma aluna de outra instituição. E quanto a questão profissional o curso abriu algumas portas, porém o mercado aqui em nossa região já está um pouco saturado, pois existem muitas pessoas formadas em letras e poucos concursos públicos para essa área.

Durante esses anos de trabalho, trabalhei pouco em escola particular, minha experiência em grande parte é com escola pública, e já enfrentei vários desafios em sala de aula, desde as dificuldades do alunado com a escrita, leitura e também por conta de todo contexto de grande parte dos alunos das escolas públicas: pobreza, falta de políticas públicas para essa população, violência, falta de estrutura familiar, entre outros problemas que refletem no processo de ensino-aprendizagem, não só na área de língua portuguesa.

Sempre busco trabalhar com textos que envolvam questões raciais, sociais, promover debates com temas que envolvem as questões da periferia, a exemplo de abordagem policial, a forma como os jovens da periferia são tratados, e dessa forma aplicar a Lei 10.639/03. Utilizo também músicas que os meninos gostam, a exemplo do funk, para debater algumas questões que aparecem recorrentes nas letras das músicas de funk. Ou seja, preparo minhas aulas sempre buscando levar para sala de aula temas que estejam em consonância com uma perspectiva das relações étnico-raciais. Aulas que ensinem não apenas gramática, mas que a gente possa falar sobre questões que fazem parte do cotidiano dos meninos. Quero aqui citar o que aconteceu no dia em que levei para a sala a música “Polícia para quem precisa de polícia” e depois pedi para os alunos escreverem como se sentem quando eles são abordados pela polícia? E nesse dia nenhum deles criou resistência para escrever, a escrita fluíu muito. Pois, a escrita para a grande maioria é um bicho de sete cabeças, escrever um texto, uma redação, parece uma coisa bem distante do mundo deles. Outra dificuldade que sempre enfrento nas escolas é trabalhar com a interdisciplinaridade sobre tema de questões raciais, pois alguns professores ainda criam resistência para tratar sobre esse tema, principalmente em se tratar sobre as religiões e expressões culturais de matriz africana. Muitos professores e coordenadores não gostam nem de falar sobre a temática. Nesse sentido percebo que falta interesse e boa vontade por parte de alguns educadores, o que é muito triste, pois cada vez mais se faz urgente trabalhar com os jovens sobre o contexto de violência ao qual eles estão inseridos e a falta de políticas públicas voltadas para a juventude das periferias, é preciso debater sobre questões identitárias, empoderamento negro, sobre temas que são caros a esses jovens.

Nesse sentido acredito que as aulas de língua portuguesa precisam servir como contribuição para o fortalecimento e empoderamento dessas identidades negras, desses alunos que fazem parte de uma maioria minorizada.

Capítulo 9 – Cláudia Bahia Santos



O²² que me inspirou a fazer o curso de Letras, foram as memórias da infância, sempre me vi professora, brincava de dar aulas. Quando cresci, comecei a entender os desafios de ser professor através de meus professores. Mesmo assim não perdi a esperança de me tornar professora e contribuir ainda que pouco com a educação do país.

Ao concluir o ensino médio em 2008, surgiram as dúvidas de que carreira seguir, que curso fazer, foi então que surgiu a oportunidade em 2010 de cursar um pré-vestibular público e de qualidade ofertado pela UNEB. Ao finalizar o curso, tinha certeza que iria prestar o vestibular para Letras, consegui passar no vestibular e em 2011 iniciei o curso de Letras, também ofertado pela UNEB.

Iniciei a atividade profissional na área de Língua portuguesa e pude perceber tanto as contribuições quanto às lacunas da minha formação. Tive bons professores, entretanto, a grade curricular ofertada pelo curso deixou algumas lacunas com respeito ao aprendizado.

Comecei a lecionar profissionalmente em 2018 através de processo seletivo do Estado da Bahia. Trabalho em uma escola de ensino médio profissionalizante do Estado. Ao iniciar minha jornada profissional, tive alguns desafios, o principal foi ter domínio de sala de aula, conduzir as aulas de forma ordeira. Fui aprendendo na prática os desdobramentos da sala de aula, descobri também o prazer de ensinar e aprender ao mesmo tempo.

O alunado que tive e tenho contato na escola pública vem das classes populares, classe média, baixa, com poucas condições sociais e econômicas, em sua maioria são alunos

²² Testemunho concedido em 22 de abril de 2020.

negros e pardos. As dificuldades em aprender português consiste principalmente nas linguagens utilizadas pelos grupos sociais das quais eles fazem parte, muitas vezes eles não percebem convergências entre os falares de suas comunidades e as formas culta e padrão prestigiadas pela nossa língua. Sabemos como a linguagem do falante pode ser por vezes estigmatizada e alvo de preconceitos diversos, levando ao silenciamento do aluno. Desmitificar isso é um grande desafio. Outra dificuldade é a quantidade de regras que a língua portuguesa contém, dificultando o aprendizado.

Meus métodos de ensino têm sido voltados para o uso das mídias diversas que os alunos tem contato. Além do livro didático, utilizo a internet, propondo pesquisa e análise das produções dos alunos. Elaboro apresentações em slides com imagens ilustrativas para suavizar um pouco o conteúdo por vezes denso e complexo que a língua portuguesa possui.

Eu tive a oportunidade de participar como aluna de um curso de pós-graduação, o qual contribuiu muito para a minha formação, bem como minha atividade profissional. Melhorou muito a minha didática com o alunado.

Nas aulas da graduação houve uma abordagem bem restrita quanto às questões étnico-raciais, ficando apenas a cargo de uma ou outra disciplina essas discussões e reflexões, porém as questões sociais e direito humano sempre houve diferentes abordagens pelos professores das disciplinas, fazendo com que tivéssemos amplos olhares, já que lidaríamos dia-a-dia com essas pautas através da socialização com os nossos alunos.

Em minhas aulas, procuro discutir essas temáticas à medida que vão surgindo oportunidades e situações em que há a necessidade de se falar sobre. Gosto de ouvir os alunos para saber o que pensam a respeito e contribuir para a mudança do pensamento de forma positiva.

Ensinar Língua portuguesa para os alunos que fazem parte da maioria minorizada significa ampliar a visão de mundo destes, bem como ressignificar a vida deles através da educação, o ensino de língua portuguesa para esses alunos apresenta a oportunidade de estarem preparados para o mundo externo aos muros da escola que exige que eles saibam muito bem utilizar a língua/linguagem a seu favor. Visto que já possuem um lugar de desfavorecimento em detrimento de uma elite branca e por vezes opressora, seja no campo do conhecimento ou no mercado de trabalho. O ensino de língua portuguesa visa dar voz à diferentes linguagens e sobretudo dar maior visibilidade aos alunos da maioria minorizada.

Parte III
Linguagem, resistência e transgressão

Prólogo III

A identidade negativa atribuída à Maioria Minorizada é uma das estratégias do epistemicídio, a fim de invalidar aqueles a quem se atribuiu a alteridade o *Outro*, como sujeito de conhecimento, desautorizado pelo Ocidente. A atribuição de uma identidade negativa constitui, de fora para dentro, uma subjetivação que resulta no não reconhecimento e não pertencimento às culturas não brancas e, em consequência, na submissão aos valores da cultura dominante. Essa dominação cultural sequestra a enunciação de saberes e conhecimentos das populações não brancas, invisibilizando as maiorias cujos direitos são minorizados.

É dessa individualidade negada, dessa cidadania mutilada que observo o sequestro da enunciação, o lócus de enunciação refletindo o saber e conhecimento do indivíduo negro é negado, impedindo vozes de se propagarem e conhecimentos de serem reafirmados, muitas vezes, entres os seus. É onde compreendemos o que Nascimento (2019) registra como racismo linguístico (SANTOS, 2020: 48).

Mas onde impera os dispositivos de racialidades e dominação também emergem as micro revoluções das populações subalternizadas que insurgem nos espaços de interdição, reivindicando o direito de ser e existir. Nessa inscrição do devir negro no mundo que Richard Santos chama de territórios negros.

O campo determinado como espaço de exclusão e ressignificado como signos de vivências, valorização da vida e lugar de reafirmação identitária. Também do campo proibido e do não lugar para os não brancos e iguais. Lugar de enunciação de códigos, de significação de identidade e vocalização, também, da violência sofrida pelos seus (SANTOS, 2020: 56).

A enunciação de identidades e vocalizações insurgentes não é homogênea, uma vez que os sujeitos negros são singularidades, pois não há uniformidade no jeito de ser negro, conforme indaga Stuart Hall (2009) “Que ‘negro’ é esse na cultura negra?” Hall apud West aponta três grandes eixos para compreendermos a especificidade do momento: o primeiro é “o deslocamento dos modelos europeus da alta cultura europeia”; o segundo, “surgimento dos EUA como centro de produção e circulação global da cultura”, e o terceiro, “a descolonização do Terceiro Mundo, marcado culturalmente pela emergência das sensibilidades descolonizadoras” (p. 335-336). A emergência das sensibilidades descolonizadoras não é uma permissão dentro dos espaços dominantes, mas o resultado de políticas culturais da diferença “de luta em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político”.

A dedica-se ao estudo do devir negro, Mbembe (2018a) entende o sujeito racial ao empreender uma reflexão crítica da razão negra,

Esse termo ambíguo e polêmico designa várias coisas ao mesmo tempo: figuras do saber, um modelo de exploração e depredação; um paradigma da sujeição e **das modalidades de superação**, e, por fim, um complexo psico-onírico. Essa espécie de jaula enorme, na verdade uma complexa rede de desdobramentos, de incertezas e de equívocos, tem a raça como armação. (MBEMBE, 2018a: 27), (Grifo nosso)

Para o filósofo camaronês o termo raça ou racismo só podem denotar um sentido imperfeito, dúbio e até inacabado. Porque visto em profundidade, “raça é ademais um complexo perverso, gerador de temores e tormentos, de perturbações do pensamento e de terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes” (p. 27). Mas raça é o nome que para Frantz Fanon apud Mbembe (2018a) “**se deve dar ao ressentimento amargo, ao irrepreensível desejo de vingança, isto é, à raiva daqueles que, condenados à sujeição, veem-se com frequência obrigados a sofrer uma infinidade de injúrias, todos os tipos de estupros e humilhações e incontáveis feridas**” (p. 28) (Grifo nosso).

O que é tratado a seguir, nesta Parte III, são as reflexões originadas dos relatos autobiográficos das testemunhas, cujos depoimentos desvelam a trajetória da formação acadêmica e a carreira profissional na educação básica da rede pública do ensino básico, fundamental e médio, em língua portuguesa. Embora, a escola seja uma instituição de sequestro, onde a opressão e subordinação engendram assujeitamentos, é da força da autoestima e da autonomia que as professoras por meio da atuação das políticas de resistência fazem a transgressão dos sistemas linguístico e educacional.

Capítulo 10 – “Ensino” de língua vernácula: negação e afirmação

A língua como conteúdo a ser ensinado e aprendido é um desafio para os professores que lecionam língua vernácula. Como ensinar o que já foi aprendido? As crianças do ensino fundamental e a juventude do ensino médio já fizeram *à priori* a aquisição da língua, portanto, quando chegam nesse estágio de escolarização já sabem falar, escrever e lê em língua vernácula. Então, o que significa “ensinar” e “aprender” o que já se sabe? Deleuze afirma que “não há método para encontrar tesouro nem para aprender” (1988: 270). Corroborando com o filósofo francês, não há fórmulas nem receitas teóricas-metodológicas para o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos de língua vernácula, mas o que se pode sugerir é uma reapropriação do que se convencionou chamar de língua padrão e línguas não padrão, a partir de uma perspectiva semiótica, ou seja, de uma reapropriação dos signos: simbólicos, indiciais e icônicos que circulam em nossa cultura, a fim de provocar uma imersão na multiplicidade de línguas e de linguagem que circulam em nossa sociedade, que sejam interessantes para as juventudes não brancas. Assim, como não se aprende a nadar por intermédio das técnicas de natação, sem a experiência de se jogar no mar, não se “aprende” uma língua por intermédio da compreensão das regras prescritas nos manuais gramaticais.

O movimento do narrador não se assemelha ao movimento da onda; e, precisamente, os movimentos do professor de natação, movimentos que produzimos na areia, nada são em relação aos movimentos da onda, movimentos que só aprendemos a prever quando os aprendemos praticamente como signos. Eis porque é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal (DELEUZE, 1988: 54)

O contato efetivo em sala de aula com os signos simbólicos, indiciais e icônicos, não apenas criaria condições para desenvolver as potencialidades do uso da língua(gem), mas possibilitaria uma desconstrução do caráter atributivo do signo, a relação entre significante e significado inventada pela cultura dominante do Ocidente, transitória, fluida e situada numa dimensão espaço-temporal. Nesse sentido, seria uma tarefa inspiradora para o desmascaramento da ideia de significados únicos, perenes e essenciais que inventa “verdades”. Nessa perspectiva, as culturas que circulam em nossa sociedade, manifestadas em palavras, textos, imagens, produções artísticas, midiáticas, gestos, costumes, poderiam constituir um diversificado e rico material, para uma percepção crítica, por meio de uma leitura criteriosa que

desvelasse a presença de contradições, preconceitos, discriminações, resultado de uma mentalidade colonizadora, racista e subjugada pelo imperialismo.

Por outro lado, propor uma incursão no pensamento negro contemporâneo, nas produções artísticas, criadas por negras e negros, nas culturas e história da maioria minorizada e das populações diaspóricas e africanas, daria visibilidade a um saber e a um conhecimento desvalorizados, invisibilizados e inferiorizados. Nesse sentido, um letramento racial crítico, proposto por Aparecida de Jesus Ferreira, com fins pedagógicos a ser utilizado por professoras e professores de ensino fundamental e médio; evidenciaria outras epistemologias não eurocêntricas e não estadunidense, a fim de se combater os efeitos do epistemicídio que silenciam, invisibilizam e expulsam alunas e alunos, que conformam a maioria minorizada da escola pública.

A escola para Foucault é um aparelho normatizador, cujo propósito é fixar comportamentos, mas Aparecida Sueli Carneiro afirma que ao se tratar do negro, a escola faz mais que normatizar,

Uma das questões mais cadentes que envolvem o negro e a educação diz respeito aos processos de exclusão dos negros da escola que se refletem nos indicadores de evasão escolar, em especial de meninos e jovens negro. Da perspectiva de Foucault, a escola não tem por função excluir e sim fixar, ou melhor, é um aparelho de normatização. Porém com relação aos negros ocorre uma especificidade, pois além de normalizados, são expulsos ou excluídos da escola. (CARNEIRO, 2005: 279).

O dispositivo de racialidade articulado ao epistemicídio e ao linguicídio presente na educação básica é uma comprovação categórica, por isso a importância de inferir uma compreensão de como as testemunhas em seus relatos autobiográficos e o pesquisador em seu memorial transpõem essas questões em seu percurso formativo e profissional.

Assim, Jeans Silva Onofri expõe a dificuldade para ela e as suas irmãs, de família com baixo poder aquisitivo, estudarem. Concluiu o ensino fundamental em uma escola particular porque teve descontos na mensalidade. Estudou o ensino médio e a graduação em escola pública. Mas para além das dimensões socioeconômicas, as condições de vida da família Onofri é marcada pelo pertencimento ao segmento étnico-racial negro, ou seja, a maioria minorizada.

Jeans Silva Onofri se aproxima das questões educacionais no ensino médio ao fazer Magistério e faz sua incursão nos estudos da linguagem na graduação. Embora alega que o curso foi importante para sua profissionalização, aponta que o currículo do curso de graduação não promovia conteúdo que contemplassem as diferenças e as questões étnico-raciais.

Para Jeans Silva Onofri ser professora é desafiador, e trabalhar com língua portuguesa na escola pública triplica esse desafio, em função das dificuldades que os alunos trazem das realidades sociais, econômicas e psicológicas que impactam na aprendizagem. Entretanto, tenho evidenciado nessa pesquisa que para além das condições materiais de vida estruturadas pelo racismo, a própria escola não apenas normatiza, mas silencia e exclui a maioria minorizada. Escolher entre trabalhar e estudar é uma encruzilhada do percurso escolar para a juventude não branca, mas a própria escola expulsa os sujeitos não brancos porque ainda teima em permanecer com um currículo centrado na epistemologia eurocêntrica, que retroalimenta o racismo linguístico e o epistemicídio.

Jeans Silva Onofri pontua que na escola onde trabalha para além dos desafios de aprender e ensinar português, “mantem um diálogo sobre questões étnico-raciais, sociais, políticos, de direitos humanos, de autoestima”. Percebe-se que o cuidado de si se desdobra no cuidado do outro. Por isso Jens Silva Onofri, com esforços próprios, empreendeu sua formação continuada. Ao fazer a pós-graduação *Latu Sensu*, Jeans observa que “a única negra da classe da Especialização era eu, a única que não possui transporte particular era eu... Isso me fez refletir sobre o alcance da universidade pública para quem de fato precisa do ensino público”.

O acesso à educação de qualidade é para Jeans Silva Onofri imprescindível para superar as barreiras de impedimento (MOURA, 2019) que marginalizam a maioria minorizada (SANTOS, 2020). Então se faz mister para Jeans que essa

consiga interagir na sociedade, para uma que consiga passar num concurso, numa entrevista de emprego e, o mais difícil, para que saia ignorância [inculcação psicológica] e se conscientize (aja) como cidadão atuante e que pode transformar uma sociedade machista, racista e preconceituosa. [...] a única maneira de um pobre (racializado) mudar a sua condição dignamente e lutar contra o sistema opressor é através do estudo.

Luciene Silva Nascimento optou pela graduação em letras com a intenção de profissionalizar-se, pois desde os seus dezessete anos já lecionava após se formar em magistério. Na graduação, Luciene Silva Nascimento é afetada pelos seus professores, tanto por aqueles que não pretende repetir quanto por aqueles que influenciaram positivamente na profissional que a transformou.

Assim como Jeans, Luciene é oriunda de uma família que conforma a maioria minorizada e por isso muito nova teve que se desdobrar para sobreviver. Foi trabalhar em uma comunidade periférica, com quem se solidarizava. O cuidado de si se estende para o cuidado do outro.

Hoje, professora no ensino público municipal, também leciona em uma escola particular. Luciene Silva Nascimento ressalta as diferenças do alunado dessas escolas: os alunos da escola pública são pobres e negros que recorrem a escola para suprir as carências nutritivas. “Já a realidade da escola particular é o inverso, temos um público quase que em sua maioria composta por pessoas brancas. Essa observação evidencia os privilégios da branquitude em detrimento das condições materiais de vida das populações racializadas.

Luciene Silva Nascimento pontua que as dificuldades dos alunos da escola pública é “fruto de uma educação fragmentada, que dá ênfase para o ensino de gramática normativa da Língua Portuguesa. A dimensão interdisciplinar que contemple o pensamento negro contemporâneo nas escolas e o estudo da língua(gem) centrada na gramática normativa tradicional potencializam dois dispositivos de racialidade – o racismo linguístico e o epistemicídio – que excluem as juventudes não brancas da educação, condenadas à repetição ou à evasão escolar.

Na minha prática pedagógica procuro privilegiar o letramento (racial) e o contexto histórico-cultural como um processo que propicia a aquisição de conhecimento (outras epistemologias) e apropriação da linguagem escrita, respeitando os sujeitos com suas características e suas vivências, valorizando o uso da língua em diferentes situações e contextos sociais, respeitando as diversidades (diferenças) existentes em sala de aula

Luciene Silva Nascimento observa que as questões éticos-raciais e os contextos político-sociais veem sendo abordados na escola onde trabalha, mas ressalta que os alunos não se identificam negros. “O estigma racial perpetuado na nossa sociedade faz com que os alunos anulem esse conceito de pertencimento a essa etnia. A questão de ser negro está muito associada à pobreza e à marginalização”. Para Fanon (2008) esse “inconsciente coletivo do *homo occidentalis*, o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra e a fome” (p. 161) que o psicanalista chama de “imposição cultural irrefletida” (p. 162). Fanon propõe uma ruptura com o “círculo infernal” da dialética hegeliana através da mediação e do reconhecimento, sua realidade humana, diferente da realidade natural (p.181). Essa operação também deve ser efetuada pelo outro. Contudo, Luciene percebe que as famílias têm se reconhecido negras, ao valorizar uma estética da negritude.

Luciene destaca que as questões étnico-raciais são predominantes abordadas no dia da Consciência Negra. Mas, professoras e professores, com formação em pedagogia da inclusão têm incluído as relações étnico-raciais no ensino. No que concerne à escolha do livro didático, Luciene denuncia a falta de autonomia das professoras e professores, pois nem sempre a primeira opção é referendada pela Secretária de Educação. A dificuldade em usar paradidáticos

se deve a escassez de títulos na biblioteca, o que desvela a precarização da escola pública. Por outro lado, a aquisição de livros pelas famílias esbarra-se na dificuldade financeira destas e nas implicações legais em sugerir que os pais os adquirem com recursos próprios.

Com a experiência pedagógica desde os seus dezessete anos, Luciene conclui que a implementação de políticas públicas no âmbito da educação é imprescindível para a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas. A sua dimensão político-pedagógica consiste em,

propiciar ao meu educando a apropriação (reapropriação) da leitura e da escrita, estimular e incentivar que os mesmos tenham conhecimento ([saberes e epistemologias marginalizadas), que possam através da educação modificar as suas vidas e principalmente tornarem-se cidadãos críticos, capazes de lutarem por seus direitos.

Rosângela Fonseca do Nascimento foi motivada a fazer o curso de letras porque gostava de literatura, mas o que sempre quis fazer foi teatro, contudo não havia, naquela ocasião, universidade pública, na região, que oferecesse formação em artes cênicas. E não havia nenhuma possibilidade de cursar fora, pois já era mãe de dois filhos que criava sozinha. A opção que se encontrava à disposição era o curso de letras. “E eu queria ter uma formação superior para garantir um lugar melhor no mercado de trabalho, pois precisava sustentar meus filhos”.

O curso a surpreendeu, pois descobriu uma forte ligação com a literatura e com as artes, no entanto, não estudou praticamente nada sobre literatura negra ou africana, nem ouviu falar em “Abdias Nascimento, que se tornou mais tarde em tema de sua pesquisa. Essa experiência de Rosângela é compartilhada com todos nós, que passamos pela graduação sem ter contato com a história e a cultura afro-brasileira ou africana e nem com o pensamento de intelectuais e artistas negras e negros, o que demonstra a violência epistêmica, produzido pelo racismo que nos impediu de conhecer o que faz parte da nossa história, cultura e tradição.

Para Rosângela uma outra dificuldade lhe é imposta: o mercado de trabalho, em sua área de profissão, se encontra saturado; “o curso de letra abriu algumas portas, porém o mercado aqui em nossa região já está saturado, pois existem muitas pessoas formadas em letras e poucos concursos públicos para essa área”.

Rosângela, durante os anos de trabalho docente, exerceu a profissão em escola particular, mas foi na escola pública que teve larga experiência, em alguns municípios do Território Costa do Descobrimento. Durante esse percurso profissional, enfrentou diversos desafios na sala de aula: desde as dificuldades de aprendizado do alunado, cujas causas são atribuídas às questões socioeconômicas e à carência de políticas públicas. Contudo, Rosângela tem realizado um trabalho nas escolas por onde passou, evitando que essas se mantivessem

como aparelho de discriminação e expulsão das crianças e juventudes não brancas ao perpetuar as práticas e discursos dos racismos linguístico e epistêmico.

Sempre busco trabalhar com textos que envolvam questões raciais, sociais, promover debates com temas que envolvem as questões da periferia, a exemplo de abordagem policial, a forma como os jovens da periferia são tratados, e dessa forma aplicar a lei 10.639, utilizo também músicas que os meninos gostam, a exemplo do funk, para debater algumas questões que aparecem recorrentes nas letras das músicas de funk. Ou seja, preparo minhas aulas sempre buscando levar para sala de aula temas que estejam em consonância com uma perspectiva das relações étnico-raciais.

A práxis educativa de Rosangela nas escolas por onde passou consistiu em ir além dos conhecimentos brancocêntricos. Sua prática pedagógica incorporou a realidade dos jovens de periferias, tematizada pelo gênero musical funk que serviu como eixo temático para discutir questões pertinentes as diversas situações vivenciadas pelas juventudes não brancas. Para além dos ditames da gramática, Rosangela tem levado à sala de aula uma abordagem raramente explorada, como a repressão policial que se assenta como prática de perseguição, espancamento, violência contra corpos negros e que, em sua ação mais perversa, ceiva vidas negras, ao selecionar quem deve morrer em uma sociedade cuja política da morte é determinada pelos dispositivos da necropolítica.

Outro desafio que Rosangela tem se deparado nas escolas por onde passou é a falta de solidariedade de outros: professores e coordenadores, que resistem em tratar sobre questões que evidenciam as expressões culturais da matriz africana, principalmente quando se trata das religiões brasileiras que se filiam a uma tradição africana e diaspórica. Para Rosangela esse comportamento de intolerância se explica pela falta de interesse e boa vontade, mas diria que o que explica esse desinteresse é o prisma preconceituoso e discriminatório de julgar tudo o que se relaciona aos povos de origem em África seja pernicioso, perigoso e inferior, principalmente a religião que é diabolizada.

Para Rosangela “ensinar” língua vernácula consiste em “servir como contribuição para o fortalecimento e empoderamento dessas identidades negras, desses alunos que fazem parte de uma maioria minorizada”.

Cláudia Bahia Santos se graduou em letras, habilitação em língua portuguesa e literaturas da língua portuguesa. Após cursar o projeto Universidade para Todos, pré-vestibular ofertado aos alunos da escola pública, ingressa na UNEB. Hoje, professora de uma escola estadual que oferta curso profissionalizantes, Cláudia Bahia Santos dá aula para alunos que,

vem das classes populares, classe média, baixa, com poucas condições sociais e econômicas, em sua maioria são alunos negros e pardos [...] muitas vezes eles não

percebem convergências entre os falares de suas comunidades e as formas culta e padrão prestigiadas [...]. Sabemos como a linguagem do falante pode ser por vezes estigmatizada e alvo de preconceitos, levando ao silenciamento do aluno. Desmitificar isso é um grande desafio.

Estigmatiza-se a língua(gem) dos sujeitos não brancos porque antes estigmatizou seus corpos e suas mentes. Negar a autoria de uma língua(gem) inteligível porque essa não está em conformidade com a norma culta é o que chamo de racismo linguístico que opera por meio da transferência da língua(gem) considerada inferior para o julgamento negativo de seus falantes.

Cláudia Bahia Santos afirma que na graduação a abordagem das questões étnico-raciais foram bem restritas a alguns componentes curriculares, entretanto, em suas aulas procura fomentar discussões que envolvem as questões étnico-raciais.

Para Cláudia Bahia Santos ensinar língua portuguesa para alunos que fazem parte da maioria minorizada consiste em

ampliar a visão de mundo destes, bem como ressignificar a vida deles através da educação, o ensino de língua portuguesa para esses alunos apresenta a oportunidade de estarem preparados para o mundo externo aos muros da escola que exige que eles saibam muito bem utilizar a língua/linguagem a seu favor. Visto que já possuem um lugar de desfavorecimento em detrimento de uma elite branca e por vezes opressora, seja no campo do conhecimento ou no mercado de trabalho. O ensino de língua portuguesa visa dar voz à diferentes linguagens e sobretudo dar maior visibilidade aos alunos da maioria minorizada.

Nos testemunhos, enunciam-se processos de reapropriação dos conteúdos de língua vernácula que permitem outros caminhos para o estudo da língua(gem). Enfrenta-se, desse modo, o racismo linguístico e o epistemicídio e faz da escola um lugar onde é possível aceitar e entender as diferenças. É dessa forma que as professoras que testemunharam sobre a carreira profissional se posicionaram nas trincheiras de resistência e de combate aos racismos linguístico e epistêmico.

Por isso que Jeans se dedica na formação de “cidadão atuante e que pode transformar uma sociedade machista, racista e preconceituosa”. Luciene orienta os seus alunos na “apropriação da linguagem escrita, respeitando os sujeitos com suas características e suas vivências, valorizando o uso da língua em diferentes situações e contextos sociais”; Rosângela inova o estudo com a língua vernácula ao “levar para sala de aula temas que estejam em consonância com uma perspectiva das relações étnico-raciais” e para Cláudia desmistificar a ideia de que “a linguagem do falante pode ser por vezes estigmatizada e alvo de preconceitos, levando ao silenciamento do aluno” é um desafio.

Desafio superado não por uma macro revolução, mas pelas micro revoluções que se materializam na prática e no discurso contra colonialista. No fazer e dizer pedagógico que encarna atos de transgressões, insubmissões e rupturas contra os efeitos de um processo civilizatório forjado no genocídio, no estupro, em todas as violências físicas e simbólicas infligidas aos povos originários, diaspóricos e a toda a sua ascendência que permanece em grande contingência apartados de direitos individuais e sociais garantido pela chamada constituição cidadã, porque as elites econômica, política e intelectual, constituída pela branquitude têm se perpetuado nos lugares de poder e, conseqüentemente, decidido, pela utilização dos dispositivos de racialização: necropolítica, epistemicídio, línguicídio e todos os cídios que desidentificam copos não brancos e desqualificam epistemologias não europeias e não estadunidense, o lugar que as maiorias minorizadas devem ocupar.

Contudo, um movimento de insurgência das populações não brancas tem sido posto em marcha por intelectuais, artistas, jovens, homens e mulheres, talvez silencioso e imperceptível para as elites que inebriadas em sua síndrome coronelista não enxergam que, cada vez mais, emergem-se corpos e mentes negros dos escombros da colonialidade para reivindicar e conquistar o que lhes é de direito. Essa mobilização é sempre coletiva porque essa é a lição da nossa ancestralidade que a branquitude não conseguiu apagar da nossa memória. E é nessa luta coletiva que esse trabalho se inscreve e se oferece.

Os relatos autobiográficos de Jeans, Luciene, Rosangela e Claudia e o memorial do pesquisador são unânimes em apontar as fragilidades na formação profissional quanto à falta de conteúdo que contemplassem epistemologias negras ou não brancas. Essa ausência de epistemologias que não tivessem uma perspectiva eurocêntrica revela a violência epistêmica, determinada por uma decisão política de excluir conhecimentos e saberes produzidos pelas populações não brancas e por intelectuais representantes dessas populações porque o currículo é pensando e construído por uma elite intelectual branca que desqualifica a produção intelectual e artística de intelectuais não brancos. Nesse sentido, a participação de intelectuais não brancos, comprometidos com as questões étnico-raciais, na construção de currículo é fundamental, a fim de garantir a construção de um currículo universitário, principalmente nos cursos de licenciaturas, que contemple conhecimentos e saber marginalizados. Para Lelia Gonzalez toda linguagem é epistêmica e se essa linguagem não se inscreve a partir da experiência histórica, cultural e política das populações não brancas será inexoravelmente racista.

Considerações Finais

O propósito dessa dissertação foi deslocar os conceitos racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019) e epistemicídio (CARNEIRO, 2005) para o campo educacional, especificamente, para o estudo de língua vernácula, “ensinada” pelas professoras e “aprendida” por alunas e alunos da escola pública. Ambos, educadores e educandos, majoritariamente não brancos e que por isso situados territorialmente no lugar da Maioria Minorizada (SANTOS, 2020), conceito que adoto como perspectiva conceitual e metodológica, a fim de pensar os sujeitos envolvidos na pesquisa. Esses que foram designados como *os outros* tiveram sua língua(gem) racializada porque a priori foram e são racializados, cuja dimensão ontológica é negada e, nesse sentido, considerados incapazes de reinventar e desinventar línguas, linguagens e saberes. Essa estratégia racista excita o linguicídio e o epistemicídio que deslegitima a voz e os saberes das populações não brancas. No entanto, em seu aspecto mais perverso, o racismo, além de produzir linguicídio e epistemicídio, produz a aniquilação de vidas não brancas.

O racismo coloca em cena, nesse teatro do horror, o signo chamado raça em que o negro foi lançado como antagonista do branco. Em reação a esse lugar de subalternidade e de morte, o negro designado inferior, abjeto e perverso, coloca em movimento a insurgência que assoma por meio da luta e outras estratégias contra a dominação, opressão, subalternização e aniquilação de corpos e saberes não brancos. Pois, onde há uma teatralidade da crueldade, há uma teatralidade de resistência que coloca em ação corpos rejeitados, conhecimentos destituídos e linguagens ininteligíveis para assumir papéis da diferença, onde a vida, os saberes e as línguas são agenciados para colocar *os outros* como protagonistas na reinvenção do teatro-mundo.

Mas, nesse trabalho, proponho uma reflexão mais específica para os efeitos do linguicídio e do epistemicídio. Nesse sentido, direciono a lente de minha análise do teatro-mundo para o teatro-escola, onde nesse cenário se reproduz os racismos linguístico e epistêmico. Contudo, onde o poder e a violência se estabelecem, há resistência contra as exclusões da língua e de saberes das populações racializadas, seja pela ação política-pedagógica de educadores ou até mesmo pela indiferença e o desinteresse dos educandos diante dos conhecimentos eurocêntricos.

Na parte I, agencio os conceitos racismo linguístico, (NASCIMENTO, 2019) discursivização racial da língua ou linguistificação da raça (SEVERO, 2019) e “colonização

linguística (MARIANI, 2004), e epistemicídio (CARNEIRO, 2005) com propósito de promover no âmbito dos ensinos fundamental e médio da escola pública uma reflexão sobre os estudos de língua(gem) e sobre as epistemologias negras que elegemos para a construção de conhecimentos. Opondo-me a hierarquização das línguas e dos saberes, sugiro que devemos sobrevoar as línguas e linguagens de que nos apropriamos, a fim de reinventar e desinventar o vernáculo, bem como o direito de conhecer línguas estrangeiras; sugiro a desobediência ao currículo fundamentado nos conhecimentos eurocêntricos para reencontrar os saberes invisibilizados pelo epistemicídio.

Nessa perspectiva, proponho transgredir as normatizações linguísticas, epistêmicas e comportamentais que nos impõem uma única maneira de falar, de saber e de ser. O ensino numa perspectiva das relações étnico-raciais que defendo é aquele que cria possibilidades para as emergências de singularidades, ou seja de sujeitos unívocos que na univocidade são múltiplos, plurais e diferentes.

Na parte II, convido as professoras Jeans, Luciene, Rosangela e Claudia a testemunharem sobre suas trajetórias acadêmica e profissional. Todas afirmam que a graduação em letras deixou lacunas quanto às questões étnico-raciais, o que deixa explícito a ausência de saberes subjugados e epistemologias marginalizadas no currículo, centrado nos conhecimentos eurocêntricos hegemônicos. O relato autobiográfico das professoras e o memorial do pesquisador demonstram como nós sofremos violência epistêmica, pela imposição de uma abordagem tradicional da língua e da linguagem no currículo. Por isso, é mister que na educação brasileira, em todos os seus níveis de ensino, primário, básico e superior, possamos desaprender lições da colonialidade para escavar saberes subjugados e epistemologias marginalizadas²³, corroborando com o que afirma a socióloga Oyèrónké Oyèwùmí.

O depoimento das professoras revela quão difícil é romper com o sequestro de saberes e epistemologias confinados ao esquecimento pela colonialidade. Por outro lado, existe uma potência de vontade, que emerge pelo influxo da formação continuada em escavar saberes subjugados e epistemologias marginalizadas, valorizando-os e evidenciando-os nos estudos sobre língua e linguagem. No entanto, a escavação, numa acepção arqueológica, é uma operação de descobertas e surpresas, mas de riscos também, porém necessária para desenterrar

²³ Inspirado no título: *Desaprendendo lições da Colonialidade: Escavando saberes subjugados e epistemologias Marginalizadas* da conferência de encerramento proferida por Oyèrónké Oyèwùmí no Seminário Internacional Decolonialidade e Perspectiva Negra, promovido pela Universidade de Brasília (UnB) em 5 a 7 de outubro de 2016.

culturas, saberes e línguas fossilizados pelo poder atravessado pelo discurso e pelos atos de violência do racismo, neocolonialismo, imperialismo e capitalismo.

Os efeitos do racismo linguístico e do epistemicídio podem ser dirimidos na escola pública pelo esforço coletivo de sujeitos, educadoras e educadores, negras e negros, capazes de reinventar a educação na perspectiva de um ensino da diferença e das relações étnico-raciais. à medida que romperem com as práticas colonialistas e se distanciarem dos discursos produzidos pela episteme ocidental e dos atos da colonialidade que hierarquizam, subjagam e marginalizam saberes e culturas não ocidentalizados, embora, nem, por isso, menos importantes e/ou inferiores.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, Tania Maria. A variedade linguística de negros e escravos: um tópico da história do português no Brasil. In: MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (Org.) **Para a história do português brasileiro**. São Paulo: Humanitas, 2001. Tomo II.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 46^a ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.
- ALVES, Érica Fernandes. A ideologia de pertencimento em *Língua materna*, de Nadine Cordimer. In **Estação Literária**. Londrina, v. 10b, p. 178-194, jan. 2013.
- BARROS et al, Zelinda dos Santos. **Educação e relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Programa A Cor da Bahia, 2013.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2004.
- CABRAL, Amílcar. O papel da cultura na luta pela independência Texto lido na ausência do autor, na Reunião de Peritos sobre noções de raça identidade e dignidade. Unesco, Paris, 1972. <https://www.novacultura.info/post/2020/07/09/o-papel-da-cultura-na-luta-pela-independencia>
- CALDWELL, John Charles. As repercussões sociais da dominação colonial: aspectos demográficos. In **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935** / editado por Albert Adu Boahen. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de doutorado. São Paulo: Fuesp, 2005.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DERRIDA, Jacques. A palavra soprada. In: **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- DERRIDA, Jacques. Força e significação In: DERRIDA, **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- GILROY, Paul. **O atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, nº 92/92 (jan/jun) 1988, p. 69-82.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.
- GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril, 2016. Págs. 25-49.
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC/Rio: Apicuri, 2016.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.
- MANO, Amanda de M. P.; MARCHELLO, Angela Maria dos Santos. Dificuldades e distúrbios de aprendizagem na concepção de professores de séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**. nº 25, jul. 2015, pag.
- MARIANI, Bethania. **Colonização linguística**: línguas, política e religião (Brasil, sécs. XVI a XVIII e Estados Unidos da América, século XVIII). Campinas: Pontes, 2004.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018a.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018b.
- MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: **Políticas da Norma e Conflitos linguísticos**. Xoán Lagares, Marcos Bagno (org.). São Paulo: Parábola, 2011, p.49-87.
- MOURA, Clóvis. **As injustiças de CLIO**: o negro na historiografia brasileira. Belo Horizonte: Oficia de Livros, 1990.
- MOURA, Clovis. Escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo. In **Afro-Ásia**, nº 14, 1983. Págs. 124-137
- MOURA, Clovis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- NASCIMENTO. Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

- NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e acontecimento: tensões entre epistemologias e epistemicídios. In **Educação em rede**. V. 6. Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. Pag. 58-77.
- PASSIN, Éric. **Démocratie précaire**. Paris: La Découverte, 2012.
- PASSIN, Éric. **Les nouvelles frontières de la françatse**. Paris: La Découverte, 2010.
- ROMERO, Silvo. **História da literatura brasileira**. Vol. 1. 7 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília: INL, 1980.
- SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SANTANA Jr., Humberto Manoel de. **Direito à terra na encruzilhada**. SUR 29. v. 16 n° 29, 2019, págs. 67-75.
- SANTOS, Boaventura Souza. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na transição pós-moderna. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In SANTOS, Milton et al. **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.
- SANTOS, Richard. **Branquitude e televisão**: a nova África (?) na tv pública. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.
- SANTOS, Richard. **Maioria Minorizada**: um dispositivo analítico de racialidade. Rio de Janeiro: Telha, 2020.
- SANTOS, Richard. Voz ativa. A militância Hip Hop como ação comunicativa da maioria minorizada nas periferias globais. **Revista Espaço Acadêmico**. n° 203, 2018, pag. 27-38.
- SEVERO, Cristine Gorski. A biopolítica da língua no Brasil: eugenia, mestiçagem e racismo. In: BUTTURI JUNIOR, Átilio, et al (Orgs.). **Foucault e as práticas de liberdade I**: o vivo e o seus limites. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2019.
- SIQUEIRA, M.S.; GURGEL-GIANETTI, J. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, São Paulo, n.1, v. 57, p. 78-87, 2011.
- SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- UZOIGWE, Godofrey N. Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral. In: **História geral da África**, VII: África sob dominação colonial, 1980-1935. Brasília: UNESCO, 2010.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.