



VOLUME - V.1
NÚMERO - N.1
AGO. - 2021
P.168-191

POR QUE PENSAR HOJE EM UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA ANTIRRACISTA?

LIMITES, TENSÕES E POSSIBILIDADES

WHY THINK ABOUT AN ANTI-RACIST LANGUAGE EDUCATION TODAY? LIMITS, TENSIONS AND POSSIBILITIES

Maurício José de Souza Neto¹

RESUMO:

A educação linguística tem a ver com todas as ações feitas em relação à língua, como sua codificação, seu ensino, criação de instrumentos para sua avaliação e sua expansão, essa que é, para além de linguística, política e geográfica. A educação antirracista, por sua vez, é uma ação de vida pensada a partir da necessidade de luta contra o racismo. Nesse artigo, apresento, em linhas gerais, a situação da educação linguística no Brasil. Fazendo uma revisão de literatura, com bell hooks, Lélia Gonzalez, Aparecida Ferreira, Eliane Santos Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, dentre outras e outros pesquisadores e intelectuais, nacionais e estrangeiros, proponho 1- a noção de educação linguística antirracista como uma forma de evidenciação, entrenchamento e combate às manifestações de racismo na língua(gem), 2- algumas ações para concebermos uma educação linguística antirracista dentro e fora de instituições legitimadas para o ensino.

Palavras-chave: Educação Linguística. Antirracismo. Ensino e aprendizagem de línguas.

ABSTRACT:

Language education has to do with all actions taken concerning language, such as its coding, its teaching, and the creation of instruments to assess it and to expand it linguistically, politically, and geographically. Anti-racist education is an action of life which is thought based on the need of fighting racism. In this article, I present the situation of language education in Brazil and make use of literature review to dialogue with bell hooks, Lélia Gonzalez, Aparecida Ferreira, Eliane Santos Cavalleiro, Nilma Lino Gomes and other scholars and intellectuals, both national and foreigners to 1- bring forward the idea of anti-racist language education as a way of highlighting, entrench and fight against the

¹ Licenciado em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna (inglês) pela Universidade Federal da Bahia e Mestre em Língua e Cultura pela mesma universidade. Desenvolve trabalhos na área de ensino e de aprendizagem de línguas em perspectiva contra-colonial, e tem interesse em trabalhos dessa natureza e na relação entre língua, raça, cultura e comunidade..

manifestations of racism through language, 2- propose some actions to help us establish an anti-racist language education in and out of legitimate learning institutions.

Keywords: Language Education. Anti-racism. Language teaching and learning.

INTRODUÇÃO

É preciso iniciar esse texto chamando atenção para três coisas importantes e que se conectam de alguma forma. A primeira é que esse texto é fruto de elucubração intelectual, de um esforço interpretativo de acontecimentos e leituras cuja produção (tanto deste texto quanto das leituras feitas para ele) se dá dentro da esfera das colonialidades, o que implica informar que, apesar de descrever o sistema e se posicionar contra ele, o texto é escrito dentro desse sistema; ou seja, é preciso lê-lo com desconfiança. A segunda tem a ver com uma proposta meta-metodológica e metaestilística que faço ao escrever este artigo, gênero da esfera acadêmico-científica. Estou me referindo às marcas de oralidade e tom conversacional presentes neste texto. Utilizo o que traz Antônio Marcuschi (2009), em *Produção Textual Análise de Gêneros e Compreensão*. Para o autor, o gênero carta, por exemplo, não deixa de ser uma carta sem alguns elementos textuais, como data, e assinatura, por exemplo. Indo além, acredito que, sim, há regras acadêmico-científicas a serem seguidas na produção de gêneros dessa esfera, por exemplo. Entretanto, escrever é uma das formas de ser, de agir, de fazer e de viver a academia. A presença de estilística pessoal, acredito (verbo talvez não tão convencional para um texto acadêmico), deve ser manifestada. E se o gênero tradicionalmente não aceita essas aberturas, e isso nos (nós, que vivemos a academia) incomoda, ou invisibiliza, de alguma forma, é preciso propor mudanças, como essa. A terceira, me baseando no conceito de Dororidade, de Vilma Piedade (2017), é que acredito não haver uma pessoa negra razoável e sensata nesse planeta que se sinta confortável ao escrever sobre antirracismo. O motivo é simples: não se pode falar sobre antirracismo sem falar, obviamente, de racismo. E o racismo na sociedade brasileira, de onde falo com propriedade e vivência, é responsável por causar mortes. Dessa forma, esse texto, malgrado minha tentativa de disfarce, está impregnado, banhado na militância. Sugiro a leitura em um dia bom, se houver.

Jogando água na porta de casa

Omi tutu

Omi tutu Èşú
Omi tutu Onilé
Omi tutu Egungun
Omi tutu Onã
Omi tutu Mo Jùbá o²

Para as religiões de matriz africana, o ato de jogar água na porta de casa (despachar a porta) é uma prática na qual se insere a sabedoria ancestral de acalmar os caminhos pelos quais se vai passar com a água que acalma, *omi tutu*. Com isso, pede-se proteção e invoca bons auspícios. Como requerido nesse momento, tanto desse ritual quanto do ritual da escrita acadêmica, é preciso saudar as/os ancestrais, pedir-lhes a benção e firmar o chão que será pisado. Aqui é preciso saudar *bell hooks*³ e pedir-lhe a benção.

Em seu não só afetuoso livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, *bell hooks* (2017 [1994]), de fato, nos ensina a transgredir e apresenta a transgressão não como um fim a ser atingido, mas um meio sem o qual a educação transformadora (DEWEY, 1959, 1967, 1979; FREIRE, 1970, GRAMSCI, 2000) jamais chega a ser embrionada.

É nesse livro, datado de 1994 e ainda muito atual, cuja importância para a área da educação como um todo foi lembrada no ano de 2020, após protestos no mundo inteiro contra a violência praticada e imposta a corpos negros, que encontramos o fogo de pólvora necessário para reenergizar nossa mente. É no capítulo 11, intitulado *Linguagem: Ensinar novas paisagens/novas linguagens*, que *hooks* nos apresenta a ideia de ensinar novos mundos e novas palavras e práticas através da língua(gem), o que pode parecer bastante óbvio. Bebo quase toda água da sua quartinha como fonte e fôlego para a execução desse texto.

O capítulo 11 de *hooks* me lembra da necessidade da interdisciplinaridade para o pensamento e possível entendimento de um dado fenômeno. Pensando dessa forma, assumo que este trabalho se insere na Linguística Aplicada, pela sua natureza interdisciplinar e pelas possibilidades de desdobramentos que essa área fornece

² Essas são as palavras proferidas ao ato de despachar a porta. Em uma tradução livre seria: Água que acalma/esfria / Água que acalma Exu / Água que acalma a Terra / Água que acalma os ancestrais / Água que acalma os caminhos / Água que acalma, eu te saúdo.

³ Escolhi *bell hooks*, como diálogo inicial, por uma questão afetiva. Eu a conheci pessoalmente e, apesar de rápido e inesperado o encontro, tivemos uma conversa sobre ancestralidade, língua, racismo e poder. Entretanto, há outros diálogos e caminhos possíveis nas encruzilhadas do saber, como Lélia Gonzalez, que trago, por motivos de aderência à sessão, ao final. Sobre *bell hooks*, ela pede para que seu nome seja referenciado em letras minúsculas, sempre.

em trabalhos sobre a língua como prática social (cf. KARVE, 1966, p. 20-26; RAJAGOPALAN, 2003). Ademais, assim também o faço porque, como nos lembrou Edleise Mendes (2020) em uma live⁴, e acrescento algo meu, a Linguística Aplicada (LA) tem a ver com pessoas e com a vida, com a língua em movimento; com como a língua revela e molda as relações sociais. E esse trabalho tem a ver com a interação entre pessoas através da/na língua(gem). É através da língua que nos constituímos sujeitos com historicidade e identidade, e é nela que somos, fingimos ser e fazemos. A língua é o meio através do qual refratamos a realidade, compartilhamos crenças, visões, preconceitos, violências e afetos, sem necessariamente estarmos conscientes disso. Apesar de as línguas não existirem fisicamente (NASCIMENTO, 2019), e sempre dependerem do ser humano para tomar forma, estranhamente, a partir do momento que elas são, o mesmo ocorre com o ser humano.

No que segue, retomo e aprofundo a ideia de veiculação de crenças, visões, preconceitos, violências e afetos através da língua. Mais especificamente, abordarei como a língua materializa violência racial (racismo), seus impactos para os processos interacionais e sugiro, através da educação linguística, doravante EL, práticas de resistência e de luta contra o racismo materializado através da língua.

Língua, histórias e um breve diálogo com bell hooks

Acionando, mais uma vez, bell hooks e seu texto ‘Linguagem: ensinar novas paisagens, novas linguagens’ como centro gravitacional dessa nossa conversa, retomo algumas de suas ideias. A autora, ao reler um poema de Adrienne Rich, matuta:

quando me pego pensando sobre linguagem agora, essas palavras estão lá, como se elas estivessem sempre esperando para me desafiar e me ajudar. Eu me pego silenciosamente recitando-as várias e várias vezes com a intensidade de um mantra. Elas me chocam, despertando-me para uma consciência da ligação entre línguas e dominação. Inicialmente, eu resisto à idéia da “língua do opressor”, certa de que esse construto tem o potencial para desempoderar aquelas e aqueles entre nós que apenas começaram a aprender a falar, que apenas começaram a aprender a reivindicar a língua como um lugar onde nós fazemos de nós mesmos sujeitos. “Esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você”. (HOOKS, 2008, p. 857-858).

⁴ A fala da professora Edleise faz parte da mesa “Interculturalidade e decolonialidade no ensino-aprendizagem de línguas”, promovido pela Universidade Estadual de Feira de Santana. A fala referenciada, se inicia em 36:20. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LzQ4Z53pZU8>. Acesso em jul. 2020.

A ideia de língua e dominação não é nova na linguística. Quando se observa a linguística histórica, por exemplo, vê-se os termos substrato e superstrato trabalhados a todo tempo (CÂMARA, 1975; CASTRO, 1991; TEYSSIER, 2007), entretanto, o que trago para discussão é que 1-os trabalhos citados cumprem o seu propósito de propor uma história da língua portuguesa; 2- é possível utilizá-los para evidenciar as relações de poder e de opressão existentes no processo de contato entre esses povos e essas línguas; no processo que, levou à morte de povos e, conseqüentemente, de línguas. Dessa forma, aproveito o espaço para sugerir como pauta uma discussão mais aprofundada nas implicações de língua de substrato e de superstrato. Mas, voltemos à hooks. Ao falar de língua como “um lugar onde nós fazemos de nós mesmos sujeitos” (HOOKS, 2008, p. 858), ela já externa a sua concepção de língua como um lugar para interação, para troca. Não precisa ser analista do discurso nem semiólogo para perceber que o ‘lugar’ não é, necessariamente, metafórico. A língua cria esse espaço-momento de ser. É uma exteriorização do ser. É na língua que nós somos. E aí, talvez, resida sua inquietação com a ideia de “língua do opressor”. De uma forma ou de outra, isso dificulta a ideia de que a língua não pertença a um grupo, mas a todos que falam essa língua. Nesse sentido, acredito, que Clarissa Jordão, pensando na perspectiva do inglês como língua franca afirma:

As línguas não podem ser de propriedade de ninguém, uma vez que não são objetos para serem passadas adiante, compradas ou vendidas; como práticas, as línguas não podem tomar formas materiais, ou serem comercializadas no mercado neoliberal como produto. O que ensinamos e aprendemos são procedimentos de criar sentido, maneiras de se relacionar para perceber igualdades e diferenças, perspectivas das relações interculturais, possibilidades de se entender e de entender outros. (JORDÃO, 2019, p. 40)⁵

Namoro com a ideia apresentada por Jordão, de uma língua sem dono. Afinal, como ela diz, línguas não são objetos para serem compartilhados. Uma forma da língua ser de todos é não pertencendo a ninguém. Mas focar somente em uma não-posse para que haja

⁵ Tradução minha. No original: Languages cannot be owned by anyone, since they are not objects to be passed on, bought or sold; as practices, languages cannot be reified, commercialized in the neoliberal market as merchandise. What we teach and learn are procedures of meaning-making, ways to relate to perceived sameness and difference, perspectives on intercultural relations, possibilities for interpreting oneself and others.

uma posse comunitária, sem levar em consideração todos esses fatores de violência, dor e opressão é igualmente perigoso. Vejamos como hooks continua:

então, quando li essas palavras pela primeira vez, e agora, elas me fazem pensar sobre o inglês padrão, mudar de opinião sobre aprender a falar mal da variante negra vernácula, contra o discurso rompido e partido de um povo destituído e deslocado. O inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista e da dominação; nos Estados Unidos, é a máscara que esconde a perda de tantas línguas, todos aqueles sons da diversidade, comunidades nativas que nós nunca ouviremos, a fala do Gullah, Yiddish, e tantas outras línguas esquecidas. Refletindo sobre as palavras de Adrienne Rich, eu sei que não é a língua inglesa que me fere, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para se tornar um território que limita e define, como eles fazem dela uma arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar. (HOOKS, 2008. p. 858)

O trecho de hooks evidencia o encontro de povos, de culturas, de línguas e de violência; de vozes de várias línguas dentro do que chamamos de língua inglesa. Vozes que, para não serem escutadas, são abafadas pela caixa de som chamada pela autora de inglês padrão. No que segue, ela nos mostra que a língua não oprime, em si. O que oprime é o que fazem com ela, o que fazem dela. Mesmo porque, como nos ensinam Michael Silverstein (2003) e Henry Louis Gates Jr. (2014), a língua sempre é o que fazem com ela, o que fazem dela.

Quando penso sobre isso, sou levado a trazer como exemplo o Black English, também chamado, por motivos político-epistemológicos diversos (GREEN, 2002), de African American Vernacular English (AAVE). Para hooks, e para Lisa J. Green, o AAVE é uma variante da língua inglesa. Em alguns círculos já ouvi que era um dialeto. Tendo a discordar de ambos. Como brilhantemente nos apresentou James Baldwin (1997), no título do seu artigo para o primeiro número do volume 27 da revista *The Black Scholar*, *Se o Black English não é uma língua, me diga, o que é, então?*⁶ Ao longo do texto, o autor revela o jogo de poder estabelecido no ato de nomear as coisas, e informa que as pessoas brancas geralmente tiveram o poder de nomear. Por esse motivo, diminuem⁷ o Black English a dialeto, ou variante. Para o autor, o Black English é uma língua. E eu mergulho nessa com ele. Para mim, o Black English é o devir negro (MBEMBE, 2014) de africanos escravizados, ou não, nos Estados Unidos. O *Black English* é uma língua⁸.

⁶ Tradução minha. No original: If Black English isn't a language, then tell me, what is?

⁷ Sim, há um julgamento de valor.

⁸ Estou me baseando em Spolsky (2004), Shohamy (2006), McWhorter (2013), Alim, Rickford e Ball (2016), Rosa (2016), Nascimento (2019) e em muitas das referências nos trabalhos dessas pessoas.

A perda de sons de comunidades que jamais chegaremos a ouvir é uma forma bonita de denunciar todas as mortas e inimagináveis formas de opressão pelas quais alguns povos passaram. Não existe expansão linguística sem expansão territorial, ainda que esse território possa não ser visível (SOUZA NETO, 2020a). Portanto, não podemos falar de glotocídio sem falar de genocídio e, seguindo os passos de Nascimento (2019), por sua vez se baseando em Sueli Carneiro (2011), sem falar em epistemicídio.

Aqui é importante retomar a saudosa professora Maria Helena Mira Mateus, em um texto que li no primeiro semestre do curso de letras, do qual me recordo trechos inteiros. O título do artigo (MATEUS, 2003) é a pergunta que me fiz durante a graduação: “Se a língua é um factor de identificação cultural, como se compreende que a mesma língua identifique culturas diferentes?”. Nesse artigo, Mateus levanta algumas questões culturais para a permanência de palavras de línguas africanas hoje no Brasil, em contraposição a palavras latinas para designar as mesmas coisas no português europeu. Se desse encontro entre línguas permanecem apenas algumas palavras, despercebidas muitas vezes, isso demonstra o tamanho da violência que o povo que falava aquela língua sofreu.

Ao apresentar isso, proponho uma ação para a educação linguística: acabar com a ideia de quadro de perguntas e de quizzes, como programa de auditório, que tem permeado, muitas vezes o ensino de línguas. Não é somente apresentar no aplicativo Kahoot, por exemplo, a pergunta ‘qual a origem da palavra almofada’ e dar quatro opções diferentes, e entender o assunto como dado. Sem perspectiva histórica, sem o entendimento básico de como as línguas funcionam, perdemos a possibilidade de enxergar e de mostrar que não há “novas roupas no imperador”, que ele está nu.

Essa violência é também atualizada quando hooks imagina como deve ter sido para africanos escravizados ouvirem a língua inglesa pela primeira vez, o que fizeram com essa língua, e as narrativas criadas sobre o que fizeram com ela⁹. hooks diz:

eu os imagino ouvindo inglês falado como a língua do opressor, no entanto eu os imagino também se dando conta de que essa língua precisaria ser possuída, tomada, reivindicada como um espaço de resistência. Imagino que o momento em que eles perceberam que a língua do opressor, tomada e falada pelas bocas dos colonizados, poderia ser um espaço de ligação foi uma intensa alegria. Nessa percepção estava a compreensão de que a intimidade poderia ser restaurada, de que uma cultura de resistência poderia ser formada de tal maneira que tornaria possível a recuperação do trauma da escravidão. Imagino, então, as pessoas

⁹ Não é um problema de digitação, é uma lembrança da frase de Jean Paul Sartre no livro *Saint Genet: comédien et martyr* (1952): “O importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos do que os outros fizeram de nós.” (p. 52).

africanas ouvindo pela primeira vez o inglês como “a língua do opressor” e então re-ouvindo-a como um local potencial de resistência. Aprender inglês, aprender a falar a língua estranha, era uma maneira de os escravos africanos começarem a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. Possuindo a língua compartilhada, povos negros poderiam encontrar de novo uma maneira de fazer comunidade, e um sentido para criar a solidariedade política necessária para resistir. (HOOKS, 2005, p. 859)

A visão de hooks aqui é importante, pois mostra que houve escravidão, houve opressão, houve violência, mas também houve (e há!) resistência e astúcia, sobretudo por meio da língua. O povo negro tomar propriedade da língua que os oprimia não é o mesmo que tomar o chicote da mão de senhores e de senhoras, não podemos cair nessa ilusão. Mas era uma forma de sobrevivência, mesmo que essa sobrevivência lhes tenha tirado concepções, filosofias, cosmovisões tão caras e que foram perdidas ao longo do tempo.

A tomada das línguas coloniais por parte de africanos e africanas escravizados na diáspora foi o ponto de pólvora necessário para espantar más energias europeias, criar e manter sua arma de defesa sempre perto de si. A arma de defesa e de ataque jamais abandonaria o corpo desse povo, porque a arma era a própria língua, sua fava de ataré.

Língua, raça e racismo

O texto de hooks já nos apresenta a ideia de língua como espaço e devir de luta. É Gabriel Nascimento que, acendendo uma vela para Frantz Fanon, Aimé Césaire, Achille Mbembe, Lélia Gonzalez, Linda Martín Alcoff, Sueli Carneiro, Aparecida de Jesus Ferreira, Ana Lúcia Silva Souza, dentre outros, retoma uma pauta de pesquisa muito importante no Brasil, que é a relação entre língua, raça, racismo.

Em seu livro *Racismo Linguístico*, o pesquisador intriga:

A língua tem cor? Em si, como iniciamos anteriormente a argumentação, nenhuma língua tem cor porque nenhuma língua existe em si. Entretanto, ao serem politizadas, as línguas têm cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe porque elas funcionam como lugares de desenhar projetos de poder, dentre os quais o próprio colonialismo fundado a partir de 1492 e a colonialidade que ainda continua entre nós como continuidade dele. (NASCIMENTO, 2019, p. 21)

Os projetos de poder mencionados pelo autor foram iniciados com o as ordens de Dona Isabel de Castela e Dom Fernando II de Aragão, conhecidos como “reis católicos”, a Cristóvão Colombo para concretizar o que hoje se ensina como conquista do paraíso, ou

descobrimto das Américas. Essa é a data que marca o início das grandes navegações e, com isso, as expansões territoriais, o colonialismo¹⁰.

O colonialismo foi um evento transformador na geografia política mundial. Segundo Catherine Walsh (2012), podemos dizer que o colonialismo é a relação política e econômica que envolve a soberania de um povo ou nação sobre outro em qualquer parte do mundo. O colonialismo foi um evento datado, e, como evento, teve seu fim com o processo que comumente chamamos de independência das colônias. Entretanto, algo forte como foi o colonialismo buscava alternativas ladinas de se manter presente, mesmo após seu velório. Assim como o personagem da série Harry Potter, Lord Voldemort, fez com as horcruxes, o colonialismo sobreviveu a si próprio, se dividindo no que chamamos de colonialidade(s)¹¹. Como didaticamente nos explica Walter Mignolo (2007), o colonialismo foi responsável pela tomada [violenta] de territórios físicos. A colonialidade foi responsável pela tomada/colonização [violenta] do imaginário e do saber.

Aqui gostaria de focar na nova ordem de subalternização, hoje em dia comumente chamada de matriz da colonialidade: o racismo¹². Contudo, para compreender o racismo é preciso, antes de tudo, falar sobre raça. Silvio Almeida, em seu livro *Racismo Estrutural*, perpassa essa e outras definições. Sobre raça, Almeida (2019) gentilmente nos cede os apontamentos de suas leituras e lança a braba:

Há grande controvérsia sobre a etimologia do termo raça. O que se pode dizer com mais segurança é que seu significado sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos. A noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI. Raça não é um termo fixo, estático. **Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.** (ALMEIDA, 2019, p. 24-25, grifos meus)

¹⁰ Para definição do termo, ver Mbembe (2014).

¹¹ Esse foi o termo cunhado por Aníbal Quijano (1988, 1992, 2002, 2005), também explorado, expandido e criticado por outros pesquisadores, como Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel e Walter Mignolo.

¹² Apesar disso, os trabalhos de I Van Sertima e Runoko Rashidi (1985), Brunson e Rashidi (1991), Cheik Anta Diop (1991), Carlos Moore (2007), dentre muitos outros, sugerem que podemos retroceder mais ainda no tempo na ideia de uma organização social baseada em raça. Para este trabalho preferi dar foco para o efeito nefasto da herança da escravidão de africanos e subalternização de povos originários, como houve no que Paul Gilroy batizou como Atlântico Negro (1993).

Ou seja, a raça constitui as engrenagens para manutenção de poder de determinados grupos, o que significa dizer que outros grupos estarão afastados inclusive das lutas por esse poder, mesmo porque elas não vão poder existir. Para não enferrujar as engrenagens é preciso um óleo que as lubrifique e que as faça continuar em movimento. Esse óleo vem em uma embalagem onde se lê: racismo.

Nilma Lino Gomes (2005), em “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”, teve o trabalho de fazer, e nos presenteou, com um levantamento dos termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. Para a autora, o racismo é:

um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. (GOMES, 2005, p. 52)

Indo além, Carlos Moore (2007), Adilson Moreira (2019), Silvio Almeida (2019) nos proporcionam ver o racismo como uma tecnologia de manutenção de poder a determinados grupos. O racismo se atualiza e busca formas cada vez mais complexas e quase imperceptíveis de atuação. Sendo assim, entendo o racismo como um sistema, uma estrutura, a tessitura social sobre a qual costuramos nossas relações, as nossas interações do dia a dia, mesmo sem perceber. O racismo atua na vida dos seres como o parasita *Paragordius tricuspidatus* por. O racismo estrutura a sociedade e vem antes de classe, e não o contrário.

Mas o que isso tem a ver com língua? Tudo. “Uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura” (NASCIMENTO, 2019, p. 19, grifos do autor). É na língua e através dela que mostramos quem somos. É no uso da língua que temos utilizado artifícios discursivos para encobrir o racismo, como nos mostra o trabalho de Ricardo Ferreira (2002).

No que segue abordarei como essa discussão abarca a relação entre língua, raça, racismo e educação linguística. Apresentarei, também, uma definição de antirracismo, e, com isso, de educação linguística antirracista. Por fim, apresentarei argumentos do porquê de se ter uma educação linguística antirracista.

Educação linguística antirracista: enrolando esse acaçá

A expressão educação linguística fora cunhada (cf. BALNONI, 2009 e GALLINA, 2019 apud BUTTI, 2020, p. 104) pelo filólogo italiano Francesco d'Ovidio (1849–1925), em um texto de 1873, no qual “discute o novo contexto linguístico-pedagógico por que passava a Itália no seu processo de unificação pós-guerra como Estado-nação no final do século XIX”. Interessante a relação estabelecida entre os acontecimentos políticos, sociais e pedagógicos, inclusive o esforço de recentrar o pedagógico como não dissociável do social e do político. Entretanto, muito do entendimento atual sobre educação linguística tem sua origem no trabalho apresentado em 1974 por Bernad Spolsky no congresso da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA). Se Spolsky teve acesso ao trabalho de d'Ovidio, não sabemos, inclusive recomendo a investigação, mas sabemos que o trabalho de Spolsky foi o responsável por um desdobramento dessa vertente na LA.

No Brasil, o termo ganha vida em 1985 com Evanildo Bechara. Em seu livro (BECHARA, 1985), o gramático defende um trabalho multidisciplinar no ensino da língua portuguesa, respeitando o conhecimento linguístico do aluno e centrando a escola como provedora de contextos sociais para entender a abstração que é o sistema linguístico. Antes dele, no entanto, sem utilizar a expressão educação linguística, Aryon Rodrigues, no artigo Tarefas da lingüística no Brasil (RODRIGUES, 1967), apresenta ideias inovadoras e importantes para o nosso entendimento de EL. Anos depois, outros autores também utilizaram a expressão, como Marcos Bagno (2002) e Luiz Carlos Travaglia (2003). Em 2005, Marcos Bagno e Egon Rangel (BANGO; RANGEL, 2005) retomam o referido texto de Rodrigues e discorrem sobre a educação linguística no Brasil e a necessidade de alguns avanços. Para os autores a educação linguística é

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63)

Cinquenta e três anos após a sua escrita, o texto de Rodrigues continua oferecendo insumo para pautas de educação linguística, assim como o faz, quinze anos depois o texto de Bagno e Rangel. Ambos os textos abordam questões formais e funcionais para o entendimento de língua e o seu desenvolvimento. Abordam, eu diria, de forma tímida. Mas essa não é uma crítica negativa; ao contrário, é uma forma de chamar atenção para o que

era discutido na época, e até mesmo hoje¹³. Aryon Rodrigues, com esse artigo, foi, uma das primeiras pessoas a pesquisar e falar sobre norma linguística no Brasil. E assim o fez pensando na contribuição do que eu chamo de quadro macro étnico brasileiro¹⁴ na construção da língua portuguesa no Brasil, dando sua interpretação à máxima do primeiro gramático descritivo da língua portuguesa, Fernão de Oliveira, para quem os falantes fazem a língua (OLIVEIRA, [1536] 1988).

Nesse mote, de abordar a contribuição de povos para o que entendemos como português brasileiro, há uma autora que por muito tempo esteve fora do debate acadêmico. As práticas das colonialidades existentes nesse meio foram responsáveis pela tentativa de invisibilização das ideias de Lélia Gonzalez, mas a força da ancestralidade atravessa muitas barreiras e, como uma entoada de adarrum, Gonzalez nos põe a dançar:

É engraçado como eles [sociedade branca elitista] gozam a gente quando a gente diz que é *Framengo*. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse *r* no lugar do *l* nada mais é do que a marca linguística de um idioma africano, no qual o *l* inexistente. Afinal quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa *você* em *cê*, *oestá* em *tá* e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (GONZALEZ, 1983, p. 238)

Ainda explica:

[...] aquilo que chamo de ‘pretuguês’ e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil [...], é facilmente constatável sobretudo no espanhol da região caribenha. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o *l* ou o *r*, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação históricocultural do continente como um todo (e isto sem falar nos dialetos ‘crioulos’ do Caribe). (GONZALEZ, 1988, p. 70)

Os dois excertos de Gonzalez nos trazem algumas necessárias e doloridas constatações. A primeira necessária constatação é que a “marca de africanização do português falado no Brasil” é uma incontestável e incontornável realidade. A necessária constatação vem acompanhada de um outra, dolorida: os estudos clássicos da linguística,

¹³ É preciso deixar claro que não estou propondo juízo de valor em relação às contribuições feitas por esses e outros pesquisadores, ou mesmo de determinada área dos estudos da linguagem. É preciso deixar claro que o que estou fazendo é trazer esses textos para o centro para dialogar com as propostas que trago aqui.

¹⁴ Entendo que raça e etnia são duas coisas diferentes. Estou, na verdade, tentando chamar atenção (sem conseguir efetivamente provar, pois as provas foram rasgadas pelos séculos de opressão e do colonialismo e sua mesma-outra face, as colonialidades) para o fato de que ‘os índios’ e ‘os africanos’ se configuraram de maneira bem mais complexa do que ‘diferentes povos’, ou ‘diferentes raças’. Também atentando para o fato de que é impossível, até onde eu saiba, recuperar todas as etnias que habitavam o Brasil no passado.

sociolinguística e antropologia linguística que abordam o contato de línguas, e aqui dou ênfase às línguas africanas e o português brasileiro, não trazem Gonzalez em suas referências. Uma mulher preta, acadêmica e produzindo ciência. Uma mulher preta, acadêmica, cujo trabalho, ou não foi acessado pela academia, ou foi acessado, mas não referenciado. Essa última prática é bastante comum, porém difícil de provar. Há uma outra constatação que é ao mesmo tempo necessária e dolorida: essa marca de africanização é um índice (SILVERSTEIN, 1976, 2003) que aponta para o racismo presente na língua. Essa constatação é possível se somarmos as leituras de Gonzalez, Silverstein e os estudos sobre indexicalidade (INOUE, 2004; ECKERT, 2008) e registro (AGHA, 2003, 2007; ROTH-GORDON, 2009; PODESVA, 2011), por exemplo. Diante disso, nomearemos de racismo a prática que autoriza a não contratação de pessoas para atendimento ao público que, ao lerem um texto, em processo seletivo, propositalmente escolhido por quem está responsável pela seleção, pronunciam rezistro (ao invés de registro), poblema/pobrema (ao invés de problema).

Como nos ensina Molefi Kete Asante (1989), “toda linguagem é epistêmica. Nossa linguagem deve contribuir para o entendimento de nossa realidade”. Se ao exposto adicionarmos o que foi postulado por Rosa Virgínia Mattos e Silva: de serem os africanos e afrodescendentes os formatadores e difusores do português popular brasileiro (MATTOS E SILVA, 2004), se considerarmos o que nos ensinou Lélia Gonzalez e o que podemos aproveitar de bell hooks para a nossa realidade, veremos que muitas práticas da educação linguística ao longo dos tempos foram e continuam sendo racistas, pois, ou invisibilizaram outras pesquisas e pesquisadores, ou, de alguma maneira, ajudaram na negação da subjetividade e da construção de identidades através da língua. Este último nos é extremamente nocivo já que há uma ligação entre identidade étnica e identidade linguística (ANZALDÚA, 2009, p. 312).

Assim posto, é preciso fazer algumas perguntas. 1- como a leitura do clássico de Mattos e Silva tem impactado a prática de professores universitários e de futuros professores, então estudantes de letras? 2- como as disciplinas do curso de letras se estruturam para fornecer aos seus futuros profissionais a possibilidade de se pensar em uma concepção de língua que seja crítica, protagonista e intercultural? 3- até que ponto as práticas de professores de línguas (na universidade e fora) estão de acordo com as leis 10.639/2003 (debate que Joelma Silva Santos vem fazendo ao longo de sua trajetória, desde a sua dissertação e vem trabalhado no seu doutorado na Universidade Federal da

Bahia) e 11.645/2011? 4- em que medida as disciplinas do curso de letras tem trabalhado com os postulados de bell hooks, Lélia Gonzalez, os letramentos de reexistência (SOUZA, 2009), os letramentos raciais críticos (FERREIRA, 2012), a pedagogia antirracista (CAVALLEIRO, 1999, 2001; GOMES, 2001, 2003), a contribuição das línguas e das cosmovisões indígenas para a língua portuguesa e o povo Brasileiro, (FRAGA e KONDO, 2013, 2014), a língua(gem) como mandinga (SOUZA; JOVINO; MUNIZ, 2018), o mock spanish (HILL, 2007) e o português de arremedo (DA SILVA, 2019)? 5- se falamos de contribuição a partir do contato, qual o papel das línguas africanas e indígenas nas disciplinas de fonética/fonologia, morfologia e sintaxe da língua portuguesas? 6- no âmbito das línguas estrangeiras e de sinais, quais discussões e intervenções têm sido feitas no tocante à diversidade étnica e racial e sua relação com a língua? 7- se a língua é um fator social, como tem os cursos de letras, suas ementas, e as práticas docentes e discentes abordado a língua e literatura usadas nas igrejas, nos terreiros de candomblé, nas rodas de capoeira, nos saraus, por exemplo? 8- como as disciplinas e as práticas docentes e discentes tem atuado para evidenciar as práticas de opressão e de racismo na linguagem?

Não há intenção de apresentar respostas para as perguntas feitas, muito menos elas estão dispostas em tom acusatório. No entanto, elas não são perguntas retóricas; são reflexões que precisamos fazer para crítica e autocrítica. Contudo, se os estudos apresentados nos permitem afirmar que há práticas racistas na educação linguística, é preciso posicionarmos nossas bússolas de pesquisa e de intervenção pedagógica rumo a uma agenda antirracista.

Venho, ao longo desse percurso, apresentando exemplos da relação entre língua, raça e racismo. Venho, também, falando em educação linguística antirracista, sem apresentar uma definição. É proposital, pois objetivava que os exemplos fossem vistos para ajudar na compreensão da definição. Então, agora, apresento o conceito de educação antirracista para propor uma intervenção antirracista na educação linguística.

Uma educação antirracista, nas palavras de Enid Lee (1999 apud CAVALLEIRO, 2001, p. 150)

atravessa várias áreas do conhecimento e prioriza as histórias e experiências daqueles que foram excluídos do currículo. Objetiva ajudar-nos a tratar com equidade as diferenças culturais e raciais encontradas na espécie humana [...] refere-se a municiar alunos, pais e professores com as ferramentas necessárias ao combate ao racismo e à discriminação

racial, e encontrar maneiras de construir uma sociedade que inclua todas as pessoas com equidade.

Portanto, propor uma abordagem inter/multi/trans-disciplinar é importante, mas não é suficiente sem priorizar as histórias e experiências dos que foram excluídos da história e do currículo, sem evidenciar a violência e a barbárie dessa exclusão. Sem isso não se pode falar em educação antirracista.

Sabendo disso, defino educação linguística antirracista como um modo de vida, uma abordagem sócio-político-pedagógica interdisciplinar, uma força de múltiplas ações combativas que busca agir contra todas as formas de racismo manifestado na língua(gem) através de práticas de entrincheiramento do racismo como força organizacional e estrutural da sociedade, de evidenciação e enfrentamento da branquitude (MÜLLER; CARDOSO, 2018), bem como de proposições de intervenção didática e política no que tange o uso da língua(gem). Para isso, proponho a-centralizar o fazer pedagógico das instituições tradicionais de ensino (escolas, universidades, pois levando em consideração que aprendemos sobre a língua a todo momento e em todos os lugares, precisamos legitimar e evidenciar todos os espaços de aprendizagem, de reflexão e de uso da língua) para: a) legitimar outros espaços de uso, de ensino e de aprendizagem da língua (como terreiros de candomblé, rodas de capoeira, aldeias etc.); b) reorganizar as figuras, funções e modelos pedagógicos clássicos, propondo que não há papel fixo de quem ensina e de quem aprende, pois todos aprendem porque todos ensinam e vice-versa. E isso o faço me baseando na discussão sobre políticas linguísticas feitas por Gilvan Müller de Oliveira (2004), Bernard Spolsky (2004), Thomas Ricento (2006), Elana Shohamy (2006) e Mauricio Souza Neto (2020).

Essas palavras só reafirmam a centralidade dos estudos de Lélia Gonzalez para uma educação linguística antirracista. É possível assegurar que, assim como Gonzalez, o trabalho de hooks também é uma agenda para uma educação linguística antirracista, pois, urgem as autoras para um olhar mais apurado sobre a realidade dos falantes envolvidos para além do ato da interação, para o ato da construção daquilo que entendemos como língua. E o que podemos fazer com ela. A potência dos estudos de Lélia Gonzalez acaba por nos impor uma agenda de educação linguística humanizadora e antirracista, uma proposta existente há mais de 30 anos. Essa agenda antirracista por essência busca um melhor entendimento dos povos que falam a língua portuguesa no Brasil para um melhor entendimento dessa língua. O melhor entendimento dos povos e da língua se insere

dentro de uma proposta de educação linguística que considero crítica, protagonista, humanizadora e antirracista, muito contrária aos ideais escusos propostos por Napoleão Mendes de Almeida nas notas de rodapé de suas gramáticas.

Por que pensar hoje em uma educação linguística antirracista?

Não é possível efetivar uma educação antirracista na esteira do colonialismo, do racismo, do machismo, do capitalismo. É preciso abrir mão da vida na colonialidade. Quase que em uma tomada espiritualista, precisamos não necessariamente nos despir de nós mesmos, mas enxergarmos as etiquetas coloniais que encobrem tudo que somos. Sem esse trabalho, nada é possível.

Pensando dessa maneira, vemos que a educação linguística antirracista é mais do que um instrumento na luta contra o racismo; ela é uma filosofia de vida, uma perspectiva. É ela que atualiza e nos atina para a falta de sentido que é considerar palavras existentes de encontros de povos e de línguas como empréstimo linguístico. Ela nos permite saber que alfinete, laranja e almofada ligam as línguas portuguesa e árabe, através de uma ancestralidade, e evocar essa ancestralidade hoje é vislumbrar e atualizar a violência das conquistas territoriais que hoje vemos apenas como tesouro, herança linguística. Alfinete, laranja e almofada são resultados das lutas entre os povos da Península Ibérica. Lutas que desafiaram as probabilidades, singraram as geografias e as temporalidades para nos encontrar hoje e nos dar essa aula, tal como nos sugeriu Catherine Walsh através da sua proposição de interculturalidade crítica (WALSH, 2009 e 2012). O mesmo se pode falar sobre bunda, quenga, tapioca e beijú.

Saber (respeitar, repassar e defender) que em um terreiro de candomblé, por exemplo, se pede àgò quando chega, ou quando se passa entre pessoas; que não se bebe água, mas omi/esí; que tem de ralar a lobaça/alubosa para deixar a massa do acarajé mais leve, e que o bolinho é frito no epò faz parte do fundamento de chão e da cuminheira da educação linguística antirracista.

A educação linguística antirracista nos faz questionar: se precisamos ter noções de latim, quem disse que não nos é igualmente importante noções de tupi, tukano, guarani, kimbundu, kikongo, iorubá e ewe-fon? Por que essas línguas em muitos cursos não são ofertadas nem como optativas? Não me parece ser por um acaso, mas por um projeto.

No caso da universidade como agência, é fundamental que os cursos de letras garantam acesso de estudantes a teorias que muitas vezes são aprendidas por autodidatismo, como muitos tem feito recentemente com o giro decolonial, educação antirracista e muitos termos aqui utilizados, mas que estão disponíveis desde finais dos anos noventa. Precisamos mais do que nunca quebrar as barreiras das referências enquadradas de língua materna e de língua estrangeira. Durante minha graduação em Letras, no curso de dupla habilitação, percebia que havia dois caminhos completamente diferentes e incomunicáveis entre o ensino de língua inglesa e o ensino de língua portuguesa. Diante disso, acredito que precisamos incluir leituras de metodologias nas disciplinas ditas de língua materna, precisamos incluir leituras de sociolinguística nas disciplinas ditas estrangeiras, já que quebrar as paredes que dividem materna e estrangeira/adicional requer um esforço para além do que está nesse artigo: requer uma mudança de pensamento do fazer academia. O que implica dizer que precisa mudar o pensamento, as práticas, as visões e tudo mais que constituem as pessoas que fazem da academia a academia.

Com base nos questionamentos feitos aqui é preciso evidenciar as formas de racismo na língua(gem) e combatê-las. Mas é preciso ir além das listas de palavras a serem evitadas, como denegrir, criado-mudo, black list (SOUZA NETO, 2020b). É imprescindível que busquemos discussões-ações e não debates que começam e terminam em grupos de pesquisa e em eventos acadêmicos onde não há presença de professores e professoras da educação básica, por exemplo. Precisamos avançar para práticas-vida significativas de uso da língua. Precisamos englobar todas as áreas que formam a educação linguística, de fato.

É preciso quebrar as barreiras entre linguística e literatura. A educação linguística, aqui apresentada, tem a ver com língua e não somente com a área da linguística. Assim, é preciso ler Maria Firmina dos Reis, Conceição Evaristo, Lívia Natália, Carolina Maria de Jesus, José Carlos Limeira, Graça Graúna, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Ailton Krenak, Auritha Tabajara, Cristino Wapichana, Denizia Kawany Kariri Xocó Fulkaxó, Edson Kayapó, Ely, Macuxi. Ler não só como curiosidade pessoal. É preciso que as ementas de literatura coloquem como leitura obrigatória e que promovam discussão, bem como o fazem com o cânone.

A educação linguística antirracista é uma via com vários acessos e viadutos para a mudança pessoal e social. E, aí, aceita o convite?

REFERÊNCIAS

- AGHA, Asif. The social life of cultural value. **Language & communication**, v. 23, n. 3-4, p. 231-273, 2003.
- AGHA, Asif. **Language and social relations**. Cambridge University Press, 2006.
- ALIM, H. Sami; RICKFORD, John R.; BALL, Arnetha F. Introducing raciolinguistics, p. 1-30. In.: _____. **Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race**. Oxford University Press, 2016.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ANZALDÚA, Gloria. Como domar uma língua selvagem. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 39, p. 305-318, 2009.
- ASANTE, Molefi Keti. **The Afrocentric Idea**. Philadelphia PA: Temple UP, 1989.
- BAGNO, Marcos. A Inevitável Travessia: da prescrição gramatical à Educação Linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michel e GAGNÉ, Giles. (Org.) **Língua Materna – letramento, variação linguística e ensino**. São Paulo: Parábola, pp. 13-84, 2002,.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BALDWIN, James. If Black English isn't a language, then tell me, what is? **The Black Scholar**, v. 27, n. 1, p. 5-6, 1997.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: opressão? liberdade?**. São Paulo: Ática, 1985.
- BRUNSON, James E.; RASHIDI, Runoko. The Moors in antiquity. **The golden age of the Moor**, p. 27-84, 1991.
- BUTTI, Cassiano. Educação linguística na formação do professor de língua portuguesa: reflexões para a pedagogia léxico-gramatical. **Verbum**. ISSN 2316-3267, v. 9, n. 3, p. 103-121, 2020.
- CÂMARA, Joaquim Mattoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. Padrão-Livraria Editora, 1975.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Selo Negro, 2011.
- CASTRO, Ivo. **Curso de história da língua portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.
- CAVALLEIRO, Eliane. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. Os negros e a escola brasileira. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros n. 6, 1999.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro, 2001.
- DA SILVA, Antonio Jose Bacelar. Português de arremedo. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, v. 61, p. 1-19, 2019.
- DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. Ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3. Ed. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

- DIOP, Cheikh Anta. **Civilization or barbarism**. Chicago Review Press, 1991.
- ECKERT, Penelope. Variation and the indexical field 1. **Journal of sociolinguistics**, v. 12, n. 4, p. 453-476, 2008.
- FERREIRA, Aparecida De Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. Antiracist education and classroom practices: a matter of teachers training. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. **Psicologia & Sociedade**, v. 14, n. 1, p. 69-86, 2002.
- FRAGA, Letícia; KONDO, Rosana Hass. Identidades híbridas: atitudes linguísticas dos Guarani no Pinhalzinho-PR. *Acta Scientiarum. Language and Culture (Impresso)*, v. 36, p. 415-425, 2014.
- FRAGA, Letícia; KONDO, Rosana Hass. Índio só é índio se fala a língua indígena: representações de identidade indígena. **Revista Língua & Literatura (Online)**, v. 15, p. 213-239, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1970.
- GATES JR, Henry Louis. **The signifying monkey: A theory of African American literary criticism**. Oxford University Press, 2014.
- GILROY, Paul. **The black Atlantic: Modernity and double consciousness**. Harvard University Press, 1993.
- GOMES, Nilma Lino et al. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 75-85, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, p. 83-96, 2001.
- GONZALEZ, Lélia. “Por um feminismo afrolatinoamericano”. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.
- GONZALEZ, Lélia. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: SILVA, L. A. et al. **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.
- GRAMSCI, Antonio; COUTINHO, Carlos Nelson. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GREEN, Lisa J. **African American English: a linguistic introduction**. Cambridge University Press, 2002.
- HILL, Jane. Mock Spanish: A site for the indexical reproduction of racism in American English. **Race, ethnicity, and gender: Selected readings**, p. 270-284, 2007.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017[1994].
- INOUE, Miyako. What does language remember?: Indexical inversion and the naturalized history of Japanese women. **Journal of Linguistic Anthropology**, v. 14, n. 1, p. 39-56, 2004.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. Southern epistemologies, decolonization, English as a Lingua Franca: ingredients to an effective Applied Linguistics potion (Contributions of an ELF perspective to the future of Applied Linguistics across the globe). **Waseda working papers in ELF**, v. 8, p. 33-52, 2019.
- KARVE, Irawati. Language as a social factor. **Bulletin of the Deccan College Research Institute**, v. 27, n. 1/2, p. 20-26, 1966.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola, 2009.
- MATEUS, Maria Helena Mira. Se a língua é um factor de identificação cultural, como se compreende que a mesma língua identifique culturas diferentes? In **Rev. de Letras** - Nº. 25 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2003.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MBEMBE, Achille. **A Crítica da Razão Negra**. Portugal: Antígona, 2014.
- MCWHORTER, John. **What Language is: And what it Isn't and what it Could be**. Penguin, 2013.
- MENDES, Edleise. In.: **Mesa Redonda Interculturalidade e decolonialidade no ensino-aprendizagem de línguas**, Feira de Santana, 2020, online. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LzQ4Z53pZU8>. Acesso em jul. 2020.
- MIGNOLO, Walter D. Introduction: Coloniality of power and de-colonial thinking. **Cultural studies**, v. 21, n. 2-3, p. 155-167, 2007.
- MOORE, Carlos W. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Mazza, 2007.
- MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- MÜLLER, Tânia MP; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris Editora, 2018.
- NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Editora Letramento, 2019.
- OLIVEIRA, F. **Gramática da linguagem portuguesa**. 2. ed. Lisboa: Biblioteca Nacional, [1536]1988.
- OLIVEIRA, G. M. **Política Lingüística, Política Historiográfica = Epistemologia e escrita da História da(s) Língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754 – 1830)** (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000373002>, 2004.
- PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Nós, 2017
- PODESVA, Robert J. The California vowel shift and gay identity. **American speech**, v. 86, n. 1, p. 32-51, 2011.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos rumos**, v. 37, n. 17, p. 4-28, 2002.
- QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos avançados**, v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. **Modernidad, identidad y utopía en América Latina**. Lima: Sociedad y Política Ediciones, 1988.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. Parábola, 2003.
- RICENTO, T. Language policy: Theory and practice – An introduction. In T. Ricento (Ed.), **An Introduction to language policy: Theory and method** (pp. 10–23). Oxford: Blackwell Publishing, 2006.
- RODRIGUES, Aryon D. Tarefas da lingüística no Brasil. **Estudos lingüísticos**, v. 1, n. 1, 1967.

- ROSA, Jonathan. Racializing language, regimenting Latinas/os: Chronotope, social tense, and American raciolinguistic futures. **Language & Communication**, v. 46, p. 106-117, 2016.
- ROTH-GORDON, Jennifer. The language that came down the hill: Slang, crime, and citizenship in Rio de Janeiro. **American Anthropologist**, v. 111, n. 1, p. 57-68, 2009.
- SARTRE, Jean-Paul. **Saint Genet: comédien et martyr**. Éditions Gallimard, 1952.
- SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. Londres/Nova Iorque, NI: Routledge, 2006.
- SILVERSTEIN, Michael. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. **Language & communication**, v. 23, n. 3-4, p. 193-229, 2003.
- SILVERSTEIN, Michael. Shifters, linguistic categories, and cultural description. **Meaning in anthropology**, p. 11-55, 1976.
- SOUZA NETO, Mauricio. **Navegando nos mares da proficiência em português como língua não materna**. Pedro e João Editores, São Paulo, 2020a.
- SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. 2009. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2009.
- SOUZA, Ana Lúcia S. JOVINO, Ione S., MUNIZ, Kassandra S., **Revista da ABPN** - v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência, p.01-11, 2018.
- SOUZA NETO, Mauricio. **Projetos que incentivam práticas antirracistas através da linguagem são desenvolvidos por professores baianos: 'educação é racista'**. [Entrevista concedida a] Valma Silva. G1, Salvador, 2020b. Disponível em <<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/11/20/projetos-que-incentivam-praticas-antirracistas-atraves-da-linguagem-sao-desenvolvidos-por-professores-baianos-educacao-e-racista.ghtml>>, Acesso em 30 nov. 2020.
- SPOLSKY, Bernard. **Language policy**. Cambridge University Press, 2004.
- TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2007 [1997].
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.
- VAN SERTIMA, Ivan; RASHIDI, Runoko. **African presence in early Asia**. Transaction Publishers, 1985.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009.