

## Ruptura com os racismos linguístico e epistêmico na escola

MARCELO NASCIMENTO DIAS\*

**Resumo:** Nesse trabalho, o interesse pessoal direciona-se ao estudo da linguagem e racismo no âmbito da educação básica. Busca-se fazer uma abordagem interdisciplinar, com ênfase no pensamento de intelectuais negros e negros. Discute-se como a língua estrutura o racismo; traça-se um breve panorama de como a língua portuguesa se constituiu e se formou 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. Por fim, sugere-se a desconstrução de língua e 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?), nesse sentido, se constituiria um ato de transgressão.

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

### Break with linguistic and epistemic racisms in schools

**Abstract:** In this work, personal interest is directed to the study of language and racism in the scope of basic education. An interdisciplinary approach is sought, with an emphasis on the thinking of black. It discusses how language structures racism; tracing a brief overview of how the Portuguese language was formed and specifically in Brazil, with an emphasis on the Africanization of Brazilian Portuguese. Language is recognized as invention when problematizing linguistic racism and epistemicide in the context of formal education, as a device of racialization that silences and excludes non-white youth in / from school. Finally, the deconstruction of language based on a traditional approach is suggested and a rebellion is proposed against the impositions of the standard language and against the Eurocentric knowledge primarily taught in the formal school. Teaching (of the language?), In this sense, would constitute an act of transgression.

**Keywords:** Linguistic racism; Epistemicide; Vernacular language; Minorized Majority; Education.

### Introdução



\* **MARCELO NASCIMENTO DIAS** é Mestre em Educação e Relações Étnico-Raciais (UFSB/PPGER), Graduado em Letras (UNEB) e professor dos componentes curriculares da área de conhecimento: literaturas de língua portuguesa da UNEB/Campus XVIII, Eunápolis/BA.

Debruço-me, nessa pesquisa, sobre dois aspectos: linguagem e racismo no contexto da educação formal. Resultado de inquietação motivada particularmente por dois pertencimentos: professor de língua vernácula e negro. Essas subjetivações impulsionaram-me para a pesquisa sobre o racismo linguístico, com o intuito de contribuir para a descolonização do ensino de língua vernácula, sem pretensões de fazer a grande revolução, mas fazer a micro revolução possível por intermédio da práxis de professor-militante e da insurgência negra, a partir de atos de rebeldia e transgressão contra os racionalismos inventados pelo colonialismo e estruturados pelo racismo em que a língua e a linguagem são agenciadas.

O racismo linguístico e o epistemicídio, na educação formal, são abordados por um viés interdisciplinar, antirracista e anticolonial. Caminho, nesse sentido, com as/os intelectuais negras/os, a fim de utilizar os seus conceitos, deslocando-os para o campo de imanência: “ensino” de língua vernácula na escola. Essa pesquisa está dividida em quatro tópicos: no primeiro, abordo as relações entre linguagem e racismo, a partir da expressão “racismo sem raça” de Éric Fassin (2012; 2010) que Achille Mbembe (2018) utiliza para assinalar que o lugar da “biologia” é assumido pela “cultura” e a “religião”. Discorro, brevemente, sobre a história da civilização brasileira cuja formação é forjada no imperialismo, colonialismo, capitalismo e racismo. Essa revisão crítica da nossa história é feita a partir das contribuições de Clovis Moura (1983) e Abdias Nascimento (1978). No segundo, demonstro como o português se constituiu e se formou no Brasil, distanciando-se da língua do colonizador ao incorporar as contribuições das línguas dos povos africanos. Para Lélia Gonzalez (1988) o pretuguês é a marca de

africanização do português brasileiro, aspecto que fez com que a autora refletisse sobre a nossa amefricanidade. No terceiro, discorro sobre o conceito de racismo linguístico que para Gabriel Nascimento (2019) é o resultado do entrelaçamento das dimensões: social, racial e linguística e cuja consequência mais destrutiva é o linguicídio, porque opera como exterminador do outro não branco. No quarto, mobilizo o conceito de epistemicídio que para Sueli Carneiro (2005) é fenômeno que rebaixa a autoestima das (os) alunas (os) não brancas (os) e provoca o racismo e a discriminação no ambiente escolar, ao negar-lhes a condição de sujeito de conhecimento por intermédio da desvalorização, negação ou ocultamento da história e cultura das populações negras que para Richard Santos (2020) conforma a Maioria Minorizada.

### **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).

Quem são os falantes dessa linguagem “popular”? E quem a avalia negativamente porque avalia negativamente seu falante? O falante da língua “popular” pertence às populações não brancas. Quem avalia negativamente esse falante pertence à sociedade dominante, marcada pela branquitude, cujas condições socioeconômicas foram afiançadas 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 escorrem 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).

Dessa forma, a padronização linguística e a repulsa às outras línguas se perpetuam. Essa clivagem linguística tem suas raízes no projeto colonialismo cuja base é a escravidão, implemento dos senhores europeus que tentaram escravizar as populações originárias e, impiedosamente, escravizaram os povos africanos, que sofreram o maior genocídio da história. Consequentemente, “essa violenta divisão original da sociedade brasileira deu ensejo a um fosso linguístico entre a língua do colonizador e as centenas de língua 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”; e “Aprisionados no calabouço das aparências, passaram a pertencer aos outros, hostilmente predisposto contra eles, deixando assim de ter nome ou língua própria” (MBEMBE, 2018:14); *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, 2018: 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 refere apenas aos povos de origem africana, mas tem o seu sentido ampliado. A “cultura” e a “religião” são mobilizados para assumir o lugar da “biologia”. A essa nova prática de discriminação, conceitualmente impensável, rubricada de “racismo sem raças” (FASSIN 2012; 2010 *apud* MBEMBE, 2018), que Lucchesi exemplifica.

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).

A apropriação e a extração de riquezas das colônias fizeram com que os impérios europeus lançassem mão de uma antiga prática de violência – a escravidão que, na modernidade, ganharia 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). A colonização do Brasil se caracterizaria por um colonialismo de pilhagem, exploração e espoliação e utilizar-se-ia do sangue e do dorso do africano escravizado para que Portugal e a Europa acumulassem suas riquezas, nessa etapa do capitalismo mercantil. No período Imperial, Portugal, subserviente à Inglaterra, com quem compartilha os dividendos da espoliação, continuou o processo de colonização e escravidão, no Brasil. No século XIX, pressionado pela Inglaterra, o Brasil, paulatinamente, decretou o fim do tráfico e da escravização de nascidos e sexagenários, nem sempre cumpridas, aboliu a escravidão (MOURA, 1983).

A Inglaterra, nesse momento, se erigiu como *hegemon* do Ocidente e ironicamente como palatino de ideais altruístas e humanistas, a fim de escamotear os seus reais interesses: evitar que rivais imperialistas superassem-na e implementar uma nova fase do capitalismo industrial, com intuito de encontrar consumidores para seu mercado. 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 civilidade. Depois do fim da escravatura e da proclamação da República, a elite senhorial brasileira almejou extinguir a presença do negro para colocar em curso a expressão positivista “ordem” e progresso”. (MOURA, 1983; NASCIMENTO, 1978). A partir de 1930, o governo brasileiro incentivou, por meio de propagandas, 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 o negro de participar e se apropriar dos modos de produção na fase do capitalismo tardio brasileiro; todavia, a presença dos imigrantes brancos tinha outro objetivo – embranquecer o povo brasileiro, constituído, em sua maioria, por negros, a fim de expurgar definitivamente a “mancha preta” do Brasil (NASCIMENTO, 1978).

No século XIX, a ciência legitimou o racismo com a teoria das raças superiores e inferiores, que serviu de base para liquidar os negros em campos de concentração em África, (CÉSAIRE, 1878). 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. 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.

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 relegação 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. (MBEMBE, 2018: 20)

De acordo com Mbembe, os signos negro e raça não são fixos, do mesmo modo, a linguagem e a língua estão em constante mutação. São dinâmicas, porque são inventadas e reinventadas pelas sociedades. Sobre essa condição metamórfica da língua, particularmente do português brasileiro que se africaniza, trato no tópico a seguir.

## 2. Africanização do português brasileiro

Durante dois séculos, a língua falada na colônia brasileira era o tupi, chamada de Língua Geral. 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 tinha incorporado as línguas tupi e guarani. Por quase quatro séculos, a escravidão foi um negócio lucrativo para as metrópoles europeias. A maior parte dos africanos migrou forçosamente da África Centro-Ocidental, que inclui as regiões do Congo, Angola e Moçambique. Esses povos pertenciam a grupos étnico-linguísticos bantos. Outros eram os iorubanos ou sudaneses. Os

povos originários e os diaspóricos foram proibidos de falar as suas próprias línguas, contudo, esses modificaram o português falado no Brasil, diferenciando-o do falado em Portugal. As estratégias de silenciamento foram: separação de africanos do mesmo grupo étnico e uso de variadas máscaras de ferro. Para Grada Kilomba,

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 escravidão. 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. O discurso colonialista operacionalizou o racismo a partir do século XVI, mas foi no século XVIII, para Sueli Carneiro que “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. 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 e centenas de línguas dos povos originários já haviam sido extintas. Desde a colonização, a língua tem sido basilar para se estabelecer as relações de poder, conforme assegura Érica Fernandes Alves:

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)

As populações negras utilizaram as estratégias de resistências, a fim de manter a cultura e a memória vivas, que sobreviveram ao genocídio que Nascimento (1978) chamou de “embranquecimento cultural”. A língua, a dança, a música, o vestuário e a culinária presentes na vida social brasileira são heranças africanas que persistiram às pressões 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 branquitude, sobre a qual Abdias nos chama a consciência, tem sua ilustração em Silvio Romero:

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. [...] 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. (ROMERO, 1980:133, grifo nosso)

Para Romero, o influxo da “raça africana” no Brasil foi enorme, apesar de “inferior” à raça europeia, porque para o crítico literário essa influência moldou apenas parte do que ele chamou de nossa “psicologia popular”. Contudo, a evidência de um pensamento racista de Romero foi 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 tenham influenciado a nossa vida íntima e nossos costumes, “não foi provavelmente isto um grande bem”.

O pretuguês foi um dos aspectos que fizeram com que Lélia Gonzalez refletisse sobre a categoria da *amefricanidade*. Gonzalez (1988) o utiliza como uma das “marcas que evidenciam a presença negra na construção cultural do continente americano” (p. 70). Um dos aspectos citados por Gonzalez 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 “pretoguês” e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil. (GONZALEZ, 1988:70)

Contudo, a língua falada pelo povo brasileiro era cada vez mais desvalorizada pelas elites conservadoras, detentoras dos códigos de linguagem mais próximos do português de Portugal. O purismo, a correção e o preciosismo linguístico configuravam atributos da linguagem da burguesia, enquanto a linguagem da “Maioria Minorizada” (SANTOS, 2020) era imprecisa, incorrera e obscura para a sociedade dominante. Para Fanon (2008) a linguagem é uma força simbólica que agencia a forma de pensar, ou seja, de elaborar a cultura. A linguagem é fundamental para superar a “epidermenização da inferioridade”, ou seja, retirar a máscara branca.

A marca de africanização na língua portuguesa brasileira – o pretoguês – deu ao português falado no Brasil uma expressão única e singular. Entretanto, uma depreciação da língua das populações não branca reverbera na escola, constituindo-se em racismo linguístico sobre o qual trato a seguir.

### 3. O racismo linguístico na educação

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 (2019) 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. Contudo, para as culturas acadêmicas pós-estruturalista, a língua cria o real, ou seja, não existe nada fora da linguagem. 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 esses “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, entre essas a escola que,

geralmente, prioriza a língua “padrão”<sup>1</sup> e estabelece, por meio do livro didático que conforma a gramática tradicional e os textos literários canônicos, o modelo para orientar os modos de falar, escrever e ler. Ao privilegiar o ensino da *norma culta*, a escola ignora que o português brasileiro é heterogêneo, ignora que, em sua formação e constituição, a língua portuguesa brasileira incorporou elementos: lexicais, morfossintáticos, fonológicos e semânticos das línguas afro-indígenas, o que possibilitou outros modos de falar, ler e escrever. A priorização e a 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*. Indubitavelmente, o domínio dessa variação oferece maiores condições às/aos alunas/os para disputar os espaços de poder, no entanto, sem que essas/es percam a identidade linguístico-cultural.

Dicotomizar língua em “padrão” e “não-padrão”, “culto” e “popular”, “certo” ou “errado” é produzir um saber que a racializa e, por consequência, racializa e classifica os seus falantes. 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 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 língua e inferioridade de outras têm dado combustível 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 língua e despreze as outras. Essas não são piores e nem melhores, são apenas diferentes. Além de reduzir a língua à gramática prescritiva, normativa e preceptiva, que autoriza e regula o que deve ser usado e proíbe o que está em desacordo com o padrão, Almeida nos aconselha como ensinar o idioma e nos orienta a não cair na “língua brasileira”.

<sup>1</sup> Adjetivar língua de *padrão* e as demais 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.



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 homogenia 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 falado é heterógeno e múltiplo que nos vincula à sociedade 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 as singularidades culturais, da mesma forma que ignora a existência de outras línguas no Brasil. A língua está sempre em mutação, portanto, é um equívoco pensar que uma 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, geralmente, usado nas escolas públicas, recorre à gramática tradicional para veicular 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 o processo colonizador no Brasil que, segundo 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, deflagaram a “colonização linguística”. Nos anos 1930, 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).

#### **4. Epistemicídio e educação**

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, sul americanos e caribenhos. Para Boaventura, o epistemicídio é mais devastador e abrangente que o genocídio:

[...] 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).

De acordo com a filósofa Sueli Carneiro (2005), o epistemicídio reproduz as hierarquias raciais, consolidadas fortemente pelo “racismo epistêmico” (GILROY, 2001). Carneiro (2005) mobiliza os conceitos de duas tecnologias: o dispositivo de racialidade e biopoder, de Michel 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).

Analiso, nessa perspectiva, as práticas de rebaixamento da autoestima, da negação das condições de sujeitos de conhecimento aos negros e de apagamento das produções materiais e simbólicas dos africanos e da diáspora pela imposição do embranquecimento cultural e da epistemologia eurocêntrica produzida por alguns homens europeus, brancos, cis e heterossexuais, que reverbera na educação básica, cujas consequências são o fracasso e evasão escolar de alunas/os da educação pública que habitam as 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 constituem sujeitos de resistência e luta.

A priorização de conhecimentos eurocêntricos no currículo no que concerne 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 silencia, invisibiliza e a exclui as juventudes não brancas cujas linguagens são previamente censuradas antes mesmo de emergirem no espaço da sala de aula.

Os conhecimentos sistematizados pelas ciências escritas em língua “padrão e formal” têm certa importância para a sobrevivência das juventudes não brancas, num sistema capitalista ordenado pelo mercado e pelo consumo. Entretanto, esses conhecimentos precisam ser vistos numa perspectiva crítica, cujo status de verdade, essencialidade e universalidade deve ser desmitificado. Para Boaventura:

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)

A racialização da língua e o epistemicídio são dispositivos de poder. A gênese desses dispositivos são as formações ideológicas, históricas e simbólicas, metaforizada pela máscara de ferro que conota quem controla quem fala. De acordo com Grada Kilomba (2019) a boca tornou-se órgão a ser oprimido, já que poderia enunciar verdades desagradáveis sobre a colonização; o que fizera com que fosse 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 silenciaram as bocas dos *outros* não brancos na escola. Numa 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.

### **Considerações finais**

Negar às/aos alunas/os acesso ao português considerado padrão seria político, racial e sociolinguisticamente um absurdo, contudo o que questiono é a exclusividade dada ao ensino de um determinado padrão de língua, reconhecida como culta, o que implicaria dizer que, se assim fosse, as demais formas de português “não-padrão” seriam incultas. Nessa perspectiva, se considerássemos que há línguas superiores e inferiores, estaríamos racializando a língua, por isso defendo a equivalência das línguas faladas no Brasil. 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.

Não me oponho a indicação da literatura canônica, reconhecida *clássica*, contudo, oponho-me ao uso de 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.

Ensinar língua para o falante dessa língua é um paradoxo. Como ensinar o que já se sabe? Esse é um desafio para nós, professores de língua portuguesa. Não há receitas. Entretanto, a/o professora/a de língua vernácula deveria, se necessário, repensar a sua relação com a língua, ou

seja, com o seu objeto e objetivo de estudo e, se fosse o caso, optar por uma concepção teórico-metodologia de ensino que não exclua a língua e a cultura dos alunos não brancos; combater o preconceito e a discriminação linguística, social e racial ao promover as diferenças. Rebelar-se contra as imposições de um currículo eurocêntrico e contra a exclusividade dada à língua de prestígio é romper com o racismo linguístico e o epistemicídio, a fim de agenciar a língua(agem) e saberes marginalizados para transgredir e desconstruir as lições da colonialidade.

#### Referências

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 46ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

ALVES, Érica Fernandes. A ideologia de pertencimento em Língua materna, de Nadine Cordimer. **Estação Literária**. Londrina, v. 10b, p. 178-194, jan. 2013.

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.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

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. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, nº 92/92 (jan/jun) 1988, p. 69-82.

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.

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, 2018.

MOURA, Clóvis. **As injustiças de CLIO: o negro na historiografia brasileira**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

MOURA, Clovis. Escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo. **Afro-Ásia**, nº 14, 1983. Págs. 124-137.

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. **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.

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.

SANTOS, Richard. **Maioria Minorizada: um dispositivo analítico de racialidade**. Rio de Janeiro: Telha, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

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.

Recebido em 2021-06-30

Publicado em 2022-04-01