

RUPTURA COM OS RACISMOS LINGUÍSTICO E EPISTÊMICO NA ESCOLA

BREAK WITH LINGUISTIC AND EPISTEMIC RACISMS IN SCHOOLS

BREAK WITH LINGUISTIC AND EPISTEMIC RACISMS IN SCHOOLS

Marcelo Nascimento Dias

Universidade Federal do Sul da Bahia
E-mail: marcelonascedias@gmail.com

Richard Santos

Doutor em Ciências Sociais (UNB). Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais
E-mail: richardsantos@csc.ufsb.edu.br

Resumo

Um trabalho de pesquisa pressupõe uma certa inquietação interna. Nesse trabalho o interesse pessoal direciona-se ao estudo da linguagem, em particular a língua vernácula e as relações entre linguagem, língua e racismo no âmbito da educação básica. Busca-se fazer uma abordagem interdisciplinar, com ênfase no pensamento de intelectuais negros e negros a fim de situar as encruzilhadas da linguagem e da língua como construções estruturadas pelo racismo. Discute-se como a língua estrutura o racismo, traça-se um breve panorama de como a língua portuguesa se constituiu e se formou 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

ABSTRACT

Research work presupposes a certain internal unease. In this work, personal interest is directed to the study of language, in particular the vernacular and the relations between language and racism in the scope of basic education. An interdisciplinary approach is sought, with an emphasis on the thinking of black intellectuals in order to situate the crossroads of language as constructions structured by racism. 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

INDRODUÇÃO

Debruço-me nessa pesquisa sobre dois aspectos: linguagem e racismo no contexto da educação formal. O tema aqui tratado é resultado de uma inquietação minha, motivado particularmente por dois pertencimentos: professor de língua vernácula e negro. A síntese dessas duas construções como sujeitos me impulsionou para a pesquisa sobre o racismo linguístico, sem pretensões de fazer a grande revolução, mas com a convicção de professor-militante e negro insurgente fazer a micro revolução possível a partir de atos de rebeldia, transgressão e desconstrução dos racionalismos inventados pelo colonialismo e estruturados pelo racismo em que a língua e a linguagem se inserem como ferramentas em que o racismo tem a sua concretude.

Os temas especulados nessa pesquisa, ou seja, o racismo linguístico e o epistemicídio no âmbito da educação formal são abordados por um viés interdisciplinar, antirracista e anticolonial. Caminho, nesse sentido, com os intelectuais negros e negras que tratam da linguagem na perspectiva que adotei a fim de utilizar os seus conceitos deslocando-os para o campo de imanência, ou seja, linguagem e racismo na escola, em particular, para o ensino de língua vernácula.

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”. Ainda nesse tópico, 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 se distanciando da língua do colonizador sobretudo com as contribuições das línguas dos povos africanos. Para Lélia Gonzalez (1988) a africanização do português brasileiro, o “pretuguês” foi um dos aspectos que fizeram 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. Nessa pesquisa, os conceitos racismo linguístico e linguicídio são deslocados para o âmbito da educação formal. 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) que o racismo e a discriminação provocam 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).

Mas de quais falantes dessa linguagem “popular” me refiro? E quem avalia negativamente essa linguagem porque avalia negativamente seu falante? Alhures, esses

questionamentos serão explicitados, ao fazer uma breve historicização do processo de formação da civilização brasileira. Todavia, antecipo em dizer que os falantes da linguagem “popular” são constituídos pelas populações não brancas. Já aqueles que, implacavelmente, avaliam negativamente esses falantes, pertencem à sociedade dominante, cujas condições socioeconômicas foram garantidas às custas da exploração do trabalho escravo e hoje da superexploração do trabalho assalariado.

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

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

Justifica-se, dessa forma, a padronização linguística e a repulsa às outras potencialidades da língua. Essa clivagem linguística tem suas raízes no colonialismo cuja base desse projeto: a escravidão, durou quase quatro séculos, implementado pelos senhores europeus que tentaram escravizar as populações originárias e, impiedosamente, escravizaram os povos africanos, que sofreram o maior genocídio da história. Conseqüentemente, “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 XV ao XIX, quando os africanos foram transformados em “homem-objeto”, “homem mercadoria” e “homens-moedas”; “Aprisionados no calabouço das aparências, passaram a pertencer aos outros, hostilmente predisposto contra eles, deixando assim de ter nome ou língua própria” (MBEMBE, 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 remete mais apenas aos povos de origem africana. A “cultura” e a “religião” são mobilizados para assumir o lugar da “biologia”. A essa nova prática de discriminação, conceitualmente impensável, Mbembe utiliza a expressão cunhada por Éric Fassin (2012; 2010), “racismo sem raças”, que Lucchesi exemplifica bem no caso brasileiro, “políticas de ações afirmativas têm buscado a reparação histórica de setores tradicionalmente marginalizados, facilitando o acesso de indígenas e afrodescendentes ao ensino superior. Contudo, velhas concepções discriminatórias de origem racista ainda vicejam em um plano importante da cultura: a língua. (LUCCHESI, 2015: 23).

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

A busca desenfreada pela apropriação e extração de riquezas das colônias fez com que os impérios europeus lançassem mão de uma antiga prática de violência – a escravidão –, nessa época, ressignificada, contra os povos subjugados. Na Antiguidade, a escravidão geralmente era consequência de guerras entre povos. Os derrotados eram escravizados, isto é, a escravidão era espólio de guerra. Mas, nesse período, a escravidão ganha novos contornos: os povos colonizados tornaram-se a força motriz para gerar o desenvolvimento econômico

dos países europeus. Os dominadores, “civilizados” e de tradição judaico-cristã, precisavam justificar o seu crime – inventaram o *Outro*, inferior e selvagem, para se afirmarem como *Ser*, superior e civilizado. (CARNEIRO, 2005)

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

O tipo de colonização do Brasil se caracterizou por um colonialismo de pilhagem, exploração e espoliação que se utilizou do sangue e do dorso do africano escravizado para que Portugal e a Europa acumulassem suas riquezas, nessa etapa do capitalismo mercantil. No período Imperial, no Brasil, Portugal subserviente à Inglaterra, com quem compartilha os dividendos da espoliação, continuou o processo de colonização e escravidão. No século XIX, pressionado pela Inglaterra, o Brasil, paulatinamente, através de leis que decretaram o fim do tráfico e da escravização de nascidos e sexagenários, nem sempre cumpridas, (MOURA, 1983), aboliu a escravidão.

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

Esse genocídio, que pretendia erradicar a presença do negro da civilização brasileira, foi posto em prática logo após a abolição. A elite através do Estado, de leis e do poder policial e do judiciário, impediu e proibiu que os negros tivessem direitos à terra, à educação, às condições dignas de vida e até de sobrevivência. E também que não tivessem o direito a cultuar os seus deuses, às suas artes e às suas tradições. O negro, para que não sofresse sanções, deveria se colocar no lugar de subserviência, subalternidade e servilidade.

A partir de 1930, o governo brasileiro incentivou, por meio de propagandas, e até recursos financeiros e concessão de terras, a imigração de trabalhadores europeus, mais “qualificados e eficientes”, para substituir a mão-de-obra dos ex-escravos, “ignorantes e ineficientes”, com o propósito de excluir de vez o negro de participar e se apropriar dos modos de produção na fase do capitalismo tardio brasileiro, todavia, a presença dos imigrantes brancos 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). No Brasil, no século XX, os sociólogos criaram a teoria de “democracia racial” para negar a existência do racismo na sociedade brasileira. Essa ideia propagada por Gilberto Freire contribuiu para construir a imagem de uma sociedade mestiça que vive harmoniosamente sem conflitos étnico-raciais e sem violências. A teoria da democracia racial, esvaziada de uma percepção crítica da história e da realidade, ignora a existência de uma sociedade injusta, autoritária, hierarquizada, e sobretudo, racista, resultado de um processo histórico violento, abusivo e criminoso.

O racismo brasileiro não é ululante como o racismo estadunidense. O racismo no Brasil não é aberto, mas sim fechado e negado, entretanto, os seus efeitos são devastadores, prova disso é que somos um dos países com maior índice de desigualdade racial e social. E tudo aparentemente transcorre bem, desde que o negro saiba ficar em seu devido lugar, isto é,

continuar na posição de subalternidade. (GONZALES,1988). Entretanto, vivemos tempos nebulosos em que a violência está cada vez mais explícita, basta apenas observar o índice de jovens negros que vêm sendo assassinados nos últimos anos. De acordo com a CPI do Senado sobre Assassinados de Jovens, a cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil. Basta ouvirmos a gritaria de parte conservadora desse país contra as cotas, as demarcações de terras indígenas e contra o direito legítimo de movimentos sociais que lutam pelo direito à terra e à moradia.

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

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

De acordo com Mbembe, o negro e a raça nunca foram elementos fixos, do mesmo modo, a linguagem e a língua estão em constante mutação. São dinâmicas, porque são inventados e reinventados pelas sociedades humanas. Sobre essa condição metamórfica da língua, particularmente do português brasileiro que se africaniza, trato no tópico a seguir.

2. Africanização do português brasileiro

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

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

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

Diversas estratégias foram aplicadas a fim de evitar que os africanos escravizados



falassem as suas línguas. Uma dessas estratégias era a separação de africanos do mesmo grupo étnico e outra foi o uso de variadas máscaras de ferro.

“Retrato da “Escrava Anastácia”¹

De acordo com os historiadores, as máscaras de ferro tinham o propósito de evitar o suicídio de africanos escravizados que fugiam e eram capturados. Esses eram obrigados a realizar trabalhos mais árduos e pesados e por isso muitos se envenenavam. Para evitar o suicídio, colocava-se máscara. Essa mesma máscara também era utilizada para punir aqueles acusados de furtarem alimentos. O suicídio e a apropriação de alimentos proibidos eram atos de resistência contra a barbárie do senhor de escravos. Contudo, a máscara serviu para controlar e censurar a boca do sujeito negro. 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 escravização. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo. (KILOMBA, 2019:41. Grifo da autora)

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

¹ O retrato de Anastácia foi feito por um francês de 27 anos chamado Jacques Arago, que juntou a uma “expedição científica” pelo Brasil como desenhista, entre dezembro de 1817 e janeiro de 1818. (KILOMBA, 2019:36)

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

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

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

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

A cultura e a língua dos povos originários e dos africanos no Brasil foram, de certo modo, esmagadas, contudo esses povos, estrategicamente, estabeleceram trocas culturais e linguísticas com o colonizador e recusaram, por intermédio das estratégias de resistências, a

assimilação passiva da cultura e da língua do colonizador que incorporou, em certa medida, os modos de produção cultural dos povos inferiorizados racialmente, o que impossibilitou sua aculturação, conceito utilizado por nossos antropólogos e sobre o qual Clovis Moura (2019) faz uma crítica contundente ao expor que o ato de “dar e tomar” acrescentaria aspectos quantitativos para as culturas em contatos, mas não modificaria a estrutura econômica e social da sociedade brasileira.

De acordo com Alves (2013:) “muitas comunidades utilizaram-se de uma estratégia de resistência chamada de *ab-rogação*, que consiste na recusa das categorias da cultura e língua imperial”. Algumas comunidades indígenas conseguiram manter praticamente intactas sua cultura porque não tiveram contato com as civilizações europeias, por conseguinte, sua cultura e idioma não foram colonizados. No entanto, para os povos africanos, trazidos à força para servirem de mão-de-obra escrava em todas as atividades da economia colonial, sob o chicote do senhor, essa opção não foi possível. As populações negras utilizaram as estratégias de resistências a fim de manter a cultura e a memória vivas. Sua cultura sobreviveu a outra estratégia de genocídio que Nascimento (1978) chamou de “embranquecimento cultural”. A língua, a dança, a música, o vestuário, a culinária presentes na vida brasileira são heranças da vida africana que persistiu às pressões culturais da sociedade dominante. “Mas essa incapacidade de aniquilar definitivamente a vitalidade cultural africana que se expandiu por vários setores da vida nacional não pode ser interpretada como concessões, respeito ou reconhecimento por parte da sociedade dominante. (NASCIMENTO, 1987: 101). A ausência de respeito e reconhecimento da vitalidade cultural africana por parte da sociedade dominante sobre a qual Abdias nos chama a consciência, encontra-se em Silvio Romero a sua exemplificação:

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

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

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

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

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

O pretoguês foi um dos aspectos que fizeram com que Lélia Gonzalez refletisse sobre a categoria da *amefricanidade*. Gonzalez (1988) ressignifica esse termo revertendo seu sentido pejorativo para reivindicá-lo como uma das “marcas que evidenciam a presença negra na construção cultural do continente americano” (p. 70). Gonzalez exemplifica essa presença negra na construção cultural brasileira com a existência da palavra *bunda*, do quimbundo *mbunda*, e que conota em “*objeto parcia*²l por excelência da nossa cultura” (p. 70. Grifo nosso). Outros aspectos citados por Gonzales são o caráter tonal e rítmico das línguas

² Tipo de objetos visados pelas pulsões parciais, sem que tal implique uma pessoa, no seu conjunto, seja tomada como objeto de amor. Trata-se principalmente de partes do corpo, reais ou fantasmadas (...). E dos seus equivalentes simbólicos. Até uma pessoa pode identificar-se ou ser identificada com um objeto parcial (LAPLANCE; PONTALIS, 1970 apud GONZALEZ, 1988:).

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)

O português brasileiro se distanciava cada vez mais do português de Portugal. No entanto, as pesquisas sobre as marcas de africanização do português falado no Brasil causam em Tania Maria Alkmim perplexidade “diante da lacuna histórica sobre um aspecto tão relevante da descrição e da caracterização dos grupos humanos”. (2001, p. 317) Em consequência, a língua falada pelo povo brasileiro 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.

Mas uma transformação significativa operou, na década de 1980, durante a redemocratização do país, com o surgimento do *Hip Hop* – movimento coletivo de insurgência artístico cultural da periferia, mas que se desloca para os centros, no qual os silenciados – o negro, a mulher e os pobres – ganham voz e vez, em que se é possível (re)pensar a história e a cultura, por intermédio da linguagem dos historicamente excluídos, a partir da perspectiva daqueles que sofreram (e sofrem) o racismo, o machismo e as injustiças sociais.

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

A prática do domínio imperialista exige, como factor de segurança, a opressão cultural e a tentativa de liquidação, directa ou indirecta, dos dados essenciais da cultura do povo dominado. Mas este só pode criar e desenvolver o movimento de libertação por guardar bem viva a sua cultura, apesar da repressão permanente e

organizada da sua vida cultural; por, anulada a sua resistência político-militar, continuar a resistir culturalmente. (CABRAL, 1972: 5)

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

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

As marcas de africanização na língua portuguesa brasileira denominadas de “pretuguês” por Lélia Gonzalez deram ao português falado no Brasil uma expressão única e singular. Entretanto, uma depreciação da língua das populações não branca na sociedade brasileira que se reverbera na escola ainda persiste, constituindo um verdadeiro racismo linguístico que trato a seguir.

3. Do racismo linguístico ao linguicídio

Para Gabriel Nascimento (2019) o preconceito racial se entrelaça ao social e ao linguístico. O entrelaçamento entre as dimensões racial, social e linguística, Nascimento chama de “racismo linguístico, e que se desenha através do linguicídio, ou seja, do extermínio do outro não branco” (p. 14). Segundo Nascimento, o racismo na língua é uma questão que divide opinião. Depois do pós-estruturalismo, a concepção de língua como estrutura ou sistema inalcançável ao sujeito é posta em xeque. As teorias pós-estruturalistas compreendem o papel do discurso, do sujeito e da história para os fenômenos da linguagem. Contudo, para

as culturas acadêmicas pós-estruturalista, a língua cria o real, ou seja, não existe nada fora da linguagem ou, para Foucault, do discurso. Nascimento não nega que a língua muda o real ou cria outras formas desse real, entretanto, afirma que “a criação de uma metafísica da língua que pode ser tão igualmente perigosa quanto o estruturalismo” (p. 18). Outra crítica que Nascimento faz aos pós-estruturalistas é que esses, no que se refere a “enxergar língua como objeto em si e muitas vezes ignorar as experiências reais de povos que resistem à colonização” (p. 19). Apesar das divergências teóricas entre estruturalistas e pós-estruturalistas, ambos ignoram o selvagem processo de colonização dos não brancos.

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

O racismo materializa suas formas de dominação a partir da língua em diversas instituições. Mas destacarei as formas de dominação concretizadas pelo racismo a partir da língua na escola. A escola pública que, geralmente, prioriza a variedade “padrão”³ da língua, estabelece, por meio dos manuais da gramática tradicional e dos textos literários canônicos, contidos nos livros didáticos, o modelo para orientar os modos de falar, escrever e ler. Ao privilegiar o ensino da *norma culta*, 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, que possibilitam outros modos de falar, ler e escrever o português brasileiro. A priorização e legitimação da língua “padrão” como verdadeira e única agenciam o reducionismo das potencialidades da língua portuguesa à gramática e de suas literaturas à literatura canônica, reconhecida *clássica*, produzida a partir do século XVI ao XIX, cuja escritura não encontra, na contemporaneidade, guarida na escrita de textos considerados os mais “cultos e formais”.

³ Adjetivar uma variação da língua de *padrão* e as demais variações de *não-padrão* é um equívoco que não assumo. Aceitar essa hierarquização seria o mesmo que corroborar com a ideia de que essas variações não têm uma padronização.

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

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

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

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

Os meios de comunicação, as academias, as escolas e as universidades são as principais fontes de produção, divulgação e legitimação da “discursivização racial da língua” ou a “linguistificação da raça”, mas é nas gramáticas tradicionais que o racismo linguístico, de forma contundente, tem sido teorizado e propagado. Os gramáticos tradicionais que creem na superioridade de uma determinada língua e inferioridade de outras têm dado combustível para que o racismo por meio da língua assevere as desigualdades raciais. Napoleão Mendes de Almeida, no prefácio de sua Gramática Metódica da Língua Portuguesa (2009), afirma,

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

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

Além de reduzir a língua a uma gramática prescritiva, normativa e preceptiva, que regula o que deve ser usado e permitido e proíbe o que está em desacordo com o padrão,

Almeida nos aconselha como devemos ensinar o idioma e nos orienta a não cair na “língua brasileira”:

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

O que seria esse “refúgio nefasto” e essa “confissão nojenta de ignorância do idioma pátrio”? Almeida ainda define o que chama de língua brasileira de “recurso vergonhoso de homens de cultura falsa e de falso patriotismo. O renomado gramático hierarquiza as culturas – “culturas falsas” e racializa a língua em inferiores, usada por “homens de cultura falsa” e superiores, usadas, supostamente, por homens de cultura verdadeira. Trata-se de uma visão colonialista e racista da língua e da cultura. A língua portuguesa brasileira não é homogeneia e se diferenciou do português de Portugal desde o momento em que aqui chegou. Os saudosistas do “idioma pátrio” lamentam não usarmos mais a língua de Pe. Antônio Viera. O português que usamos é heterógeno. A sua diversidade e variedade apontam para uma civilização brasileira plurilíngue, pluriétnica e pluricultural. Entretanto, nossa civilização ainda não resolveu as desigualdades sociais, econômicas e, sobretudo, étnico raciais.

O “idioma pátrio”, para Almeida, determina a identidade nacional. O gramático ignora a existência das multiplicidades de identidade, da mesma forma que ignora a existência das variedades da língua portuguesa no Brasil. Identidade e língua estão sempre em mutação, portanto, é um equívoco pensar que uma 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 como fonte de concepções e teorias sobre a língua.

Essa prática tem contribuído ainda para o que Bethania Mariani chamou de “colonização linguística”:

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

O ensino tradicional perpetua os interesses colonizantes do período colonial no Brasil que, como afirma Mariani “não existe sem as línguas”. As políticas linguísticas de Estado, implementadas durante a colonização, a República e os regimes totalitários, o Estado Novo e a Ditadura Militar, desencadearam a “colonização linguística”. Nos anos 1930, quando a escola brasileira recebia os filhos da imigração, “A adoção da língua portuguesa como obrigatória em todas as escolas é o instrumento escolhido para esse fim. Entendemos que houve uma dupla estratégia: de nacionalização do imigrante e de desnacionalização do negro. (CARNEIRO, 2005: 110).

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

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

A educação para as/os autoras/os é um “espaço privilegiado”, mas diria que é um espaço de direito garantido pela Constituição Federal de 1988, quando a educação formal deixou de ser privilégio da branquitude. Contudo, democratizar e universalizar a educação formal não é suficiente, pois é necessário que, além de criarem condições para o ingresso das populações não branca na escola, a sociedade e o poder público garantem a sua permanência.

É urgente também oferecer infraestrutura, recursos pedagógicos e tecnológicos de qualidade e propor novas epistemológicas, uma vez que a escola pública tem sido precarizada e a educação tem sido centrada numa epistemologia eurocentrada.

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

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

A partir da década de 2000, o Governo por meio do Ministério da Educação, da Secretária Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, tem implementado medidas e ações, legislações, como por exemplo, as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, e políticas públicas, por exemplo, as cotas raciais, regulamentadas pela Lei nº 12.711/2012. Essas medidas e ações têm promovido a inclusão dos sujeitos subalternizados e a ruptura de paradigmas epistemológicos. Infelizmente ameaçados atualmente por uma política de negação de direitos, negação de igualdade e equidade étnico-racial e gênero, negação da diversidade religiosa e cultural, enfim, negação da vida.

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

4. Do genocídio ao epistemicídio

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

Genocídio s.m (neol.) Recusa do direito de existência a grupos humanos inteiros, pela exterminação de seus indivíduos desintegração de suas instituições políticas, sociais, culturais, linguísticas e de seus sentimentos nacionais e religiosos.⁴ (NASCIMENTO, 1978)

Uso de medidas deliberadas e sistemática (como morte, injúria corporal e mental, impossíveis condições de vida, prevenção de nascimento), calculadas para a exterminação de um grupo racial, político ou cultural, ou para destruir a língua, a religião ou a cultura de um grupo.⁵ (ibidem, 1978)

O genocídio aplicado ao negro brasileiro não se restringe apenas a crueldade sofrida pelos negros durante a escravidão, mas aplica-se ao período pós abolição até os dias que ocorrem, em que se agravou o genocídio. A abolição intensificou-o nas áreas de vitalidade

⁴ Dicionário Escolar do Professor. Organizado por Francisco da Silveira Bueno. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 1963, p. 580.

⁵⁵ (Webster's Third New International. Dictionary of the English Language, Massachussetts, 1967)

econômica, quando a mão-de-obra escrava ainda possuía utilidade e quando, mais tarde, o negro foi condenado à marginalidade. A população negra é a principal vítima de homicídio no País, segundo reportagem do Estadão. “Segundo o Atlas de Violência 2020, as taxas de morte da população negra apresenta crescimento nacional nos últimos anos. Em 2018, o último que tem os dados compilados, 75,7% das vítimas de homicídios são pretas ou pardas.”⁶ O extermínio de vidas negras, que coloca em prática a necropolítica, e o extermínio moral e cultural causa sequelas econômicas e demográficas, denunciados por Abdias do Nascimento, desde a década de 1970.

A pesquisa realizada pela Secretária Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) e pelo Senado Federal revela que 56% da população brasileira concorda com a afirmação de que “a morte violenta de um jovem negro choca menos do que a morte de um jovem branco”. A indiferença pelo extermínio de vidas negras não é uma exclusividade da população brasileira. A mídia internacional e nacional não trata com a mesma comoção a morte de populações não brancas como trata a morte de populações brancas, seja por atos de violência, acidentes ou cataclismas. Embora usasse a palavra crime ao invés de genocídio, Aimé Césaire (1978) expõe, apropriadamente, a perplexidade da “humanidade” diante da aplicação dos processos colonialistas aos homens brancos na Europa:

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

Ramón Grosfoguel (2016), pensador porto-riquenho, menciona quatro genocídios/epistemicídios que consolidaram o eurocentrismo. O primeiro genocídio/epistemicídio ocorreu contra judeus e mulçumanos na conquista de Al Andalus, ou

⁶ 75% das vítimas de homicídios no Brasil são pretas e pardas, por Priscila Mengue. Estadão, 20/11/20.

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

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

o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais).” (SANTOS, 1995, p. 328).

O termo também é utilizado amplamente por pensadoras e pensadores que analisam o influxo da colonização e do imperialismo capitalista sobre os processos de produção e

reprodução da vida. De acordo com a filósofa Sueli Carneiro (2005), o epistemicídio reproduz as hierarquias raciais, consolidadas fortemente pelo “racismo epistêmico” (GILROY, 2001). Sueli Carneiro (2005) mobiliza os conceitos de duas tecnologias: o dispositivo de racialidade e biopoder (Foucault) dos quais emerge o epistemicídio que “coloca em questão o lugar da educação na reprodução de poderes, saberes, subjetividade ‘cídios’ que o dispositivo de racialidade/biopoder produz” (p. 03)

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

Nessa perspectiva, que analiso os processos de rebaixamento da autoestima, da negação das condições de sujeitos de conhecimento aos negros, o apagamento das produções materiais e simbólicas dos africanos e da diáspora africana ao patrimônio imaterial e cultural da humanidade pela imposição do embranquecimento cultural e da epistemologia eurocêntrica produzida por alguns homens europeus, brancos, cis e heterossexuais, no âmbito da educação básica, cujas consequências são o fracasso e evasão escolar de alunas/os⁷ da educação pública, particularmente, os jovens do ensino médio, oriundos das classes socioeconômica desprestigiadas. Essa estratificação socio racial é criada pelo racismo estrutural⁸ que plasmou uma sociedade hierarquizada, desigual e injusta. Essa juventude faz parte da maioria da população que Richard Santos (2020) chamou de “Maioria Minorizada” – conceito que o

⁷ O perfil socioeconômico dos alunos da educação básica na rede pública que descrevo não se ancora em resultado de pesquisas, mas na minha experiência de professor de mais de 20 anos na escola pública onde mantenho um diálogo permanente com os alunos/as na e fora da sala de aula, nos corredores, no refeitório, no pátio no tempo do intervalo.

⁸ Para Silvo Almeida o “racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas e até familiares, não sendo uma patologia social nem um desarranjo institucional”. Nesse sentido, para o autor, o racismo é sempre estrutural. (2018:38)

autor analisa como um dispositivo para interpretar o racismo no Brasil. Esses jovens⁹, em sua maioria, além de estudar, precisam trabalhar para contribuir com o orçamento familiar, geralmente, residem na periferia e muitos deles moram em habitação localizada em áreas vulneráveis à violência, à falta de saneamento básico e aos riscos de acidentes climáticos onde, muitas vezes, lutar pela vida e sobrevivência é uma necessidade básica. Desassistidos pelo poder público, não têm acesso às políticas pública – transporte, assistência social, saúde e educação e, ainda, são privados de lazer. Todavia, habitantes dessas geografias das desigualdades que o racismo produziu, como “barreiras de impedimentos” (MOURA, 1990) a serem superadas por esses jovens que possuem uma cultura, uma língua(gem) e uma história, por meio das quais se constituem sujeitos que resistem e lutam para ocupar o seu lugar no mundo.

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

Os conhecimentos sistematizados pelas ciências escritas em língua “padrão e formal” têm certa importância para a sobrevivência das juventudes não brancas, numa sociedade capitalista regulada pelo mercado e pelo consumo. Entretanto, esses conhecimentos precisam ser vistos numa perspectiva crítica, cujo status de verdade, essencialidade e universalidade devem ser permanentemente questionado. E que não sejam contempladas, no currículo, apenas essas epistemologias e, ao mesmo tempo, que não se deneguem e se anulem outras epistemologias, produzidas pelos povos, historicamente, subalternizados, como por exemplo, a epistemologia negra, que a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.845/08, propõe a inclusão da

⁹ Esses jovens fazem pertencem as populações que têm, de acordo com Milton Santos (1996/1997), suas *cidadanias mutiladas*, e que para Richard Santos (2018), constituem as *maiorias minorizadas*.

História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no currículo das escolas de educação básica, para serem estudadas, preferencialmente, nas disciplinas de história, língua e artes. Corroborando com o que Boaventura afirma:

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

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

A racialização da língua e o epistemicídio permanecem como dois mecanismos de manutenção de poder, cuja gênese das estratégias de silenciamento, como processos ideológicos, históricos e simbólicos, situa no período colonial, simbolicamente representadas pela máscara de ferro que conota a metáfora de quem controla quem fala. De acordo com Grada Kilomba (2019) a boca tornou-se órgão de opressão, já que poderá enunciar verdades desagradáveis sobre a colonização é por isso foi arduamente confinada, controlada e colonizada.

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

Não se trata de opor-se à apropriação do português “padrão” na escola pública, pois, seria político, racial e sociolinguisticamente um absurdo negar às/aos alunas/os acesso ao português considerado padrão, contudo o que questiono é a exclusividade dada ao ensino de um determinado padrão de língua e linguagem, reconhecido como culto, o que implicaria dizer que, se assim fosse, as demais formas de português “não-padrão” seriam incultas. Nessa perspectiva, se considerássemos que há línguas superiores e inferiores, estaríamos racializando a língua. No entanto, 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. O português brasileiro não está na gramática tradicional, por isso o linguista Possenti (1998) defende, sem contradição, em *Por que (não) ensinar gramática na escola*, que a escola deve ensiná-la sem recorrer unicamente à gramática tradicional.

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

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 deve, se necessário, repensar a sua relação com a língua, ou seja, com o seu objeto e objetivo de estudo e se for o caso optar por uma concepção teórico-metodologia de ensino que não exclua a língua e a cultura dos alunos, respeitar a diversidade linguística do português brasileiro, combater o preconceito e a discriminação linguística, social e racial e promover a igualdade das diferenças. Desse modo, rebelar-se contra as imposições de um currículo eurocêntrico e de uma determinada língua de prestígio é romper com o racismo linguístico e o epistemicídio ao transgredir e desconstruir a língua e, assim, criar condições para a juventude negra usar todas as potencialidades da língua e da linguagem.

Referências

ALKMIM, Tania Maria. A variedade linguística de negros e escravos: um tópico da história do português no Brasil. In: MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (Org.) **Para a história do português brasileiro**. São Paulo: Humanitas, 2001. Tomo II

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

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

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

BARROS et al, Zelinda dos Santos. **Educação e relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Programa A Cor da Bahia, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2004.

CABRAL, Amílcar. O papel da cultura na luta pela independência Texto lido na ausência do autor, na Reunião de Peritos sobre noções de raça identidade e dignidade. Unesco, Paris,

1972. <https://www.novacultura.info/post/2020/07/09/o-papel-da-cultura-na-luta-pela-independencia>

CALDWELL, John Charles. As repercussões sociais da dominação colonial: aspectos demográficos. In **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935** / editado por Albert Adu Boahen. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 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. In **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, nº 92/92 (jan/jun) 1988, p. 69-82.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril, 2016. Págs. 25-49.

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. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. In **Afro-Ásia**, nº 14, 1983. Págs. 124-137

MOURA, Clovis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e acontecimento: tensões entre epistemologias e epistemicídios. In **Educação em rede**. V. 6. Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. Pag. 58-77.

PASSIN, Éric. **Démocratie précaire**. Paris: La Découverte, 2012.

PASSIN, Éric. **Les nouvelles frontières de la françatse**. Paris: La Découverte, 2010.

ROMERO, Silvo. **História da literatura brasileira**. Vol. 1. 7 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio; Brasília: INL, 1980.

SAID. Edward W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na transição pós-moderna. São Paulo; Cortez, 1995.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In SANTOS, Milton et al. **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.

SANTOS, Richard. **Branquitude e televisão**: a nova África (?) na tv pública. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

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

SANTOS, Richard. Voz ativa. A militância Hip Hop como ação comunicativa da maioria minorizada nas periferias globais. **Revista Espaço Acadêmico**. nº 203, p. 27-38, 2018.

SANTOS, S. Boaventura. **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.