

ALEXANDRE COHN DA SILVEIRA
SABRINA RODRIGUES GARCIA BALSALOBRE
(ORGS)

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO DE RESISTÊNCIA



**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS
PARA UMA EDUCAÇÃO DE RESISTÊNCIA**

Alexandre Cohn da Silveira
Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre
Organizadores

Políticas linguísticas para uma educação de resistência



Feira de Santana - Bahia

2022

Copyright © 2022 by Alexandre Cohn da Silveira e Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (Organizadores)

Projeto gráfico e Editoração eletrônica: *Editara Zarte*

Capa: *Erica Silva sobre a imagem do site: https://www.shutterstock.com/pt/search/flor-no-asfalto?image_type=photo*

Revisão textual: *Os Organizadores*

Revisão de provas: *Os Organizadores*

Conselho Editorial

Claudio André Souza

Maria de Lourdes Novaes Scheffler

Mariana Fagundes de Oliveira

Maria Victória Espiñeira González

Zenaide de Oliveira Novais Carneiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P829

Políticas linguísticas para uma educação de resistência / Alexandre Cohn da Silveira, Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre, organizadores. – Feira de Santana : Editora Zarte, 2022.

305 p.: il.

E-book.

Formato: PDF.

ISBN 978-65-88707-41-8

1. Educação linguística – Brasil. 2. Políticas linguísticas. 3. Práticas pedagógicas.

I. Silveira, Alexandre Cohn da, org. II. Balsalobre, Sabrina Rodrigues Garcia, org.

CDU 37:801(81)

Elaboração: Luis Ricardo Andrade da Silva – Bibliotecário –CRB 5/1790



Todos os direitos desta edição reservados à

Editora Zarte

Rua Nacional nº 300 A, Parque Ipê

44054-064 — Feira de Santana, BA

Telefone: (71) 99116-6034 WhatsApp

E-mail: zartegraf@gmail.com

SUMÁRIO

Apresentação 7

Por uma formação inicial do(a) professor(a) de português antirracista e de resistência: contribuições da pedagogia culturalmente sensível 15

Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre

A problematização da BNCC e o protagonismo docente: um país, qual (is) currículo (s)? 55

Marcela Martins de Melo

Exclusão, silenciamento e morte: uma discussão acerca da necropolítica linguística racial 91

Alexandre Cohn da Silveira

Educação étnico-racial e literatura para crianças: construindo novos mundos 115

Eliane Gonçalves da Costa

Marcela Morais Dal Fior

Por uma perspectiva translíngua de ensino de PLA 157

Charlott Eloize Leviski

Da língua e outras coisas mais na escola rural: um diagnóstico da situação em Ngunda/Bié 187

Ezequiel Pedro José Bernardo

Ativismo digital no site Educom Guarani/ Avañeẽ Mya-sãimboẽ: políticas de línguas e resistências 219

Ligia Karina Martins de Andrade

Laura Fortes

Mário Ramão Villalva Filho

Árabe como língua de ensino em Guiné-Bissau: interesses em jogo 255

Alfa Silom dos Santos

Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre

Abdulai Djabi, Dabana Namone

Daniel de Lucca Reis Costa

Alexandre Cohn da Silveira

Dados dos Organizadores 301

Dados dos Autores 305

Apresentação

Prezades colegas,

Nos tempos em que vivemos, falar de educação, por si só, é falar de resistência, uma vez que ela — a Educação — tem sido alvo de tantas violências e imoralidades. Como se não bastasse o pensamento limitado que considera verbas públicas para saúde e educação como “gastos públicos” e não como investimento em qualidade de vida digna a todos, temos os ataques constantes à ciência, às universidades, ao acesso democrático ao ensino superior e tantas outras insanidades que vemos no Brasil, mas não só. Qualquer tentativa, por mínima que seja, em viajar na contramão dos entendimentos distorcidos oriundos de mentes perversas consiste em “ato de resistência”, e é nesse campo que este livro reside.

Sem dúvida alguma, as lacunas existentes nos processos educativos formais são inúmeras e complexas, o que demanda muito esforço, pesquisa, discussão e reflexão da parte de toda a sociedade, sendo profissionais da educação ou não. A tarefa não é exclusiva de nós, docentes, da classe política, dos políticos sem classe ou de gabinete, das lideranças comunitárias ou de um grupo específico de indivíduos. É, sim, uma tarefa coletiva, a qual, exatamente por isso, torna-se

ainda mais desafiadora, dado que lida com as diversidades e complicações do universo humano.

Não é possível pensar em democracia, sem que haja espaço para todes no sistema e nos planejamentos educacionais, bem como não existe democracia se esse sistema, seus currículos, métodos e organizações, de alguma forma, ferirem, ainda que sutilmente, as existências humanas, sociais e culturais dos indivíduos. Todes têm o direito de acessar, de forma justa e digna, o sistema educacional e de serem respeitados, valorizados, emancipados e fortalecidos por esse mesmo sistema. E esse compromisso é nosso dever, de toda a sociedade!

A partir do sonho de uma sociedade mais justa e democrática, entendemos que todes nós que almejamos uma educação de qualidade como direito universal, precisamos nos envolver em práticas de resistência. Nesse sentido, entendemos por *educação de resistência* a possibilidade de aplicarmos práticas pedagógicas essencialmente inclusivas, as quais legitimem as diferentes culturas, raças, corpos, formas de se relacionar com o sagrado, de demonstrar afeto... Assim sendo, estudantes da zona rural, de comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas, de assentamentos, de comunidades urbanas periféricas, todes enfim devem estar no espaço de sala de aula e se sentir identificados/as com as possibilidades de aprendizados...

Fundamentalmente, a educação de resistência é necessária aos/às profissionais que se propõem à realização de uma **educação linguística** ética e democrática. Educar linguisticamente é, para dizer o óbvio, partir do pertencimento linguístico e cultural das comunidades de origem dos/

das estudantes para ampliar seu repertório de conhecimento linguístico e de mundo, a fim de melhor prepará-los/las para a vida em sociedade — objetivo último da educação. A partir desses preceitos, os propósitos desse livro que ora se apresenta concentram-se em debater criticamente as **políticas linguísticas** vigentes, em consonância com o mesmo viés crítico que se propõe à observância da realidade social, a fim de se encontrar caminhos pedagógicos possíveis para uma educação de resistência e engajada na luta antirracista. Por isso, autores e autoras compartilham, neste livro, suas experiências empíricas e acadêmicas, visando concretizar o mesmo sonho de uma outra educação possível e ao acesso de todes.

No primeiro capítulo, **Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre**, estabelece reflexões interrelacionado a contribuição da Sociolinguística Educacional com as práticas pedagógicas de resistência, em um capítulo denominado *Por uma formação inicial do(a) professor(a) de português antirracista e de resistência: contribuições da pedagogia culturalmente sensível*. Tendo como base suas experiências nos componentes curriculares de estágio supervisionado do Curso de Letras da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Campus dos Malês), os quais se propõem a contribuir com a formação docente em uma perspectiva decolonial e antirracista, a autora estabelece aproximações epistemológicas entre um ensino de língua portuguesa antirracista e de resistência e o debate preconizado pela pedagogia culturalmente sensível, a qual destaca a importância de se legitimar a diversidade

cultural e linguística nos processos de ensino e de aprendizagem de língua.

Em seguida, no segundo capítulo, intitulado *A problematização da BNCC e o protagonismo docente: um país, qual (is) currículo (s)?*, a pesquisadora e professora da educação básica do Estado do Rio de Janeiro **Marcela Martins de Melo** nos convida a revisitar o processo de construção político, ideológico e social da Base Nacional Comum Curricular, para, posteriormente, refletir sobre os fundamentos do currículo de língua portuguesa. Em uma perspectiva crítica, a autora salienta o necessário protagonismo docente caso a Base tivesse efetivamente a intenção de se constituir como um legítimo documento que balizasse a educação em perspectiva democrática — o que não ocorreu, de fato. Ademais, Marcela Melo, posicionando-se por uma educação de resistência, aponta para possíveis abordagens curriculares representativas das diversidades brasileiras no âmbito do ensino de língua portuguesa.

Em *Exclusão, silenciamento e morte: uma discussão acerca da necropolítica linguística racial*, **Alexandre Cohn da Silveira**, ao iniciar o seu capítulo, parte de dois brutais assassinatos de corpos negros por asfixia, os quais marcaram nosso passado recente. Conforme o autor nos convida a refletir, revisitar esse luto é necessário, a partir de um viés crítico, sobretudo a partir da perspectiva da necropolítica, do filósofo camaronês Achille Mbembe (2018). Em um importante exercício analítico, Alexandre da Silveira estabelece aproximações entre a necropolítica e as políticas linguísticas historicamente adotadas pelos grupos brancos

hegemônicos, as quais, no Brasil, reiteradamente resultam em epistemicídio, em linguicídio e em racismo linguístico.

Por sua vez, **Eliane Gonçalves da Costa e Marcela Moraes Dal Fior** propõem o capítulo *Educação étnico-racial e literatura para crianças: construindo novos mundos*. Nele, a partir da perspectiva de que a literatura é um direito (CÂNDIDO, 2017), as autoras defendem que a escola é um espaço no qual a nossa humanidade pode ser ratificada por meio do texto literário. No entanto, segundo o ponto de vista por elas defendido, o pertencimento identitário, sobretudo de ordem racial, deve ser positivado desde a educação infantil, caso se tenha efetivamente o propósito de se educar para as relações étnico raciais. Assim, a escolha de leituras literárias antirracistas pode contribuir com uma escola e com uma sociedade mais ética e democrática. Nessa perspectiva, as autoras contribuem com possibilidades pedagógicas de se realizar a leitura literária antirracista, partindo de sua própria leitura do livro *O mundo no Black Power de Tayó* (2013), da escritora paulista Kiusam Oliveira e da ilustradora Taisa Borges.

No capítulo intitulado *Por uma perspectiva translíngua de ensino de PLA*, **Charlott Eloize Leviski** compartilha reflexões a fim de se compreender a língua portuguesa como mediadora de experiências interculturais. Nesse sentido, partindo do conceito de translinguagem — sobretudo popularizado pelos estudos de Ofelia García (2009) — Charlott Leviski propõe um debate sobre o fato de que, ao se ensinar uma língua adicional, a língua portuguesa no caso (por isso, a adoção do termo Português como Língua Adicional – PLA), a ideia não é a de que estudantes se tornem monolíngues na nova língua, na medida em que há uma dimensão

hibridizável das línguas, ampliando as possibilidades de expressão de sua visão de mundo.

O sétimo capítulo é dedicado ao compartilhamento dos saberes do pesquisador **Ezequiel Pedro José Bernardo**. Assim sendo, em *Da língua e outras coisas mais na escola rural: um diagnóstico da situação em Ngunda/Bié*, o autor discorre sobre o fato de que a urbanização da escola em realidades rurais esvazia as políticas públicas-educativas e linguísticas emancipadas e plurais. Esse estudo parte da pesquisa de campo para se refletir sobre a educação em contexto multilíngue, em Angola. Nessa óptica, procura-se diagnosticar e refletir a situação de abandono massivo na escola Primária do Ngunda, comuna do Kukema, município do Kwitu, província do Bié, e mostrar como o modelo de ensino pode colapsar ou não a comunidade em seu processo de desenvolvimento, manutenção da língua, da cultura e da economia. Assim, os debates propostos caminham na direção da reterritorialização e da descentralização do ensino, que passaria por adoção de práticas pedagógicas contextuais, tais como um calendário escolar que tenha em atenção os conteúdos curriculares, a época agrícola (respeitando os tempos de plantação e de colheita) e a merenda escolar, por exemplo.

A seguir, em *Ativismo digital no site Educom Guarani/Avañeẽ Myasãimboẽ: políticas de línguas e resistências*, há a partilha de necessárias reflexões sobre os saberes indígenas e os letramentos digitais realizadas por **Ligia Karina Martins de Andrade, Laura Fortes e Mário Ramão Villalva Filho**. Em síntese, este capítulo visa analisar de que forma a partir de um projeto interdisciplinar se deu a construção do site Educom Guarani/Avañeẽ Myasãimboẽ, no âmbito

do projeto de extensão Educomunicação e Cultura Guarani, desenvolvido na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em Foz do Iguaçu, Paraná. A perspectiva metodológica adota a articulação entre a educação, a educação popular e a mediação cultural entre os diferentes grupos. Nesse sentido, está em pauta o papel da educomunicação na apropriação das mídias digitais e a perspectiva do ativismo digital, que podem contribuir para os processos de descolonização epistêmica como uma forma de resistência simbólica a invisibilizações constituídas historicamente. De acordo com as autoras e o autor, é na dimensão ampliada das políticas linguísticas enquanto políticas de línguas, que o protagonismo guarani pode ser compreendido nesse espaço de pronunciamento translíngue criado nas/pelas comunidades por meio das tecnologias audiovisuais e digitais.

Encerrando as reflexões propostas por este livro, há o capítulo intitulado *Árabe como língua de ensino em Guiné-Bissau: interesses em jogo*. Trata-se de um estudo coletivo realizado por **Alfa Silom dos Santos, Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre, Abdulai Djabi, Dabana Namone, Daniel de Lucca Reis Costa e Alexandre Cohn da Silveira**, por meio do qual os autores e a autora debruçam-se sobre um complexo tabuleiro, cujas peças principais envolvem um cenário multilíngue (em que o português é a única língua oficial e de escolarização, conquanto a população majoritariamente fale a língua crioula guineense e diversas línguas étnicas), relações sócio-históricas permeadas pela colonização portuguesa, a expansão islâmica em todo o mundo árabe (incluindo os países africanos com professantes da

religião muçulmana etc. Assim sendo, neste capítulo, propõe-se compreender a situação da escolarização de Guiné-Bissau por meio de um olhar complementarmente linguístico, educacional, político, geopolítico, geográfico, em um contexto de acirradas disputas por poder.

Por uma formação inicial do(a) professor(a) de português antirracista e de resistência: contribuições da pedagogia culturalmente sensível

Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre

Introdução

Dentre as muitas vitórias do Movimento Negro brasileiro, uma das mais importantes, em termos de luta contra o racismo, é a Lei 10.639/2003, a qual institui a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira” em todo o currículo oficial da educação básica. Desde então, a educação para as relações étnico-raciais passou a ser contemplada preferencialmente pelos cursos de formação continuada aos/às professores da rede básica de ensino. Nesse contexto, a presente reflexão concentra-se na importância de os cursos de licenciatura — nesse caso, em particular, os cursos de licenciatura em Letras — contemplarem a temática da educação antirracista, a fim de garantir um processo de formação docente mais ético e democrático.

Nesse sentido, sem menosprezar a importância da formação continuada, o objetivo desse texto é o de estabelecer um balanço crítico sobre a composição dos cursos de Le-

tras, interrelacionando-os com o preparo dos/das graduando/as para a atuação nas diferentes comunidades escolares brasileiras. De forma geral, entende-se que a formação inicial consiste em um período que transcende os objetivos de aquisição de conhecimento, por também contemplar a possibilidade de que os/as docentes em formação possam observar-se como sujeitos sociais, atravessados pela lógica colonial que permeou o processo de constituição da sociedade brasileira. Assim sendo, os anos dedicados aos estudos dos componentes curriculares do curso de Letras, bem como à realização das práticas de estágio supervisionado, constituem uma oportuna possibilidade de reflexão sobre a identidade racial e sobre a desejada identidade profissional a ser assumida pelos/as professores/as de língua portuguesa.

A partir dessa perspectiva, visando à formação de docentes da área de língua portuguesa que sejam antirracistas, a pedagogia culturalmente sensível representa uma importante contribuição. Teoricamente vinculada à Sociolinguística Educacional e à Pedagogia da Variação Linguística, essa proposta pedagógica convida os/as professores/as de português como língua materna em formação a adotarem uma postura em sala de aula que legitime a cultura e a variedade linguística de seus/suas estudantes. Nesse contexto, ao se reconhecer que todos os grupos humanos têm cultura e que qualquer tipo de avaliação das diferentes culturas se dá em função de disputas de poder, uma postura pedagógica mais sensível permite que as estratégias de interação entre docentes e discentes favoreçam a ampliação do seu repertório de letramentos.

A partir dessa perspectiva, o ponto de partida para a presente reflexão é justamente o estabelecimento de um ba-

lanço crítico sobre os cursos de Letras no Brasil, interrelacionando-os com a Lei 10.639/2003 e com a Lei 11.645/2008. Logo após, os/as leitores/as serão convidados/as a refletirem sobre o ensino de língua portuguesa, considerando que nem mesmo o fato de falarmos português no Brasil é algo ideologicamente neutro. Isto é, se há racismo no Brasil, ele também é expresso por meio da língua portuguesa. Desse modo, a partir de uma cultura punitivista, os/as professores/as tendem a punir particularmente os/as estudantes das variedades não-brancas da língua portuguesa.

Ademais, ainda é propósito do presente texto conduzir os/as leitores a reflexões acerca do termo “letramento”. Assim, partindo dos letramentos sociais e da escolarização desses letramentos, faz-se necessário observar que justamente os letramentos que não são praticados pelas elites hegemônicas brasileiras não estão contemplados pelos currículos oficiais. Portanto, a perspectiva das resistências é indispensável para uma formação crítica dos/das professores/as de língua portuguesa.

Finalmente, este texto se propõe a revisitar as contribuições da pedagogia culturalmente sensível. Para isso, ela será situada tanto em termos históricos — ao se considerar a mudança de perspectiva das leis que tratam do ensino no Brasil —, quanto em termos teóricos, dentro da Sociolinguística Educacional. Assim sendo, com o propósito de exemplificar o fato de que um ensino que parte dos saberes dos/as educandos/as em direção à ampliação de suas potencialidades, legitimando suas realidades culturais, particularmente a afro-brasileira, será reportada a experiência de pesquisa de Nascimento (2021), realizada na cidade baiana

de São Francisco do Conde. Desse modo, espera-se que essas reflexões acerca da formação de docentes mais sensíveis à cultura de estudantes oriundos/as das mais diferentes realidades brasileiras possam contribuir com uma sociedade mais justa e antirracista.

Formação inicial do/a professor/a de língua portuguesa

Em que medida as licenciaturas em Letras, sejam em cursos de graduação públicos ou privados, têm se dedicado a constituírem-se como oportunidades de formação inicial a partir de perspectivas éticas, democráticas e antirracistas aos/às estudantes? Trata-se de uma pergunta inicial cujo objetivo principal é proporcionar inquietação e permitir que possamos conjuntamente refletir sobre nosso posicionamento enquanto docentes da área de língua portuguesa: sejamos docentes em formação, docentes atuantes na educação básica, ou ainda, docentes que formam docentes.

Tradicionalmente, os cursos de Letras no Brasil são constituídos por quatro áreas fundamentais:

1. Componentes curriculares relacionados com as ciências linguísticas: Sintaxe, Morfologia, Fonologia, Semântica, Pragmática, Análise do discurso, Sociolinguística, Linguística aplicada etc.

2. Componentes curriculares relacionados com as ciências literárias: Teoria da Literatura, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Teatro, Prosa, Poesia etc.

3. Componentes curriculares relacionados com lín-

guas estrangeiras clássicas e modernas: latim, grego, inglês, espanhol, francês, alemão etc.

4. Componentes curriculares pedagógicos: Didática, Estágio supervisionado, História da educação, Psicologia da educação etc.

Observando a estrutura curricular da maior parte dos cursos de Letras no Brasil, algumas conclusões podem ser delineadas: muito embora o país tenha uma história colonial, a qual foi marcada pelo genocídio (ainda em curso) de populações indígenas originárias e por 300 anos de escravidão negro-africana, cujas consequências determinam a constituição da população brasileira até o presente — em aspectos raciais, econômicos, culturais, religiosos etc. —, ainda há poucos conteúdos curriculares que permitam aos/às estudantes em formação inicial uma compreensão mais ampla da sociedade brasileira e, por conseguinte, que possam fomentar uma perspectiva mais crítica ao ensino de língua portuguesa.

Especificamente, é possível identificar a ausência de literaturas africanas e afro-brasileiras na maioria dos cursos, assim como muito pouco se fala sobre letramentos de resistência, letramentos antirracistas, racismo linguístico etc. Ademais, necessário se fazer compreender que a educação básica (do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, perpassando pelas modalidades da educação, tal como a Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar do Campo, Educação para Crianças e Jovens com Deficiência etc.) é pouco estudada pelos cursos de Letras, de tal sorte que as disciplinas de Sintaxe, Morfologia e Semântica, por

exemplo, poucas relações estabelecem com as realidades escolares.

Nesse contexto, desde que a Lei 10.639 foi promulgada, em 2003, a qual modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino da temática história e cultura africana e afro-brasileira, poucas mudanças foram observadas nos currículos dos cursos de Letras. Essa constatação é também válida após a promulgação da Lei 11.645/2008, que modifica a Lei 10.639/2003, tornando obrigatórias, no currículo da educação básica, além de história e cultura africana e afro-brasileira, também a história e a cultura indígenas.

De modo geral, o debate referente a questões indígenas, africanas e afro-brasileiras passaram a ser contemplados por cursos de formação continuada acerca da Educação para as Relações Étnico-raciais a professores/as da rede básica de ensino — o que configura como um importante avanço nos processos educacionais brasileiros. No entanto, faz-se necessário refletir sobre a essência dos cursos de formação inicial: para além de constituírem-se como um manancial de conteúdos aos/às graduandos/as, idealmente, também se trata de um tempo (alguns anos) em que eles e elas refletem sobre suas próprias identidades enquanto sujeitos sociais e sobre a identidade docente a qual desejam assumir. Isso posto, entender-se como membro de uma sociedade estruturalmente racista (ALMEIDA, 2019) é necessário para que a prática docente seja direcionada a um ensino de língua portuguesa mais ético e democrático. Nessa direção, é importante ecoar as vozes de Eugênia Portela Siqueira Marques (et al.), em *Tinha uma pedra no meio do caminho: a ausência na formação do professor* (2018), para quem:

Como sujeito social, este [o profissional docente] também está condicionado às estruturas e amarras da formação do imaginário social. Muitas vezes, algo naturalizado no educador pela colonialidade do ser e do saber só pode ser desconstruído por meio uma intervenção crítica durante a **formação inicial**, como forma de formação continuada e mediante atividades coletivas realizadas em conjunto com a comunidade escolar (MARQUES et al, 2018, p. 34 — grifos nossos).

Desse modo, além do fato de que a formação inicial crítica propicia um tempo mais ampliado para o exercício de reavaliar a própria identidade dos sujeitos graduandos, ela também deveria ser ainda mais estabelecida em contato com as comunidades escolares, cujas características são muito peculiares, ao se considerar o tamanho continental do Brasil. Em função disso, advogamos no sentido de que a formação inicial dos cursos de Letras precisa de mais diálogo com a sociedade brasileira. Nessa direção, novamente, coadunamos o ponto de vista de Marques et al (2018, p.38 — grifos nossos):

A formação continuada visa à complementação conceitual, mas a base que forma a estrutura do indivíduo enquanto profissional vem de sua **graduação inicial**, sendo ela a responsável por proporcionar aos novos educadores a possibilidade de conhecer as nuances de seu trabalho, e principalmente de **conhecerem a si mesmos como agentes** dele. Descolonizar o currículo é isto, a autorreflexão.

Racismo linguístico

Silvio Almeida (2019), em *Racismo estrutural* — além de vários outros/as pesquisadores/as brasileiros/as — adotou uma postura bastante didática ao explicar aos/às seus/suas leitores/as que o Brasil é um país estruturalmente racista, em função de sua história colonial, que racializou as relações sociais, culturais, políticas, econômicas etc. Nessa perspectiva, o autor elucida o fato de que, ao associarmos o racismo a partir de uma lógica estritamente individual, a discussão não avança, na medida em que, ao nascermos em um país cujos alicerces são racistas, com instituições racistas, conseqüentemente, somos todos socialmente letrados sob um viés racista.

Conforme muitos/as linguistas já revelaram (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 1975/2006; LABOV, 1972/2008; LUCCHESI, 2015; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), a língua e sociedade se interrelacionam, de tal modo que a língua expressa as visões de mundo de dada sociedade. Desse modo, em uma sociedade estruturalmente racista, como a brasileira, a língua portuguesa tem sido racializada. Nesse contexto, constitui-se leitura fundamental aos/às estudiosos de língua portuguesa no Brasil o livro de Gabriel Nascimento denominado *O racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo* (2019). Nessa obra, a partir de um viés histórico, o autor nos apresenta importantes reflexões acerca do racismo que atravessa a consolidação da norma culta no Brasil. Assim, em seu quinto capítulo, denominado *Alguns trechos da história brasileira por uma lente racio-*

linguística, Nascimento (2019) nos convida a compreender que as políticas linguísticas adotadas no Brasil, desde os tempos coloniais, sempre privilegiaram as elites hegemônicas, as quais, não coincidentemente, sempre foram brancas. Nas palavras do autor:

[...] a visão de língua é, portanto, disciplinada por ideologias raciolinguísticas, em que as línguas são vistas como espaços de purificação e limpeza do projeto colonial.

Por isso, como tento fazer neste capítulo, é necessário retornar aos aspectos históricos e analisar em que medida eles foram usados para favorecer e conceder privilégios aos brancos. (NASCIMENTO, 2019, p. 104).

Dessa forma, ao se considerar que o 13 de maio de 1888 se constituiu como o fim do processo de escravidão negro-africano no Brasil, mas que a partir do 14 de maio de 1888 o Brasil não se dedicou às necessárias políticas públicas de reparação aos 300 anos desse nefasto regime, houve um contingente populacional completamente alijado dos mais básicos direitos sociais. Dentre esses direitos, o acesso à escolarização formal foi, durante décadas, ou negado ou dificultado às populações afro-brasileiras.

Em razão disso, a consolidação de uma norma linguística considerada culta (FARACO, 2008; BAGNO, 2003), no Brasil, privilegiava as variedades linguísticas das elites nacionais, ao passo que paulatinamente ia estigmatizando as variedades linguísticas das populações não-brancas as quais, a esta altura, encontravam-se nas periferias dos centros ur-

banos ou em áreas rurais. Na mesma medida em que esse processo de estigmatização linguística ia se consolidando, o acesso à escolarização formal às populações afro-brasileiras, por ser negado, igualmente impedia a aquisição às variedades linguísticas que gozavam de prestígio, inviabilizando os processos de mobilidade social (MOLLICA, 2014).

Assim, em nosso processo histórico de constituição da sociedade brasileira, às variedades linguísticas das elites brancas foram associadas as normas linguísticas de prestígio, ao passo que às variedades linguísticas de populações não-brancas foram associadas as noções de “erro”, “de falar feio”, do que não tem “cultura”, daquilo que merece ser reprimido na escola. Nesse sentido, é válido salientar a seguinte reflexão de Bagno (2003, p. 66):

É bom ressaltar, desde logo, que o prestígio social das variedades linguísticas das classes favorecidas, dominantes, não tem nada a ver com qualidades intrínsecas, com algum tipo de “beleza”, “lógica” ou “elegância” inerente e natural a essas maneiras de falar a língua. Esse prestígio social é uma construção ideológica: por razões históricas, políticas, econômicas é que determinadas classes sociais — e não outras — assumiram o poder, ganharam prestígio ou, melhor, atribuíram prestígio a si mesmas. É aquilo que o sociólogo francês Pierre Bourdieu chama de “ato de magia social”. Num passe de mágica, as origens históricas desse prestígio são esquecidas (Bourdieu chama isso de “amnésia de gênese”) e aquilo que vem do alto, das classes dominantes, é considerado

indiscutivelmente bom, bonito, digno de ser imitado, e passa a ser considerado como um valor natural, incontestável, como se suas qualidades brotasse da própria natureza das coisas desde o início das eras... No mesmo movimento, tudo o que não se encaixa nesse modelo é considerado “feio”, “indigno”, “corrompido”, “inculto”.

A partir dessa perspectiva, não deixa de ter um cunho racista a postura dos/das profissionais de educação ao deslegitimar, na escola, as variedades linguísticas e culturais de estudantes da educação básica oriundos das zonas rurais e das periferias dos centros urbanos. Ao classificarmos como “erro” as variedades linguísticas majoritariamente empregadas pelas populações negras, estamos reproduzindo, na escola, uma lógica colonial e discriminatória. Assim sendo, tal como a Sociolinguística Educacional há anos vem defendendo, à escola cabe ampliar o repertório sociolinguísticos dos/das estudantes, sobretudo os/as provenientes de classes sociais desprestigiadas. Portanto, não se trata de substituir variedades linguísticas por uma única considerada legítima, homogeneizando o uso da língua. Ao contrário, é papel de uma escola democrática promover a educação linguística, a qual associa as diferentes variações linguísticas aos diferentes contextos comunicacionais, legitimando a diversidade cultural brasileira e contribuindo para que nossos/as estudantes sejam verdadeiros camaleões linguísticos:

Ao participar de diferentes interações, familiares, institucionais, de pouca ou muita intimidade, envolvendo diferentes finalidades,

cada falante vai estabelecendo um repertório linguístico diversificado do qual ele lança mão tanto para falar quanto para compreender a fala que lhe é dirigida. É por isso que dizemos que todo o falante é um **camaleão linguístico**, sendo capaz de adequar, de algum modo, sua expressão linguística aos múltiplos contextos sociointeracionais de que participa (FARACO; ZILLES, 2017, p. 201-202 — grifos nossos).

Letramentos de resistência

Na direção do que tem sido defendido por vários/as autores/as (MARCUSCHI, 2010; ROJO, 2009, 2012; SOARES, 2017), o conceito de **letramento** deve ser entendido como prática social, isto é, todo aquele sujeito que nasce em uma sociedade, a qual faz uso da leitura e da escrita, naturalmente, está exposto ao processo de letramento, na medida em que suas práticas sociais cotidianas são permeadas pelos mais diferentes gêneros textuais — desde os rótulos de embalagens de produtos que consome até sua exposição a diferentes meios de comunicação atravessados pela escrita. Nesse sentido, em função da diversidade social, tal como defendido por Rojo (2009), letramentos devem ser um conceito entendido no plural: “[...] *letramento* entendido no plural — *letramentoS* —, um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”. (ROJO, 2009, p. 10).

Ao observarmos, portanto, o conceito de letramentos a partir dessa ótica plural, faz-se necessário destacar como a escola adota uma lógica reducionista do conceito. Tradicionalmente, à escolarização são associadas as práticas de letramento que são legitimadas pelas elites hegemônicas. Em função disso, nas aulas de língua portuguesa, há ainda uma cultura intrínseca de hipervalorização das normas cultas praticadas pela cultura dominante, em detrimento das normas linguísticas utilizadas pelas populações não brancas, em toda a sua diversidade de manifestações linguísticas e culturais, as quais são deslegitimadas e associadas a adjetivos como “popular”, “folclórico”, “inculto”, “marginal” etc.

Se os letramentos estão associados às práticas sociais e se a sociedade brasileira é majoritariamente formada pela população afro-brasileira (o IBGE identificou 54% de pessoas que se declaram negras no Brasil, em 2014), é necessário compreender os motivos pelos quais, tradicionalmente, a escola legitima apenas determinadas práticas sociais como “letramentos” em seus currículos. Em busca de um caminho para compreender essa questão, é oportuno recorrer a *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* — mais especificamente em seu quinto capítulo, denominado *A escolarização do letramento*. Nessa obra, Brian Street (2014) estabelece o seguinte questionamento:

[...] se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como o único letramento? Em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade,

em casa e no local de trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para firmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las da agenda do debate sobre letramento? Letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada (STREET, 2014, p. 121).

Pelo ponto de vista do autor, a escolarização de determinadas práticas sociais letradas, em detrimento de outras, é justificada em função de uma tentativa de se “controlar os aspectos cruciais da linguagem e pensamento” (STREET, 2014, p. 121). Ao associarmos essa reflexão à realidade brasileira, observa-se que as tentativas de “controle” impostos pelos grupos dominantes à maior parte da população, por meio da implantação de políticas linguísticas específicas, são antigas — haja vista a promulgação da lei *Directório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão*, por Marquês de Pombal, que estabeleceu em 1757, a língua portuguesa como a única língua nacional, proibindo, inclusive, o ensino da língua tupi em terras brasileiras.

Nesse sentido, as tentativas dos grupos hegemônicos de manter o controle de linguagem e de pensamento dos grupos dominados também devem ser observadas na escolarização dos letramentos contemporaneamente. Nunca é demais, porém, salientar que a escola brasileira é instituição de um Estado estruturalmente racista (ALMEIDA, 2019), conforme debatido no subcapítulo anterior. Desse modo,

a manutenção do “controle” da linguagem e do pensamento das populações não-brancas segue sendo uma premissa subjacente às políticas educacionais.

Assim sendo, conquanto a Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2018, estabelece como uma das competências gerais da educação básica a valorização da diversidade cultural e associa à área de língua portuguesa a necessária reflexão linguística, não há o indicativo de caminhos para a materialização dessa proposição, haja vista que os alicerces desse documento legal são estabelecidos pela lógica do capital, direcionados a uma ética mercadológica (COSTA-HÜBES; KRAEMER, 2019). Por exemplo, na área de língua portuguesa, prioriza-se a quantidade de gêneros textuais em detrimento de análises mais qualitativas, além de homogeneizar-se os/as estudantes brasileiros/as no sentido de acesso às tecnologias da informação e da comunicação. Por conseguinte, a prática cotidiana de muitas escolas brasileiras mantém-se em uma perspectiva normativista.

É importante reconhecer, entretanto, que na área de educação linguística temos observado muitos avanços no que se refere às reflexões sobre as práticas de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa. Assim sendo, os/as autores dedicados aos estudos dos multiletramentos, da sociolinguística educacional, da linguística aplicada, dentre outras áreas, têm oferecido uma relevante contribuição no sentido de democratizar o ensino de língua portuguesa. Particularmente, os/as estudiosos/as dos **Letramentos de resistência** merecem destaque, tendo a professora Ana Lúcia Silva Souza como uma das principais expoentes da área. Em seu livro *Letramentos de reexistência: poesia, grafite,*

música, dança: hip hop (2011), a autora associa ao *hip-hop* uma importante *agência de letramento*. Para Souza (2011),

Interessam-me elementos que ampliem o olhar em relação ao modo como entendemos letramentos, no plural. Em especial, ao considerarmos variáveis ainda pouco estudadas — raça e gênero — e, ainda, quando começamos a olhar para esses grupos não pela ausência, mas pela presença de conhecimentos não valorizados socialmente, mas importantes para suas vidas, como é o caso dos letramentos na e da cultura *hip-hop* (SOUZA, 2011, p. 35).

Desse modo, se por **resistência** entende-se a capacidade de “suportar” ou de realizar “reação, oposição” a algo, entendemos que os letramentos de resistência se constituem como a necessária “reação” aos processos de escolarização hegemônicos, os quais discriminam os saberes de populações racialmente oprimidas. Nesse contexto, ao estabelecermos como legítimas agências de letramento as práticas sociais das populações que historicamente tiveram (e ainda têm) suas vozes silenciadas, empreendemos processos de ensino e de aprendizado mais éticos, plurais e democráticos. Portanto, a “oposição” e a “reação” ao epistemicídio das populações negras e indígenas brasileiras é o foco essencial dos letramentos de resistência.

No curso dessa reflexão, propõe-se um exercício de aproximação entre a tese defendida por Lev Vygotsky (1993), de acordo com quem os processos de aprendizagem acontecem por meio da interação entre sujeitos, e a perspectiva teórico-metodológica dos letramentos de resistência.

Assim sendo, a lógica interacionista defende que os pares mais experientes — no caso, em particular, dessa reflexão entendemos que os pares mais experientes possam ser os/as docentes da área de língua portuguesa — contribuem com a aproximação entre a **zona de desenvolvimento real** do aprendiz (isto é, aquele conjunto de atividades que o/a estudante já é capaz de realizar por si só, de forma independente) e a sua **zona de desenvolvimento potencial** (ou seja, aquele conjunto de habilidades que o/a estudante poderá realizar potencialmente ou que já pode desempenhar com a ajuda de um par). Essa aproximação, na perspectiva vygotskyana, é estabelecida na medida em que os pares atuam na **zona de desenvolvimento proximal (ZDP)**, isto é, com a orientação de um adulto, os/as aprendizes podem partir dos conhecimentos que já têm consolidados para atingir os conhecimentos que ainda não desenvolveram, mas que potencialmente são capazes.

Francisco José Quaresma de Figueiredo, em *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas* (2019), amplia a explicação sobre a ZDP, ao afirmar:

O conceito de ZDP carrega, em sua essência, a ideia de transformações que acontecem por meio da ação de professores, pais, ou outras crianças mais experientes que, por meio do diálogo, promovem progressos que não aconteceriam de maneira espontânea pelo aprendiz. Essas pessoas, ao interagir com o aprendiz, podem identificar onde ele está em sua ZDP, fazendo-lhe perguntas e reconhecendo os seus estilos de aprendizagem. Determinar a ZDP do aprendiz é, portanto, um ato de

descoberta negociada, que só pode ser efetivado por meio do diálogo” (FIGUEIREDO, 2019, p. 44-45).

Nesse sentido, por meio da interação entre docentes e estudantes, cuja diversidade linguística e cultural seja mutuamente legitimada, mais fluido será o processo de ensino e de aprendizado. Em outras palavras, quando o/a professor/a parte das experiências dos/as estudantes, legitimando-as, cria-se um ambiente de interação mais propício para desenvolver suas potencialidades. Nessa direção, é válida a seguinte explicação de Figueiredo (2019):

[...] por meio do diálogo, a criança e o par mais competente trocam ideias, se compreendem, o que resulta em intersubjetividade. A intersubjetividade ocorre entre o aprendiz e o par mais competente quando ambos compartilham a mesma definição, conceitos e compreensão sobre determinado assunto. (FIGUEIREDO, 2019, p. 45).

Assim sendo, defendemos que quando os/as docentes mantêm uma postura teórica e metodológica a partir da perspectiva dos letramentos de resistência, a interação entre eles/elas poderá ocorrer na direção de que as potencialidades dos/das estudantes possam ser o mais desenvolvidas possível. Nos casos de turmas de estudantes que compartilham de elementos culturais oriundos de tradições afro-brasileiras e indígenas, por meio de diálogos, é possível identificar os saberes prévios deles e delas. Desse modo, parte-se desses saberes culturais e linguísticos, atuando-se na ZDP, a

fim de alcançar outros saberes que escola deverá oportunizar, com vistas à garantia da cidadania.

Portanto, ao se entender o *hip-hop*, o rap, o *slam*, o *funk*, o pagode baiano, o axé, o arrocha, o brega, o tecno-brega, o forró, o afoxé, o samba de roda, o carnaval etc. como legítimas agências de letramento, a depender da realidade em que os/as estudantes estão inseridos/as, é possível estabelecer com eles/elas reflexões críticas sobre a realidade na qual estão inseridos/as. Se educar é preparar para a vida em sociedade, é imprescindível que os saberes populares possam ser compartilhados em ambiente escolar. A partir deles, é possível propor a ampliação do repertório de leituras, de interpretação crítica de textos, de escrita dos mais variados gêneros textuais, de reflexões sobre a língua que os/as estudantes falam e que escrevem, associando as diferentes normas linguísticas com os diferentes contextos comunicacionais.

Pedagogia culturalmente sensível

No subcapítulo anterior, o foco recaiu sobre movimentos de cultura popular, que historicamente não são legitimados como agências de letramento pela escola formal. Defendeu-se, portanto, que os letramentos de resistência representam uma necessária postura pedagógica, no sentido de que os saberes advindos das populações negras e indígenas brasileiras, ao serem legitimados pelas comunidades escolares, proporcionam uma aproximação entre docentes e

discentes, de modo a contribuir com os processos de ensino e de aprendizado, de forma mais ética e mais condizente com uma educação para as relações étnico-raciais.

Justamente por isso, defendemos que os cursos de formação inicial dos/das profissionais da área de língua portuguesa precisam incluir, em seus currículos, os necessários debates sobre o racismo estrutural, por um lado, e sobre a perspectiva de uma educação linguística e literária antirracista, por outro. Desse modo, para além de adquirirem uma sólida formação em termos de conteúdo, os/as graduandos/as dos cursos de Letras poderão estabelecer reflexões acerca de suas próprias identidades culturais e raciais, além de assumirem uma identidade profissional mais engajada socialmente. Nesse sentido, a **pedagogia culturalmente sensível** pode oferecer uma importante contribuição aos/às profissionais em formação.

Para compreender essa postura pedagógica, *a priori*, é preciso situá-la, historicamente, nas perspectivas ideológicas que subsidiaram o ensino de língua portuguesa e, teoricamente, no interior das discussões da Sociolinguística Educacional. Em uma primeira análise, observa-se que, até a ditadura militar (final da década de 1980), no Brasil, o ensino de língua portuguesa era determinado por uma lógica normativista. Desse modo, a perspectiva behaviorista/comportamental alicerçava o ensino de gramática, de tal modo que “língua” era entendida como uma entidade autônoma, homogênea, independente do meio social na qual está inserida e, por isso, os métodos de ensino eram mnemônicos, uma vez que aos/às estudantes cabia decorar as nomenclaturas gramaticais e aplicá-las em exercícios prototípicos.

Com a redemocratização do Brasil, a partir de 1985, o país passou por uma fase de revisão de suas leis e de uma compreensão mais ampla do significado de “bem público”. Nesse contexto, instaurou-se uma Assembleia Constituinte que promulgou, em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil. Assim sendo, na Carta Magna brasileira, popularmente conhecida como *Constituição Cidadã*, mais especificamente em seu sexto artigo, dedicado à exposição dos direitos sociais de brasileiros e de brasileiras, a educação aparece como o primeiro direito essencial à cidadania:

CAPÍTULO II DOS DIREITOS SOCIAIS

Art. 6º São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Parágrafo único. Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei, observada a legislação fiscal e orçamentária. (BRASIL, 2021, s/p. — grifo nosso).

Como desdobramento do texto constitucional, em 1996, foi promulgada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei 9.394/1996). Como o próprio nome da lei sugere, ela alicerça às bases da educação, a partir do princípio

democrático pelo qual a maior parte da população brasileira clamava à época. Desse modo, passou-se a entender o conceito de educação a partir dessa perspectiva: “Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, s/p). Ademais, as bases para o ensino passaram a assumir ideias democráticas, como pode ser visto por meio do terceiro artigo:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o

trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996, s/p).

Essas bases expostas pelo artigo 03º da LBD confluem com os ideais expressos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Trata-se de documentos publicados entre 1998 e 2001, pelo governo brasileiro, para orientar os sistemas escolares acerca de cada uma das disciplinas ministradas nas escolas, as quais passaram a ser direcionadas à cidadania. Especificamente na área de língua portuguesa, os PCNs representaram uma verdadeira transformação na forma como se concebe a língua e o seu ensino. De acordo com Rossi e Souza (2019), a virada ideológica no ensino de língua teve como ponto de partida a publicação da obra *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi (1984). A partir de então, uma série de estudos com viés interacionistas passaram a ser publicados, influenciando no conceito de língua/linguagem adotado pelos PCNs. Para os autores:

Conceber a língua como dialógica e interacionista implica na compreensão de seu caráter sócio histórico e ideológico. Confrontando compreensões anteriores, Bakhtin e Volochínov (1929[2014]) afirmam que “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Bakhtin e Voloshínov 1929[2014, p.128]). Essa maneira de conceber a língua(gem) nos leva a inferir que seu ensino não deve ser despreendido de um contexto real de utilização,

já que a língua não se reduz a um sistema de signos abstratos, a expressão do pensamento ou a um instrumento social de comunicação, mas sim, a um fenômeno social de interação verbal. (ROSSI; SOUZA, 2019, p. 74).

A partir de inspiração vygostkyana e bakhtiniana, os PCNs assumiram o *texto* como a unidade primordial para o ensino de língua portuguesa. Desse modo, os gêneros textuais/discursivos passaram a ser o elemento central do referencial curricular, tal como pode ser verificado por meio da seguinte passagem dos PCNs de língua portuguesa:

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. Todo

texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL, 1998, p. 21)

De forma geral, ainda que a concepção de ensino de língua adotada pela legislação brasileira no final do século XX tenha representado uma substancial transformação em termos ideológicos, na medida em que a língua deixou de ser vista como uma entidade autônoma e passou a ser sociohistoricamente situada favorecendo, portanto, a perspectiva ideológica dos letramentos (STREET, 2014) —, as mudanças práticas nas comunidades escolares avançaram a passos bem mais lentos do que o esperado. Uma das razões que justificam essa dificuldade, em termos práticos, incide sobre a má compreensão do conceito de gêneros textuais e das possibilidades interacionistas para o ensino de língua pelos/pelas profissionais da área — má compreensão que poderia/deveria ser mitigada pelos cursos de formação inicial orientados para a docência na educação básica.

Nesse contexto brasileiro, em que a língua passou a ser entendida em sua perspectiva social e histórica nos documentos orientadores do ensino, os estudos da variação e da mudança linguística passaram a desempenhar um importante papel. Assim sendo, por meio da Pedagogia da Variação Linguística (um dos desdobramentos da Sociolinguística Educacional), deslocou-se o eixo de atenção estrita à

norma padrão enquanto possibilidade pedagógica. Dessa forma, a heterogeneidade linguística e cultural passou a ser entendida como realidade e, portanto, em termos teóricos, o ensino de língua passou a ter como alvo as normas cultas brasileiras, sobretudo em sua modalidade escrita formal — a fim de garantir as possibilidades de mobilidade social aos/às estudantes de todas as camadas sociais —, ao passo que as normas linguísticas não prestigiadas passaram a ser pesquisadas e legitimadas.

Em termos gerais, Marco Antonio Martins, Silvia Vieira e Maria Alice Tavares (2014) assim sintetizaram as contribuições da Sociolinguística Variacionista ao ensino de língua no Brasil:

- i. Definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis;
- ii. Reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência; e
- iii. Estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar ‘norma culta’ e ‘norma popular, não obstante os estereótipos linguísticos (cf. Labov, 1972a) facilmente identificados pela maioria dos falantes. (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p.10).

Nesse sentido autores/as como Marcos Bagno (2007, 2011, 2013), Irandé Antunes (2003, 2007) e Carlos Alberto Faraco (2015) — entre muitos/as outros/as —, desempenharam um papel essencial no sentido de aproximar os debates sociolinguísticos ao ensino de língua portuguesa, por meio do que, mais tarde, ficou sendo reconhecida como **Sociolinguística Educacional**. Dentre os/as pesquisadores/

as da área, é imprescindível destacar as contribuições de Stella Maris Bortoni-Ricardo e de Lucia Mendonça Cyranka!

Em 2004, o livro *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*, de Stella Maris Bortoni-Ricardo, representou uma primeira obra voltada inteiramente aos/as profissionais atuantes na área de língua portuguesa da educação básica. Nele, de forma pioneira, a autora estabelece as aproximações entre os conceitos da sociolinguística de base laboviana à prática de sala de aula. Nessa obra, em termos muito didáticos, as diferentes variedades linguísticas e culturais brasileiras são tratadas como um processo histórico e o ensino de língua materna como um necessário acesso à cidadania.

No ano seguinte, Bortoni-Ricardo publica *Nós chegue-mu na escola, e agora? Sociolinguística e educação* (2005). Em síntese, essa obra representa desdobramentos teóricos da obra anterior, aprofundando os pressupostos labovianos e associando-os à realidade brasileira, particularmente no que se refere à educação básica e à formação de professores/as. Nesse livro, pela primeira vez no Brasil, aparece o conceito de *pedagogia culturalmente sensível*. Com o intento de responder à pergunta inicial de um dos capítulos (a saber: “Tem a sociolinguística efetiva contribuição a dar à educação?”), Bortoni-Ricardo reporta-se a Frederick Erickson (professor de Educação e Antropologia da Universidade da Califórnia), o qual, em 1987, postulou o conceito de “culturally responsive pedagogy”, que, em língua portuguesa, passou a ser chamado de “pedagogia culturalmente sensível”. De acordo com a autora:

É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvem padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível, as pesquisas desenvolvidas por Lucia Cyranka e por seus/suas orientandos/as, no âmbito do FALE (Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Juiz de Fora — Minas Gerais) representam um manancial muito inspirador ao ensino de língua portuguesa como língua materna. Essencialmente preocupada com a autoestima dos/das estudantes oriundos/as de classes sociais historicamente marginalizadas e alijadas de direitos básicos de cidadania, as pesquisas do grupo FALE defendem que as reflexões gramaticais devem servir como suporte à formação de leitores/escritores críticos e autônomos, mas que isso só é possível na medida em que se conheça a realidade dos/as estudantes em sua comunidade de fala. Assim sendo, por meio da compreensão dos valores culturais e linguísticos dos/das estudantes, é possível identificar os letramentos sociais nos/nas quais eles e elas estão inseridos, a fim de partir desse ponto para realizar a ampliação de seu repertório letrado. Nessa perspectiva, cabe aos/às docentes uma postura que seja sensível à realidade dos/das estudantes:

Há que se desenvolver uma nova atitude do professor de português. Ele precisa se lembrar, antes de tudo, de que não vai ‘ensinar’ o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa. (CYRANKA, 2015, p. 35)

Como defendido pela autora, assumir uma pedagogia culturalmente sensível envolve a adoção de uma “atitude” do/da docente. Acerca disso, Bortoni-Ricardo (2005) observa que

A pesquisa tem mostrado que **professores sensíveis às diferenças sociolinguísticas e culturais desenvolvem intuitivamente estratégias interacionais** em sala de aula que são altamente positivas. Nessas condições, o aluno é ratificado pelo professor e pelos colegas como um falante legítimo e começa a aprender a alternar seu dialeto vernáculo e a língua de prestígio, especialmente quando está realizando um evento de letramento. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 132 — grifos nossos).

Considerando a perspectiva da adoção de “atitudes”, de “posturas”, de “estratégias interacionais intuitivas”, entende-

mos que um/uma docente em formação não se torna adepto da pedagogia culturalmente sensível apenas ao adquirir um série de conhecimentos linguísticos. Na medida em que se prevê a sensibilidade à cultura e à diversidade de variedades linguísticas dos/das estudantes de dada comunidade onde se vai atuar profissionalmente, requer-se do/da docente em formação a compreensão da sócio-história do país e de suas peculiaridades regionais, assim como um olhar sensível a si próprio/a como membro dessa comunidade social e linguística. Novamente, no que se refere ao debate sobre identidades, portanto, posicionamo-nos na defesa de que os anos exigidos para a formação inicial em licenciatura são necessários para que esse olhar à identidade do/da graduando/a em Letras, particularmente em termos culturais e raciais, possa ir sendo paulatinamente desenvolvido.

Tornar-se culturalmente sensível aos/as estudantes de uma comunidade escolar pressupõe que *cultura* seja um conceito entendido em sua complexidade. Nesse contexto, Roberto DaMatta (1981), em *Você tem cultura?*, estabelece, desde o título do seu texto, uma provocação aos/as seus/suas leitores/as no sentido de que o senso comum entende cultura como uma espécie de sinônimo de sofisticação, de inteligência, de educação refinada. Por conseguinte, o termo “cultura” e o adjetivo “culto/a” foram assumidos como uma arma discriminatória utilizado para classificar pessoas. Entretanto, o autor assevera que, para a antropologia social, por cultura entende-se um conjunto de regras que aglutinam indivíduos como partes de um grupo. Desse modo, não há nenhum grupo social que não tenha uma cultura!

Nesse sentido, justamente a Lei 10.639/2003 — uma importante conquista do Movimento Negro Brasileiro — preconiza que o ensino de História e **Cultura** afro-brasileira deve ser incluído em todo o currículo escolar. Acerca disso, a pedagogia culturalmente sensível nos convida a entender as diferentes expressões culturais afro-brasileiras — as quais variam bastante a depender da localização da comunidade em questão. Assim sendo, um/a docente sensível à cultura de seus/suas estudantes assume suas expressões culturais como ponto de partida às atividades escolares de letramentos em direção à ampliação do repertório linguístico e cultural. A viabilização dessa postura pedagógica foi explorada por Ana Késia dos Santos Nascimento, em seu trabalho de conclusão de graduação intitulado “Entre saberes e culturas (afro)franciscanas: por um ensino de língua culturalmente sensível” (2021).

Nesse estudo, Nascimento (2021) dedica-se a compreender elementos da cultura de São Francisco do Conde, um município situado culturalmente no Recôncavo Baiano e politicamente na Região Metropolitana de Salvador (capital do estado da Bahia). Trata-se do município onde está situado o Campus dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira — uma universidade federal brasileira que tem como propósito estabelecer um elo formativo entre os países de língua oficial portuguesa, particularmente o Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Em São Francisco do Conde (BA), no último censo (2010), aproximadamente 90% dos residentes se autodeclararam negros, índice bem maior do que a média nacio-

nal. Isso se justifica em função das agruras provocadas pelo colonialismo português nesse território, o qual dizimou a população indígena e implementou o mais cruel regime de servidão negro-africana nos engenhos de cana-de-açúcar durante os séculos XVI a XIX. É ainda oportuno destacar que, no município, há duas comunidades remanescentes de quilombo reconhecidas legalmente, a saber: Monte Recôncavo e Dom João.

Nesse cenário, Nascimento (2021) estabeleceu um estudo acerca das tradições culturais afro-brasileiras de São Francisco do Conde, interrelacionando-as com recursos pedagógicos para o aprimoramento das práticas de letramento dos/as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas do município, a partir das lições adquiridas por meio da pedagogia culturalmente sensível. Em *Por um ensino de língua portuguesa antirracista e culturalmente sensível: capabodes e resistência e São Francisco do Conde (BA)* — ainda no prelo — Nascimento e Balsalobre evidenciam como, por meio de uma importante manifestação cultural carnavalesca franciscana denominada capabodes, se pode surgir possibilidades de letramentos antirracistas, ao elaborar sequências didáticas para o sétimo ano do ensino fundamental. Dessa forma, na medida em que se objetiva à ampliação do repertório de letramentos dos/das estudantes, simultaneamente investe-se na valorização de seu pertencimento cultural e étnico-racial, com vistas à elevação de autoestima dos/das educandos/as.

Considerações finais

Em *Aula como acontecimento* (2015), João Wanderley Geraldi associa a identidade profissional do professor com a relação historicamente estabelecida com o *conhecimento*. Nesse sentido, o autor destaca que

Nesta formação inicial há uma espécie de achego, de aproximação a um conjunto de conhecimentos organizados ao longo da história, e nossa suposta ou efetiva formação se constitui pelo processo de sua aquisição. Nós nos formamos professores ao longo de alguns anos de estudos de certos conteúdos, que adquirimos, que *encorpamos*, e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos. Seguramente, esse tido de formação é consequência de um logo processo histórico de construção da identidade profissional do professor, que se mostra nos nossos cursos de formação. Certamente reconhecemos que desta forma nos formamos professores. O que pretendo discutir aqui é que, talvez, isto apenas nos forme, mas não nos torne professores. (GERALDI, 2015, p. 82).

Coadunando essa reflexão de Geraldi (2015), tornar-se professor/a, particularmente da área de língua portuguesa, em muito transcende a aquisição de conhecimentos científicos em morfologia, em sintaxe, em fonologia, em teoria literária, em poesia e em prosa, muito embora esses conteúdos

constituam-se saberes essenciais à formação docente. Haja vista que a profissão de professor/a é essencialmente política, por atuar diretamente na vida da comunidade, esse/a profissional deve constituir-se a partir de um olhar sensível à sociedade na qual irá atuar. Nesse sentido, é necessário que ele/ela reconheça-se como membro dessa sociedade, inclusive em termos raciais.

Conforme aqui debatido, o Brasil sofre a herança da colonização portuguesa, o qual teve suas relações sociais, linguísticas, políticas, culturais, econômicas, religiosas etc., atravessadas por uma lógica racializada — por meio da qual se instituiu as populações brancas como centrais na vida em sociedade e todas as populações não-brancas como as marginais e destituídas de cidadania. Nesse sentido, todos os direitos às pessoas indígenas e negras têm sido fruto de lutas históricas, os quais precisam estar em constante vigilância, na medida em que as elites continuam ameaçando suas existências.

Isto posto, considerando a organização estruturalmente racista do Brasil, o ensino de língua portuguesa necessariamente precisa ser empreendido a partir de um olhar crítico. Se a própria ideia de língua nacional é ideologicamente construída, advogamos no sentido de que a formação inicial docente deve assumir como premissa as reflexões acerca das identidades pessoais e profissionais — inexoravelmente atravessadas pelo racismo.

Nesse sentido, a pedagogia culturalmente sensível oferece uma importante contribuição a um ensino de língua que valorize as culturas afro-brasileiras. A partir da lógica interacionista, portanto, o/a docente é convidado/a a com-

preender as identidades culturais e linguísticas de seus/suas estudantes, adotando-as como ponto de partida para a ampliação de seu repertório de letramentos. Nessa mesma direção, os letramentos de resistência propõem que elementos culturais tradicionalmente marginalizados pela escolarização formal constituam-se verdadeiras agências de letramento. Espera-se, assim, que, por meio de uma lógica de resistência e da adoção de uma postura mais sensível à diversidade cultural e linguística brasileira, além de formarem-se docentes, os/as professores em formação efetivamente caminhem na direção de se tornarem docentes.

Referências

ALMEIDA, Silvio de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAGNO, *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: 22 mar 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_

Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 22 mar 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.thm>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana (orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

CYRANKA, L. A pedagogia da variação linguística é possível?. In.: ZILLES, Ana Maria Stahl, FARACO, Carlos Alberto. (orgs.) *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CYRANKA, Lúcia Mendonça. BARROSO, Therezinha (orgs.). *A pedagogia da variação linguística na escola: experiências bem sucedidas*. Londrina: EDUEL, 2018.

CYRANKA, Lucia. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In.: MARTINS, Marco Antonio et

al. (orgs.) *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

DAMATTA, Roberto. Você tem cultura? In.: *Jornal da Embratel*. Rio de Janeiro, 1981.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. ZILLES, Ana Maria. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEAL, Edmário Silva. *Eu sou favela: letramentos, culturas e identidades na sala de aula*. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal da Bahia, 2019.

LUCCHESI, Dante. *Língua e Sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira et al. Tinha uma pedra no meio do caminho: a ausência na formação do professor. In.: MARQUES, Eugenia Portela; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Educação das relações étnico-raciais*:

caminhos para a descolonização do currículo escolar. Curitiba: Appris, 2018.

MARTINS, Marco Antonio. VIEIRA, Silvia Rodrigues. TAVARES, Maria Alice. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. In.: MARTINS, Marco Antonio. VIEIRA, Silvia Rodrigues. TAVARES, Maria Alice (orgs.) *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2014.

NASCIMENTO, Ana Kézia dos Santos. *Entre saberes e culturas (afro)franciscanas: por um ensino de língua portuguesa culturalmente sensível*. Monografia (graduação) – Instituto de Humanidades e Letras dos Malês. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, 2021.

NASCIMENTO, Ana Kézia dos Santos. BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre. Por um ensino de língua portuguesa antirracista e culturalmente sensível: capabodes e resistência em São Francisco do Conde (BA). In.: NATHANAILIDIS, Andressa Zoi. COSTA, Eliane Gonçalves da. FIOR, Marcela Morais da. *Educação das relações étnico-raciais: ensino, pesquisa e linguagem* (no prelo).

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

ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSSI, João Carlos. SOUZA, Andréia Cristina. Concepções de linguagem na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para o ensino de língua portuguesa. In.: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana (orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramento da reexistência*. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEINREICH, Uriel. LABOV, William. HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ZILLES, Ana Maria Stahl, FARACO, Carlos Alberto. (orgs.) *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

A problematização da BNCC e o protagonismo docente: um país, qual (is) currículo (s)?

Marcela Martins de Melo Fraguas

Introdução

Este capítulo é um recorte da Tese intitulada “Modos de organização e gêneros textuais: leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular e sugestões de atividades”, defendida em junho de 2020, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nele, busco revisitar e ampliar as considerações feitas acerca do documento normativo curricular. Não ocasionalmente, os contextos por trás da aprovação de documentos dessa proporção não são explícitos, as discussões para sua elaboração, bem como a escuta dos professores do chão da sala de aula, que atuam com os currículos do cotidiano, diretamente com os discentes, nem sempre, chegam às escolas. Nesse sentido, discuti a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o protagonismo docente frente às discussões referentes à educação. No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, considerando que este é pautado no ensino-aprendizagem de gêneros textuais, problematizei a eleição dos gêneros que integram os campos de atuação dos anos finais do Ensino Fundamental.

Segundo informações disponíveis na página do Ministério de Educação e Cultura (MEC), a BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Seu foco, orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), é o desenvolvimento de competências e de habilidades, que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. É importante salientar que, ainda que seja uma normativa curricular, seu objetivo é o de orientar a elaboração de outros currículos. Assim, uma das questões a ser posta em evidência é a participação docente não só nas discussões acerca da BNCC, como também na construção de currículos locais.

As discussões que culminaram na homologação da BNCC não são recentes. A Constituição de 1988 já previra em seu artigo 210 o estabelecimento de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de modo a possibilitar uma formação básica comum, que valorizasse a arte e a cultura nacional e regional. Ao longo das décadas, que separam a determinação constitucional do documento propriamente dito, outras leis e normativas emergiram, reforçando a relevância de enfatizar no ensino o que seria considerado substancial.

Em 2017, foi homologada a versão final da Base Nacional voltada para a etapa do Ensino Fundamental pelo ministro Mendonça Filho. No ano seguinte, após audiências públicas e preenchimento on-line de formulários por parte dos professores, com vistas à sugestão de melhorias, foi homologada a versão destinada ao Ensino Médio.

Ainda que se apresente como um documento ancorado em larga participação docente, o contexto de elaboração da BNCC foi marcado por mobilizações diversas, contrárias aos seus pressupostos. É importante ressaltar que a aprovação da segunda versão, início da terceira versão, e a homologação da versão final entremearam um caótico cenário político e antidemocrático, que contribuiu para ofuscar a efetiva participação docente na estruturação do documento. Em 2016, por exemplo, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) teceu críticas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) por privilegiar a participação dos professores em consultas virtuais em detrimento dos debates públicos.

Isso posto, o presente capítulo está organizado da seguinte forma: a) inicialmente, apresento algumas considerações sobre currículos e protagonismo docente; b) na sequência, destaco o contexto de produção da BNCC, sua organização por competências e ênfase no interesse e na interferência de grupos hegemônicos em sua elaboração, aprovação e implementação; c) por fim, discorro sobre o componente de Língua Portuguesa, problematizando os aspectos que, a meu ver, afastam a abordagem proposta de algo que se possa tomar como basilar e representativo das diversidades nacionais.

O protagonismo docente na elaboração dos currículos

Em outubro de 2007, iniciei minha carreira docente na escola pública, atuando como professora de Língua Portu-

guesa em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro. Essa experiência, atualmente de 15 anos, permite-me e encoraja-me a afirmar que não há discussão profícua nas instituições de ensino e entre os professores a respeito dos documentos normativos curriculares. Não há participação docente efetiva nas discussões que precedem a elaboração desses documentos.

Até o presente momento, as formações continuadas de que participei pareceram, a meu ver, tentativas de ensinar ao professor o que ele deve fazer, quando, na verdade, deveriam apresentar contribuições para que este pudesse repensar os currículos de seus respectivos sistemas de ensino. Considerando que um dos objetivos da BNCC é ser ponto de partida para a elaboração de novos currículos, antes de sua implementação, os docentes deveriam participar da organização dos currículos locais. Essa necessidade se justifica pelo entendimento de que não estamos diante de uma realidade homogênea histórica, social e cultural, por isso pensar nas ressignificações dos currículos em contextos múltiplos. Embora a BNCC se coloque como um documento democrático, as competências e as habilidades, nela, distribuídas não contemplam a realidade de muitos estudantes brasileiros, como os quilombolas, os ribeirinhos, os indígenas, os de comunidades periféricas, entre outros.

Além disso, o protagonismo docente é minorizado, já que o professor, que deveria ser instigado à reflexão e a se posicionar a respeito de seu trabalho, pensando com outros profissionais da área que vivenciam a mesma realidade, a fim de tomar decisões acerca do que é mais produtivo à apren-

dizagem dos seus alunos, é constantemente silenciado. O silenciamento dos profissionais da educação, bem como sua desvalorização histórica, é um dos reflexos da colonialidade no sistema educacional.

No final da década de 90, o grupo Modernidade/Colonialidade propôs a concepção de decolonialidade com uma reação aos efeitos da Matriz Colonial de Poder, MCP. Segundo Mignolo (2017, p. 2), “o pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados”.

Em 1989, Aníbal Quijano, também estudioso do grupo, desenvolve o conceito de colonialidade do poder, em que “exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 99). Há, portanto, como aponta Grosfoguel (2008, p.126), uma manutenção da situação colonial. A MCP é, para Mignolo (2010, p. 12), “uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”, o que sugere que a colonialidade se estende a outros âmbitos que não só o do poder, tais como controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento.

Na esfera educacional, a manutenção da situação colonial, entre outros aspectos, evidencia-se na despersonalização da educação (ARROYO, 2013), que contribui para a construção de um imaginário social de desvalorização do magistério. O docente, que deveria estar no centro das dis-

cussões, é, com frequência, tido como um recurso, tendo sua condição de sujeito da ação educativa desprezada. Documentos curriculares conservadores, como a BNCC, são exemplos de como a MCP pode limitar a autonomia docente, uma vez que orienta a elaboração dos currículos locais, que nortearão os planejamentos e planos de ensino. Além disso, reforça-se a MCP pela pretensa uniformização do ensino e pelo estabelecimento de conteúdos mínimos. Segundo Cadilhe e Leroy:

a matriz colonial do poder, qual seja, a colonialidade do poder, é constituída por várias dimensões: a sua dimensão epistemológica é a colonialidade do saber, a sua dimensão ontológica é a colonialidade do ser; a sua dimensão linguageira é a colonialidade linguística ou das linguagens e assim por diante (CADILHE; LEROY, 2020, p. 256).

As três dimensões da MCP mencionadas ameaçam a educação e distorcem a autoimagem docente. A influência de outros agentes, como currículos, normas e a própria gestão na relação pessoal e social entre educador e educando, bem como a construção do conhecimento pautada no desenvolvimento de competências e de habilidades são alguns dos reflexos de uma estrutura educacional alicerçada em uma matriz eurocêntrica, moderna e capitalista. A esse respeito, pensando de forma específica no papel desempenhado pelo professor e na dimensão da colonialidade do ser, é válido destacar que “sempre que mexemos nos currículos, métodos, regimentos, até com a parte física da escola, me-

xemos com educadores e educadoras. Mexemos com suas práticas e com sua autoimagem, com suas possibilidades do ser” (ARROYO, 2013, p. 13).

Na contramão da manutenção da colonialidade, destacam-se perspectivas decoloniais, que abrem fendas no mundo moderno/colonial (WALSH, 2013). Segundo Cadilhe e Leroy (2020, p.256), “o termo decolonial está intimamente entrelaçado àquelas forças e vozes transgressoras que vão partir das margens do mundo moderno/colonial, habitadas pelos subalternizados, colonizados, explorados e oprimidos”. Walsh afirma que as teorizações acerca do pensar pedagógico decolonial ancoram-se em movimentos sociais de resistências. Ideia também defendida por Quijano (2005), que reforça a necessidade da insurgência contra o *status-quo* dominante e opressor. Acerca da urgência de enfrentamento à MCP, Cadilhe e Leroy asseveram que:

Nascemos e vivemos em um mundo cercado por colonialidades e, ao mesmo tempo, não aprendemos a nos conscientizar sobre a necessidade de insurgimos contra essas opressões: compreendemos que este também resultado de uma trajetória formativa, de um contato com diferentes currículos e políticas educacionais, de um contexto onde a profissão docente é constantemente ameaçada por pânico morais lançadas em *fakenews* e propostas políticas conservadoras (Cadilhe, 2019). Por meio de diversas ferramentas colonizadas como os currículos engessados, *fakenews* e conservadorismos diversos, somos desencorajados a irmos *em contra* (Quijano,

2005) o status quo (CADILHE; LEROY, 2020, p. 260).

Nesse sentido, discutir a BNCC é insurgir, é uma tentativa de, no contexto atual, em que o insucesso escolar, não raro, é atribuído ao professor, chamar atenção para a relevância do papel docente e para as diferentes precarizações que influem no processo de ensino-aprendizagem. Debruçar-se sobre este documento significa reconhecer que, embora haja uma sistematização necessária, não menos necessárias são as problematizações feitas em contextos particulares, algo que talvez só aconteça se os professores forem ouvidos e considerados como pesquisadores, não como somente executores, o que tem, constantemente, acontecido.

Muitos fatores que influenciam diretamente o processo de aprendizado não são considerados, como, por exemplo, a falta de infraestrutura das escolas, a precariedade de vida dos alunos, a falta de políticas efetivas que garantam condições dignas para que os estudantes possam estudar e se manter na escola etc. A mensagem implícita, a meu ver, é a de que a defasagem dos alunos, evidenciada nos resultados insatisfatórios das provas oficiais, é consequência da falta de preparo dos professores. Tenta-se, assim, prepará-los, formá-los, quando, na verdade, inicialmente, deveriam ser ouvidos. Como já destacado, no entanto, tal silenciamento é intencional, uma vez que precarizar a educação é uma forma de dominá-la e, dominando-a, mantêm-se as políticas hegemônicas e a concentração do poder.

Em relação ao currículo de Língua Portuguesa, é urgente, portanto, uma mudança de perspectiva entre os especialistas no que tange ao campo do currículo, visto que, na

maioria das vezes, a docentes de disciplinas específicas não é dado espaço para esse debate, cabendo as problematizações a outros profissionais da educação que, muitas vezes, não estão nas salas de aula e, por isso, trazem outros olhares e outras inquietações, nem sempre pertinentes ao estudo de língua.

Arroyo (2013), ao discorrer sobre o currículo como um território em disputa, expõe, entre outros motivos para justificar sua tese, que, em nossa tradição, este atua como um estruturante do trabalho docente e que os profissionais se formam para a ele se manterem fiéis, como transmissores dos conteúdos ali definidos e avaliados nas provas oficiais, cujo objetivo explícito é mensurar o nível de conhecimento dos alunos, mas que acabam por avaliar o trabalho dos docentes, responsabilizando-os, muitas vezes, pelo mau desempenho do alunado. Nas palavras do pesquisador,

nossas identidades têm como referente recortes do currículo. Somos licenciados para uma disciplina-recorte do currículo. Mestres e educandos seremos avaliados, aprovados ou reprovados, receberemos bônus ou castigos por resultados no ensinar-aprender as competências previstas no currículo. A sorte dos alunos está igualmente atrelada ao currículo para seus êxitos ou fracassos e para seus percursos normais ou truncados. Mas também seu direito à educação recebe garantias no currículo (ARROYO, 2013, p. 15).

O insucesso é, constantemente, conferido também ao aluno, ao seu desinteresse, à sua falta de conteúdo e de re-

pertório, entre outros. Enfatiza-se, no pensamento de Arroyo, a elaboração dos currículos visando às avaliações, o conhecimento de forma qualitativa, e não a melhoria da qualidade do ensino. A meritocracia instaurada também traduz uma forma de colonialidade no sistema educacional, uma vez que contribui para a divisão do grupo. Cria-se, primeiramente, um cenário de desvalorização, para que os “melhores” sejam, então, valorizados.

A partir da exposição do currículo como núcleo rígido, Arroyo explicita que um é o currículo oficial, com o qual e para o qual fomos formados, e o outro, o que ocorre na prática, na medida em que cresce a consciência profissional, a responsabilidade ético-política, a criatividade e a autoria dos docentes, os quais passam a transcender os manuais, inventando projetos, oficinas, “redefinindo e ampliando o currículo na prática” (ARROYO, 2013, p. 16).

Lopes e Macedo (2011) destacam que, desde 1633, quando foi feita a primeira menção ao termo currículo, este já dizia respeito “a organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados” (p. 20). As autoras abordam que, apesar de o ensino planejado, que envolve seleção de atividades, experiências ou conteúdos e organização ao longo dos anos de escolaridade, tornar-se óbvio nos dias atuais, nem sempre foi assim.

Na segunda metade do século XIX, os conteúdos das disciplinas estavam intrinsecamente ligados ao que seria útil ao desenvolvimento de certas faculdades da mente. Operava, assim, o ensino tradicional jesuítico. Com a industrialização americana (1900) e o movimento da Escola Nova, no Brasil (1920), iniciaram-se os estudos curriculares, dado o interesse em decidir sobre o que ensinar.

A escola volta-se, portanto, para a resolução de problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas oriundas do processo de industrialização, trazendo a necessidade de todos os saberes, conteúdos e todas as experiências vividas no espaço escolar serem úteis. Dessa forma, ao longo do tempo, surgem muitas teorias curriculares que tentam responder, cada uma a seu modo, de que se trata essa utilidade. Conforme as pesquisadoras do campo, havia “em comum entre elas, a definição do currículo como plano formal de atividades/experiências de ensino e de aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível centralizada, do dia a dia da sala de aula” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21).

A pedagogia de Paulo Freire (2011), que destaca o papel do professor como um pesquisador, impulsiona-me a pensar o protagonismo docente frente aos currículos impostos, como a BNCC, e os que se constroem no interior das salas de aula, no cotidiano, com os alunos, de modo a caminhar em direção a conhecimentos que criem fendas na MCP. Para o autor, o educador deve levar os estudantes a pensar criticamente e a estimular sua capacidade criadora. As reflexões de Freire reforçam o caráter histórico e social dos currículos, na medida em que cabe ao professor não somente respeitar os saberes dos alunos, mas também discutir com eles o porquê de alguns desses saberes serem privilegiados em detrimento de outros mais próximos de suas realidades. Ao expor que ensinar exige criticidade, defende que esta se deve estimular, partindo de questões da vida dos próprios alunos, do meio em que estão inseridos, da classe social a que pertencem. Essas concepções denotam que o entendi-

mento acerca do que é conhecimento parte da valorização dos próprios estudantes. Não há uma hierarquização, bem como uma desvalorização entre os saberes. A esse respeito:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola nada tem a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (FREIRE, 2011, p. 32).

Nessa perspectiva, o professor deixa a posição de único detentor do saber, visto que o conhecimento é construído com estudantes em uma relação de troca: “a aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado” (FREIRE, 2011, p. 43). O educando é um sujeito com uma história, a quem ensinar não significa transferir conhecimentos. O professor deve encorajá-lo a assumir-se na sociedade, instigar a curiosidade como forma de produção. Nisso consiste a eticidade.

O docente assume uma postura ética quando se vale de sua autoridade para levar o aluno a problematizar questões com as quais não se deve conformar, como as muitas mazes sociais, por exemplo. Como autoridade, o educador deve ser consciente de seu trabalho, apresentar coerência com seu discurso e não adotar a postura fatalista da tendência neoliberal.

Dessa forma, as concepções de Freire norteiam a elaboração de currículos pautados no diálogo, no estímulo à curiosidade impulsionadora do conhecimento, no fazer docente que reconhece que a “leitura do mundo” precede a “leitura da palavra”, considerando os repertórios e as inquietações dos estudantes, sobretudo dos marginalizados socialmente. Abordagens autoritárias de ensino vão de encontro a esses ideais, o que explica, em grande parte, o porquê dos ataques gratuitos à pedagogia do educador nos últimos tempos.

Contextualizando a BNCC: tensões e reflexões

Como já exposto, as aprendizagens essenciais, previstas na BNCC, distribuem-se por competências e habilidades. Acerca do desenvolvimento de competências, com base nos pressupostos de Perrenoud (2000, 1999), Bessa (2008) destaca que se trata de um conceito, inicialmente, destinado ao ensino de crianças nos anos iniciais, que se amplificou para outros espaços, tais como o meio empresarial e industrial. O foco está na capacitação dos indivíduos para a resolução de tarefas e de problemas cotidianos com maior eficiência.

A noção de competência se refere à “*capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*” (PERRENOUD, 2000, p. 15, grifos do autor). Dentre os aspectos evocados por tal definição, cabe destacar que conhecimento e competência se complementam, as competências não são elas mesmas saberes: “a construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz” (PERRENOUD, 1999, p. 10).

No que diz respeito à educação, o conceito proposto por Perrenoud propõe novo olhar sobre o tempo e as práticas pedagógicas, uma vez que o modelo de seriação, comum nas escolas, é alterado para a noção de ciclos. Segundo Bessa, “Perrenoud vê as competências não como um caminho, mas como um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência” (BESSA, 2008, p. 151). Assim, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, consideram-se as competências próprias individuais, adquiridas no meio familiar e social, para o desenvolvimento de competências escolares.

Ao discorrer sobre o currículo escolar por competências, Bessa enfatiza o caráter móvel dos currículos, sujeito a mudanças, avaliações e adequações, destacando que, não raro, este é pensado como “conjunto de matérias reunidas em torno de disciplinas a serem ministradas por professores no interior dos locais formais de educação” (BESSA, 2008, p. 153), o que leva à ideia errônea, na visão da pesquisadora, de que este por si só pode garantir a aprendizagem dos estudantes. Em suas palavras, Perrenoud defende que o desen-

volvimento de competências deve ser incentivado na escola de modo que os saberes formais se relacionem às situações concretas. Tal ação implica

a necessidade de revisão dos currículos escolares para que possam ir ao encontro das reais necessidades educacionais, deixando de figurar (o currículo) como aparelho de reprodução de saberes e conhecimentos, passando a atuar como instrumento de reflexão da prática pedagógica dos professores e demais profissionais da Educação, uma vez que por meio dele, ao lhe conferir mobilidade, podemos também identificar, analisar e superar as dificuldades relativas à ação docente (BESSA, 2008, p. 154).

Embora a narrativa oficial da BNCC se apresente como um movimento democrático e de participação docente, outros discursos evidenciam a insatisfação de grupos socialmente excluídos e de muitos professores acerca de como se elaborou o documento.

Em 2016, em Colóquio realizado no Rio de Janeiro, intitulado “A Base em Questão: desafios para a educação e o ensino no Brasil”, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) criticou a postura do MEC em adotar a consulta virtual para participação dos professores em detrimento de debates públicos. Tal posicionamento motivou uma campanha, disponível no portal eletrônico da ANPED, incentivando os professores a enviarem vídeos contando como constroem os currículos em suas escolas. A campanha configurou uma crítica ao fato de a Base ter sido ela-

borada por especialistas e ao pouco espaço dado aos docentes nesse processo: “foram convidados especialistas para construir o texto da BNCC e criados espaços frios e pouco interativos para a participação de professores e estudantes” (ANPED, 2016).

A universalização do currículo contou com a participação de diferentes agentes políticos públicos e privados interessados na implementação do documento com fins particulares. Defensores da Base se organizaram em um “Movimento pela Base Nacional Comum”, grupo não governamental composto por entidades, organizações e pessoas físicas de diversos setores, com o objetivo de propor discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular.

A presença de agentes hegemônicos reforça o discurso autoritário sob o qual se construiu a BNCC, secundarizando ainda mais o trabalho do professor. Materiais elaborados por tais instituições para fins de implementação da Base impõem-se às escolas, aos professores e alunos, ante o discurso de promoção da equidade educacional, contudo são elaborados, em sua maioria, por pessoas distantes da sala de aula e não consideram contextos específicos nos quais a precariedade do ensino torna-se ainda mais evidente.

Navarro, Oliveira e Silva (2020) destacam que, além de orientador do currículo, o documento indica outras alterações. Interessam às autoras as mudanças na matriz curricular do Ensino Médio, que se sustentam, principalmente, pela Lei 13.415/2017 e pela Base Nacional. O chamado Novo Ensino Médio tem afetado substancialmente os principais sujeitos envolvidos no processo de ensino-apren-

dizagem, alunos e professores, no que tange, principalmente, à hierarquização entre as disciplinas. Disciplinas como artes, educação física, sociologia e filosofia são postas como menos essenciais em relação às disciplinas português e matemática.

A secundarização docente evidencia-se ainda mais diante da presença de outros agentes externos, tais como Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Fundação Roberto Marinho, Instituto Lemann, Instituto Ayrton Senna e outros. Há algum tempo, a educação tem sofrido interferências, que deslocam os objetivos precípuos, como o ensino-aprendizagem, o desenvolvimento do conhecimento e a formação do educando para o exercício crítico da cidadania para o atendimento ao mercado, com foco em bons resultados, herança do mundo neoliberal. A esse respeito, Navarro, Oliveira e Silva asseveram que:

A política educacional brasileira vem se desenvolvendo com forte interferência de sugestões e condicionantes de organismos internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial, a CEPAL e a OCDE. Esse assunto foi pauta da discussão de pesquisadores como Fonseca (1996), Leher (1999), e Deitos (2003), dentre outros, que analisaram tanto o direcionamento dado às políticas educacionais, como também os resultados que passavam a ser requeridos da escola e da educação. Eles destacaram como os direcionamentos dados pelas agências e organizações internacionais são propostos, entrelaçados aos projetos de governo com traços neoliberais (NAVARRO, OLIVEIRA, SILVA, 2020, p. 9).

Desde sua homologação, materiais pedagógicos, como os livros didáticos, que chegam às instituições de ensino devem estar em conformidade com a BNCC. Diante de tal cenário, incorre pensar quem são as instituições responsáveis por tais elaborações e quais os seus interesses. A centralidade das discussões educacionais parece se distanciar, cada vez mais, das instituições de ensino, das salas de aula e dos professores.

Uma análise crítica do componente de Língua Portuguesa

A Base Nacional Comum Curricular é organizada em áreas compostas por componentes curriculares específicos. O componente de Língua Portuguesa integra a área de Línguas, que abarca, ainda, Arte, Educação Física e, nos anos finais do Ensino Fundamental, Língua Inglesa. Enfatiza-se, no componente, a inserção do educando no mundo digital em decorrência do avanço das tecnologias e do crescente acesso ao uso de computadores, telefones celulares, *tablets*, entre outros, não só como consumidor, mas como produtor de conteúdo das mídias digitais. Sobre isso, destaca-se a necessidade de incorporação de novas linguagens ao processo de ensino e da efetiva contribuição da aprendizagem para a formação de sujeitos críticos frente às informações veiculadas nesses suportes:

Os jovens têm se engajado cada vez mais como *protagonistas da cultura digital*,

envolvendo-se diretamente em novas formas de *interação multimidiática e multimodal* e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BRASIL, 2018, p. 61, grifos nossos).

A incorporação de novas linguagens ao processo de ensino traz à tona a necessidade de debate sobre a questão das desigualdades de acesso digital, ainda bastante restrito em alguns contextos, e também sobre a pouca infraestrutura das escolas, sobretudo da rede pública, obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem que visa à ampliação dos letramentos digitais dos educandos.

A imersão do estudante na tecnologia, mesmo importante, não é suficiente para o ensino, já que, ainda que este esteja absorto em um contexto digital e em contato constante com gêneros multimidiáticos em sua vida cotidiana, sua formação como usuário da língua e o domínio das diferentes linguagens implica a sistematização de saberes. Assim, incorporar, ao processo de aprendizagem, gêneros provenientes da tecnologia é um desafio que impõe a urgência de políticas públicas para o acesso digital dos alunos nas escolas, de modo que os professores tenham recursos para ensinar nessa perspectiva.

Além da inserção no mundo tecnológico, é objetivo da BNCC formação integral que, pautada nos direitos humanos e na democracia, desnaturalize as formas de violência na sociedade contemporânea, incluindo “a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola” (BRASIL, 2018, p. 61). Segundo o documento, esta deve ser uma preocupação da educação em todas as etapas, mas especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, pois não trabalhar tal problema pode dificultar “a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar” (BRASIL, 2018, p. 61).

Assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), ratifica-se a ideia de que o aluno é um sujeito histórico. Consoante Freire (2011), crítico da educação bancária, o ensino é construção conjunta entre professor e aluno e os saberes de ambos devem-se considerar no processo. A BNCC ressalta a importância da valorização da cultura do educando, bem como o diálogo com a diversidade, de modo que este possa enfrentar os desafios do entorno social, com um olhar para o futuro, considerando seu desenvolvimento pessoal e social. Tais pressupostos, entretanto, não dialogam com os objetos de conhecimento e as habilidades previstas aos anos escolares, visto que, tal como postos, se aproximam muito mais de uma visão transmissiva de conhecimentos do que interacional. A isso atribuo, dentre outros fatores, a ausência de progressão entre os eixos e ciclos, o que contraria o próprio discurso da BNCC, e o excesso de gêneros e

de habilidades previstas, o que compromete a qualidade do ensino. Diante de tantos objetos de conhecimento e de habilidades, como pensar as aulas de modo que os estudantes tenham espaço para se posicionar criticamente?

A Base enfatiza a formação de sujeitos críticos, o enfrentamento ao discurso de ódio e o respeito às normas e aos valores de diferentes grupos, contudo também não se observa a relação entre a formação do educando nesse sentido e os conhecimentos previstos, e, ainda, como estes podem contribuir para o aprofundamento da desnaturalização das formas de violência. Apesar do discurso de valorização da diversidade, retiraram-se os termos identidade de gênero e sexualidade da versão homologada, causando a reprovação do movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais ou Transgêneros, *Queer*, Intersexo e Assexual (LGBTQIA+): A esse respeito, Oliveira e Eletério destacam que:

Assumindo na introdução do documento um conjunto de valores que agrada aos grupos que defendem a educação de caráter crítico e emancipador, na perspectiva da justiça social, o documento trabalha para eliminar na superfície do texto as tensões que estão colocadas de forma relativamente velada na determinação das competências que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver no ensino fundamental e, mais velada ainda, no tratamento de alguns temas. Não por acaso, foram objeto de disputas o ensino religioso e a sexualidade, esta última omitida do documento, com a alegação de que a exclusão foi motivada pelas controvérsias em torno de sua

abordagem (OLIVEIRA; ELETÉRIO, 2019, p. 176).

O ensino por competências específicas é um regulador da autonomia docente, visto que reduz o conhecimento à aquisição de habilidades mínimas, cujo fim é o bom resultado dos estudantes nas avaliações externas, deixando de fora questões relevantes à construção de uma sociedade socialmente justa e igualitária.

O Brasil tem apresentado resultados insatisfatórios nessas avaliações. Em 2018, ficou 74 pontos abaixo da média dos estudantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no resultado das provas de letramento em leitura no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Tais resultados foram também utilizados como um dos argumentos para justificar o formato de uma Base uniformizadora, que mostrasse uma reação do país nesse sentido.

Assim, a BNCC pressupõe a uniformização do ensino, de modo que os estudantes aprendam o mínimo cobrado nas provas externas. Tal uniformização nega o caráter do currículo, a ser elaborado a partir da BNCC em contextos locais, como construção histórica e heterogênea, e reforça a secundarização do trabalho docente, na medida em que há uma pressão para que este priorize os objetos de conhecimento e habilidades mínimas previstas pelos documentos oficiais.

Ricardo (2010) enfatiza que, no ensino por competências, segundo Perrenoud, o professor terá de avaliar constantemente suas escolhas didáticas:

A abordagem por competências leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos. Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis (PERRENOUD, 1999, p. 64).

Para o pesquisador, seria mais proveitoso ao ensino o tempo dispensado a um pequeno número de situações complexas do que abordar rapidamente um grande número de assuntos. Ainda que a Base Nacional Comum Curricular estabeleça competências para o ensino, tal perspectiva entra em conflito com o exposto por Perrenoud, haja vista a variedade de gêneros previstos dentre as habilidades destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo. Vale salientar que, tal como pensado por Perrenoud, “as competências não esvaziam a escola de conteúdos, ao contrário, estes passam a ser trabalhados com mais profundidade e com significado para os alunos, pois terão alguma relação com situações para as quais são instrumentos fundamentais na busca de soluções” (RICARDO, 2010, p. 619).

A preocupação em promover a inserção dos estudantes em práticas de letramentos oriundas do desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), bem como o domínio das linguagens que permeiam esse mundo de forma consciente e crítica, é explicitada repetidamente na BNCC.

A viralização de conteúdos/publicações fomenta fenômenos como o da pós-verdade,

em que as opiniões importam mais do que os fatos em si. Nesse contexto, torna-se menos importante checar/verificar se algo aconteceu do que simplesmente acreditar que aconteceu (já que isso vai ao encontro da própria opinião ou perspectiva). As fronteiras entre o público e o privado estão sendo recolocadas. Não se trata de querer impor a tradição a qualquer custo, mas de refletir sobre as redefinições desses limites e de desenvolver habilidades para esse trato, inclusive refletindo sobre questões envolvendo o excesso de exposição nas redes sociais. Em nome da liberdade de expressão, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer situação. Se, potencialmente, a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circular, na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante (BRASIL, 2018, p. 68).

Ressalva-se, contudo, que a ênfase aos letramentos essencialmente digitais não é feita em detrimento dos gêneros e práticas canônicas na escola. As modalidades de uso da língua, a escrita impressa, por exemplo, e a produção de gêneros já consagrados também são contemplados pelo documento, não considerados menos importantes.

Assim, figuram na Base gêneros como notícia, charge, artigo de opinião, entrevista, memes, *gifs*, entre outros, atendendo-se sempre à preocupação com a produção de sentidos em perspectiva crítica e ética para que o educando deles faça uso, principalmente no que diz respeito aos gêneros da cultura digital, de modo a inserir-se nas situações de intera-

ção e no debate de forma consciente, visto que “é preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (BRASIL, 2018 , p. 69).

Além do destaque aos letramentos que envolvem hiper-mídia, enfatiza-se a diversidade, orientada pela integração entre diferentes culturas, cujo fim é a ampliação do repertório discente, e ao patrimônio cultural e linguístico desconhecido de grande parte da população brasileira. De acordo com a BNCC (2018 , p.70), são mais de 250 línguas faladas no país – “indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades”. É também posta em relevo a necessidade de respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Como já discutido pelos PCN (1998), o reconhecimento das variedades linguísticas deve ser uma constante das aulas de Língua Portuguesa de modo a combater o preconceito linguístico.

Soares destaca que “os resultados do conhecimento desenvolvido por uma educação linguística de qualidade promovem a dissipação de equívocos que se alastram facilmente e alcançam as práticas de ensino, não só de línguas, mas de qualquer disciplina” (SOARES, 2018, p. 25). A pesquisadora esclarece que a disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica não oportuniza à comunidade surda aprendizagem significativa do Português como segunda língua e defende que “não se pode negligenciar o fato de que ensinar L2 escrita para surdos envolve um trabalho de

fundação de base construcional dessa língua que não foi adquirida em modalidade oral pela interação com os nativos”. (SOARES, 2018, p. 149).

Com base nesses pressupostos, evidencia-se na BNCC que faltam diretrizes específicas para o ensino de Língua Portuguesa aos surdos. Além disso, destaca-se a Língua Brasileira de Sinais como uma realidade linguística a ser considerada pelo espaço escolar, mas suas dimensões também não são contempladas no documento.

De igual modo, não há aprofundamento acerca das variedades linguísticas. A importância de seu estudo é mencionada, porém não há articulação entre esta e o desenvolvimento de habilidades pelos estudantes. Isso reforça que o ensino de Língua Portuguesa, ainda que se pretenda contextualizado, continua ancorado nas prescrições da gramática normativa, embasada nos moldes europeus. A oportunidade da elaboração de um documento curricular atual deveria trazer ao debate o colonialismo, a fim de desconstruir narrativas eurocentradas e valorizar a diversidade linguística do nosso país.

Desconstruir a ideia veiculada pelo senso comum de que a Língua Portuguesa é difícil é urgente. O domínio de uma língua permite adentrar situações de prestígio e de poder, razão pela qual distanciar o ensino do cotidiano discente, bem como ignorar as variantes linguísticas, é uma forma de manter os educandos à margem. A omissão da BNCC nesse sentido colabora com o projeto de manutenção da MCP.

O ensino de gêneros textuais — em práticas de leitura, de produção de textos, de oralidade e de análise linguística

e semiótica — objetiva levar os estudantes ao domínio de letramentos múltiplos. A respeito dessa perspectiva de trabalho, Rojo enfatiza que

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolva agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso do trabalho com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho) (ROJO, 2012, p. 8).

Alguns gêneros apresentados pela BNCC, que se referem às culturas juvenis e digitais, como, por exemplo, *gameplay*, *fanzines*, *vlogs*, *podcasts*, e outros, já são de conhecimento do alunado, principalmente de centros urbanos. Isso coloca em evidência a necessidade de inserção do professor em práticas de uso da língua que envolvam a multiplicidade de linguagens e de semioses em textos de tais gêneros. O papel do docente, nesse sentido, vai além de ensinar o gênero ao aluno, na medida em que se deve desenvolver nele um olhar investigativo e crítico diante do texto.

Dessa forma, tendo em vista a língua em uso, é bem-vinda a inserção de novos gêneros, provavelmente mais

novos para os professores do que para os alunos. Essas novas concepções, entretanto, deveriam vir acompanhadas de outras mudanças, como,

- (a) o que fazer quanto à formação/remuneração/avaliação de professores;
- (b) o que mudar (ou não) nos currículos e referenciais, na organização do tempo, do espaço e da divisão disciplinar escolar, na seriação, nas expectativas de aprendizagem ou descritores de “desempenho”, nos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula (ROJO, 2012, p. 30).

Chamo atenção para a questão do excesso de gêneros a serem trabalhados em relação à carga horária da disciplina, pois, com base em minha experiência docente, será extremamente difícil que um professor da Educação Básica consiga ensinar tantos gêneros de forma produtiva. Outrossim, não se ensina somente leitura e produção de textos escritos ou orais, mas também a prática de análise linguística/semiótica, sem se deixar de considerar as dificuldades trazidas pelos alunos, o que não se pode ignorar. Diante de um currículo em que se parece ensinar tudo, não há tempo para que se desperte o gosto pela leitura. Sobre a escrita, deve-se considerar que ela é, como expõe Geraldi (2015), um projeto, e, por isso, requer tempo para reflexões a respeito da própria escrita e para a reescrita, tarefas difíceis, porém essenciais ao ensino produtivo. A Base orienta, ainda, o trabalho em torno da oralidade e da elaboração de gêneros orais, habilidades que exigirão organização. Assim, a realidade da

sala de aula não é evidenciada pela Base quando desenha os referenciais curriculares.

Ao professor caberá, além de se inserir em novas práticas, adquirir o conhecimento acerca de assuntos de outras disciplinas, a fim de que possa orientar a leitura e a produção de textos, afinal, os textos de divulgação científica, por exemplo, não terão como tema assuntos específicos da aula de Língua Portuguesa. Para tal, será necessário pesquisar e selecionar textos de assuntos diversos que dialoguem com outras áreas. O ensino de gêneros textuais, principalmente no que compete à leitura, deveria, portanto, ser, também, objeto de conhecimento de outras disciplinas. Nossa organização curricular, entretanto, não pressupõe o diálogo entre elas. O agrupamento por áreas parece um caminho, mas, ainda, não se mostra suficiente. É necessária uma mudança tanto na maneira como o ensino é concebido, quanto no modo como os conhecimentos distribuem-se nos currículos.

Presume-se que um documento basilar seja equânime, entretanto a igualdade de direitos não é evidenciada na distribuição de gêneros constantes da BNCC. Como se observa no levantamento realizado, a maior parte não prioriza peculiaridades de determinadas regiões do país. Alunos e professores das regiões norte e nordeste, por exemplo, não reconhecerão sua cultura no currículo.

Um documento curricular com a abrangência da BNCC não pode se isentar de apresentar questões que implicam diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Ao focar no alcance de competências e no desenvolvimento de habilidades, o documento normativo parece colocar unicamente sob responsabilidade do professor o sucesso da

aprendizagem dos alunos, desprezando, como já mencionado, outros fatores, como a falta de estruturas das escolas, principalmente das instituições públicas. Pôr em relevo esses aspectos, no entanto, daria visibilidade a situações que não são amplamente divulgadas, como o fato de muitos alunos fazerem suas únicas refeições no espaço escolar, como as diversas formas de violência e de discriminações vivenciadas nas instituições de ensino, por exemplo.

Considerações finais

É necessário que os professores se debrucem sobre os currículos de suas disciplinas, posto que estes são estudados, em sua maioria, por pedagogos, que trazem outras contribuições, não direcionadas às áreas específicas. O silêncio frente ao currículo contribui para a imposição, para a cobrança por resultados, entre outros fatores que, cada vez mais, tentam desqualificar o trabalho docente, bem como o prestígio dos professores na sociedade. Dessa forma, é urgente a luta pela participação na elaboração dos currículos locais, a serem organizados a partir da BNCC.

A fim de que se possibilite o ensino produtivo, entre tantas questões, como valorização dos profissionais da educação, melhoria na infraestrutura das escolas, quantidade de alunos por turmas, e muitas outras que não foram aprofundadas neste estudo, é necessário que os currículos avaliem a eleição dos conhecimentos considerando também a carga horária do professor em sala de aula. Não há tempo para

que planeje as aulas de modo a desenvolver tantas competências e habilidades do currículo.

Ratifico, assim, que o professor deve reivindicar participação na (re)elaboração dos currículos e olhar criticamente para documentos basilares, como a BNCC, a fim de não permitir que as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos incorram em críticas ao fazer docente, como constantemente acontece. Nesse sentido, debruçar-se sobre o currículo é sinal de resistência, de luta por autoridade e por autonomia, uma forma de romper com as diferentes colonialidades que se instauram no sistema educacional.

Não se consideram as diversidades na BNCC. Evidencia-se o predomínio das culturas urbanas, de jovens do sul e do sudeste, não periféricos, sobre as outras. A Base põe em relevo a formação de sujeitos éticos e críticos, principalmente em relação aos conteúdos veiculados em meios tecnológicos, *fake news*, valorização do discurso de ódio, entre outros, entretanto, ignora que o desenvolvimento da criticidade perpassa ainda outros temas, como desigualdades sociais, racismo, intolerância religiosa, sexismo etc.

O acesso aos meios tecnológicos e à internet, além disso, não é assegurado a comunidades quilombolas, ribeirinhas, rurais, periféricas, bem como na maioria das escolas públicas brasileiras. Ainda que ignorem, na medida do possível, as competências da Base não condizentes com a sua realidade, professores e alunos não se sentirão representados pelo documento.

Em relação às questões teóricas e metodológicas, são ineficientes as orientações ao professor. Não se expõe o re-

pertório que fundamenta o documento. Parte-se do pressuposto de que conceitos, tais como progressão, multissemióticos, hipermidiáticos, entre outros, sejam do conhecimento dos docentes, muitos deles saídos há muito da universidade. Ainda que não se trate de um documento teórico, saber as fontes que embasaram as reflexões apresentadas mostra-se fundamental, de modo a ampliar o acesso a elas, visto que, se desejar, o professor poderá se aprofundar em seus estudos.

Pode-se destacar, novamente, o caráter estratificador da BNCC, haja vista que professores de regiões privilegiadas aprenderão com maior facilidade do que professores de outras regiões, para os quais a falta de entendimento e de reconhecimento, provavelmente, levará ao abandono. Assim, perde-se completamente o propósito da elaboração de um documento, custoso ao Estado, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação no país, tornando-a justa e equânime.

Por fim, criar uma Base, como forma de responder à pressão externa gerada pelo mau desempenho do país nas provas, sem investimentos em educação, é inútil. A falta de políticas públicas sérias e de programas que visem, de fato, à melhoria do ensino, bem como a ausência de atenção governamental acerca das desigualdades e da fome, por exemplo, são apenas alguns dos muitos problemas que contribuem para a defasagem de aprendizagem. Atribuir os resultados satisfatórios aos objetos de conhecimento, para usar uma terminologia da BNCC, minimiza a questão e reforça os ataques às instituições e aos professores, sobretudo aos de escola pública.

Embora se saliente a participação da comunidade e dos docentes, por meio digital, tal atuação é pequena, visto serem estes os agentes da Base na prática. A BNCC se coloca, assim, como um documento hegemônico e autoritário, que ignora os princípios de heterogeneidade e do currículo como um produto social, histórico e cultural.

Referências

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência política*, nº 11. Brasília, maio-agosto de 2013, p. 89-117.

BESSA, V. H. *Teorias da Aprendizagem*. Curitiba: ESDE Brasil S.A., 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 102-143.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADILHE, A. J.; LEROY, H. R. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado

como espaço de (re) existências. *Calidoscópico* – v. 18, nº 2, maio-agosto, 2020, p. 250-270.

FRAGUAS, M. M. M. *Modos de organização e gêneros textuais: leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular e sugestões de atividades*. 2020. 162f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, 2020.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. (org.). O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GROSGOUEL, R. Transmodernity, border thinking and global coloniality: decolonizing political economy and postcolonial studies. *Eurozine*, julho de 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E.. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

NAVARRO, E. C. N; GARCIA, S. R. O; CZERNISZ, E. C. S. A tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. *Edur – Educação em Revista*, 2020.

MIGNOLO, W. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidade, logica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 32, nº 94, 2017, p. 1-17.

OLIVEIRA, M. L.C. de; ELETÉRIO, L. H. A. Pensando as margens: currículo e saberes locais na Base Nacional Comum Curricular. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n. 14, p. 170 - 191, 2019.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

ROJO, R. H. R. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R. Helena R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 7 - 9.

SOARES, L. A. A. *A emergência de um sistema de competidores: um estudo cognitivo-funcional dos processos mentais subjacentes ao desenvolvimento do PBL2 em surdos universitários*. 2018. 160 f. Tese (Doutorado em Estudos de Língua) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: E. A. LANDER. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas Latino-

Alexandre Cohn da Silveira e Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre
(Organizadores)

-Americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires, CLACSO, 2005, p. 107-130.

WALSH, C. Introcucción - lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: C. WALSH (org.), *Tomo I: pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)viver*. Quito--Ecuador, Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamento Decolonial, 2013, p. 23-68.

Exclusão, silenciamento e morte: uma discussão acerca da necropolítica linguística

Alexandre Cohn da Silveira

Díficeis pontos de partida

Quando George Floyd agonizava dizendo *I can't breathe* (não consigo respirar), em 25 de maio de 2020, mais um indivíduo negro era silenciado e asfixiado até a morte e, nesse ato, simbolicamente um coletivo negro, historicamente silenciado e subalternizado, agonizava. A partir de mais uma evidência de um racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), a sociedade, através da violência do segurança estadunidense, matava um indivíduo, seu pensamento e seus anseios, em mais um caso de extermínio da existência de pessoas de raça não branca. Quanto à distinção racial, é preciso entender que, conforme Quijano (2005) nos explica, o conceito de raça na modernidade pós-invasões europeias é utilizado para estabelecer uma suposta organização biotípica diferenciada entre europeus e não europeus a qual mobilizava discursos a favor da naturalização da inferioridade dos povos invadidos pela raça branca, discursos estes que fundamentaram e legitimaram as invasões e as subjugações impostas pelos europeus sobre os povos das Américas e de África.

Não por acaso, em 25 de maio de 2022, o brasileiro Genivaldo Alves, negro entra para as estatísticas do genocídio praticado contra indivíduos não brancos em situação análoga a de George Floyd, sendo violentamente agredido e asfixiado preso em um veículo fechado com uma bomba de gás lacrimogêneo. Outro corpo negro silenciado pelo poder do Estado nas mãos de policiais que movimento as engrenagens da estrutura racial na sociedade exterminando pessoas e desrespeitando abertamente os Direitos Humanos. Apesar das repercussões na mídia internacional e das inúmeras manifestações e protestos que ocorreram ao redor do mundo, o caso Floyd não foi capaz de evitar o caso Genivaldo e outros inúmeros episódios de práticas de extermínio racial.

É possível estabelecer uma relação metafórica entre o pedido de socorro de Floyd, bem como as reações de Genivaldo, e o choro de centenas de mães que perdem seus filhos e filhas para as balas do Estado que sempre “se perdem” em corpos negros, muitas das vezes ainda infantis. A agonia que sentiram em seus momentos derradeiros, equiparase à expressão das comunidades indígenas das Américas ao serem impedidas de acessar suas terras, suas culturas e seus direitos humanos, atos que seguem o protocolo da humanidade “desumana e homogeneizante” que “tira a alegria de estar vivo” (KRENAK, 2019, p. 33). Nessa sequência interpretativa, o joelho do policial que asfixia o negro e o carro fechado com gás sufocante podem ser vistos como a máscara que Anastácia — e tantas escravizadas e escravizados — era obrigada a usar, a “máscara do silenciamento”, nas palavras de Grada Kilomba (2019),

aquela que impedia (e ainda impede) negros e negras — todos os seres humanos subalternizados pelo colonialismo, pelo patriarcado e pela violência social opressora — de verbalizarem suas vontades e saberes.

Diante desse doloroso início de conversa, pretendo discutir nas próximas seções deste texto dois aspectos da violência (linguística) praticada sobre grupos sociais marginalizados na história da humanidade desumana, assuntos que se interpenetram e alimentam discursos discriminatórios excludentes e contradiscursos de resistência na arena de disputas analisada pelos estudos das políticas linguísticas (CALVET, 2007) e das Políticas Linguísticas Críticas (MAKONI; PENNYCOOK, 2006; MAKONI; SEVERO, 2015). Primeiramente faço uma pequena discussão no campo dos estudos do discurso (BAKHTIN, 1997; FOUCAULT, 1999) relacionada a questões raciais (CARNEIRO, 2011; MBEMBE, 2018; NASCIMENTO, 2019), tentando perceber como as práticas em relação à língua e às práticas de linguagem — do passado e do presente — contribuem para um silenciamento, simbólico ou real, de indivíduos não brancos. Na segunda parte do texto, buscando o suporte da ideia de necropolítica desenvolvida por Mbembe (2018), busco evidenciar que o epistemicídio e o linguicídio que enfocam o povo e os saberes negros são parte integrante de uma necropolítica linguística estrategicamente organizada pelo colonialismo e mantida pela colonialidade do ser, do saber e do poder vigentes na atualidade.

Sobre morte e construções discursivas

Há, nas situações de violência racial descritas anteriormente, uma série de constituições discursivas em torno da figura de indivíduos que, silenciados em suas existências, são impedidos de proferirem suas línguas e defenderem suas identidades, mesma na iminência da própria morte. Não importando os idiomas que usavam, suas expressões linguísticas não foram suficientes para impedirem seus assassinatos de modo que as práticas mantenedoras do racismo nas sociedades, mais uma vez, ignoraram a vida humana não branca, aquela que tem sido tratada como desprezível, matável, desimportante. Essas manifestações feitas através da “língua”, entendida na concepção de Bakhtin (1997) como constructos sociais situados histórica, discursiva e socialmente, movimentam significados a partir da atividade social em que ocorrem. Bakhtin nos apresenta a natureza dialógica da língua com base não preceitos comunicativos pertinentes à situação contextual da produção linguística, a qual envolve elementos linguísticos e extralinguísticos que se integram na produção de sentidos. Ainda segundo os preceitos Bakhtinianos, a integração realizada entre os atos de enunciação individuais e o contexto da produção linguística revela possíveis relações entre o linguístico e o social, permitindo um entendimento mais amplo dos sentidos da própria comunicação realizada.

Igualmente importante é entender que, sendo a língua uma produção social realizada conforme as peculiaridades contextuais, as situações comunicativas e seus enunciados

discursivos participam de tensões ideológicas que permeiam relações de poder (FOUCAULT, 2015), numa arena de conflitos e negociações nem sempre simétricas e justas. Tendo como central na análise do(s) poder(es) na sociedade o pressuposto da dominação — e não o da soberania, conforme alerta Foucault (2015, p.40), nessa arena disputam forças que pretendem dominar e outras que resistem à dominação. Essas forças manifestam-se também por atos linguísticos, num cenário onde as imposições promovidas são violentas, em alguma medida, bem como constituem-se acordos, na forma de alianças e/ou concessões. Trata-se de forças – e formas linguísticas — que se interpõem, produzem e alimentam discursos a favor dos discursos que pretendem legitimar. Em termos foucaultianos, fala-se de um sistema de mecanismos operados a favor da disciplina e do governo dos corpos dos indivíduos, numa instância micro, e de uma biopolítica governamental da população, numa percepção mais ampliada, o que consiste na organização sistemática do que Foucault (2010) chama de “biopoder”. Em nome de um controle dos indivíduos e dos grupos aos quais pertencem, bem como a favor do discurso da segurança social, criam-se urgências e medidas disciplinares que recaem sobre aqueles que, supostamente, ameaçam a “ordem” e o “bem-comum”.

No passado histórico, o chamado “*patria protestas*” — mecanismo institucional que garantia ao pai de família da sociedade romana o direito de decisão sobre a vida de seus filhos dado que as havia gerado — favoreceu a gestão sobre a vida e a morte de súditos por seus soberanos. Essa lógica, segundo Foucault (2010) vem sendo substituída a partir do século XVII pelo poder de favorecer a vida sobre a morte,

sendo esta “[...] o limite, o momento que lhe escapa [à vida]. Ela se torna o ponto mais secreto da existência, o mais privado” (FOUCAULT, 2010, p. 151). Tendo isso em vista, cada vez mais o poder político tem operado em assumir a gestão da vida dos indivíduos por meio dos mecanismos do biopoder em que “[...] as disciplinas dão, na base, garantia da submissão das forças e dos corpos”. (FOUCAULT, 2010, p.192).

Essa política do controle dos corpos e das vidas — que, na prática, é a política de controle de alguns corpos e vidas, não de todos — prescinde da disciplina do Estado para “docilizar” esses corpos, tornando-os submissos e eficazes para o ordenamento político vigente, tanto mantendo os bens de produção e a constituição de riquezas, quanto no exercício da obediência para a subserviência. Além desse poder disciplinar, a biopolítica também se ocupa de governar a vida dos indivíduos das mais variadas formas, tais como sua sexualidade, suas identificações, suas adesões culturais e, acrescento, suas conseqüentes manifestações de existência e resistência através da língua. Esses mecanismos, apesar de funcionarem como controladores das massas, reafirmo, possuem parcialidades em suas formas de atuação. Ou seja, a biopolítica praticada numa sociedade que não superou as lógicas coloniais e que mantém um racismo em sua estrutura, possui regramentos que distinguem a sociedade no que diz respeito à raça, ao gênero e à classe social dos indivíduos.

Com relação aos recursos disciplinares utilizados pelo Estado, Mbembe (2018) destaca a importância de se inculcar o medo e o terror como estratégias da biopolítica, uma vez que, na visão do autor garante o domínio de determinado grupo social, garantido, igualmente, um *status* social pre-

tendido. O regime político da escravidão serve de exemplo de uma biopolítica que opera com a ideia do “homem não humano” estrategicamente associada às questões raciais, em sua ação colonial. Desta forma, os indivíduos negros são discursivizados como não humanos, sem alma, selvagens, primitivos e aculturados, o que fomenta a ação perniciosa dos colonizadores e da Igreja Católica. Mbembe (2018, p. 27) explica ainda que o indivíduo passa por uma “perda tripla” na condição de escravizado: “1) perda de um lar; 2) perda de direitos sobre seus corpos; 3) perda de estatuto político” o que consiste numa “dominação absoluta”, associada à “alienação de nascença” e à “morte social”, sendo que, para o autor, a adição dessas três perdas e suas consequências resultam numa “expulsão da humanidade” desses indivíduos escravizados.

Ao se negar a essas pessoas o universo simbólico e material de seus lares, a manifestação de suas vontades e expressões, suas práticas de construção de conhecimento e formas de manutenção de saberes, bem como suas formas de atuações políticas na sociedade, nega-se, conseqüentemente, os elementos cruciais da existência humana desses indivíduos e seus povos. Trata-se de formas de epistemicídio, como explica Sueli Carneiro (2011), em que o pensamento do “outro” (não europeu, portanto, não branco) é exterminado e, por isso, a ideia de “expulsão da humanidade” engloba também a depreciação e a desconsideração das atividades linguísticas advindas daqueles que não são “bem quistos”. As práticas de exclusão da e pela língua, ou, como Gabriel Nascimento trata, práticas de “linguicídio” têm definido o que conta como língua em diversas instâncias: nas organizações

nacionais (as línguas europeias são geralmente assumidas como línguas oficiais nas nações de passado colonial), nas ciências da linguagem (que se ocupam de construir discursos no sentido de distinguir povos que possuem uma língua de povos que possuem dialetos), na mentalidade social (discursos são alimentados e legitimados no sentido de conferir prestígios e desprestígios sociais a pessoas por conta da língua).

Se o epistemicídio, conforme afirma Nascimento (2019, p.25) produz a imagem de si através da língua, o linguicídio, por sua vez, inviabiliza a contrapartida do outro na produção de contradiscursos de oposição e resistência, o que favorece o a lógica hegemônica dos grupos que se pretendem dominantes. Diante disso, a língua do colonizado, do escravizado — bem como suas manifestações linguísticas — não são tratadas com dignidade, dado que são oriundas de seres “não humanos”. Esse processo de desumanização já começava em África, a partir da prática da “Árvore do esquecimento”, do “Zomai” e da passagem pela “Porta do não retorno”, além, evidentemente, da experiência brutal de meses em um navio negreiro. Entretanto, é preciso que se destaque a violência linguística praticada contra os/as escravizados/as sequestrados de seus universos culturais e submetidos à biopolítica colonial.

Os indivíduos escravizados falantes das mais diversas línguas africanas eram separados e misturados nua estratégia colonial de silenciamento que provocava rupturas que envolvem a imposta convivência de povos distintos no cárcere, agravado com a imposição da língua do colonizador europeu. Carboni e Maestri (2012) explicam que cada

língua que compunha a diversidade linguística das pessoas escravizadas dava lugar às representações identitárias e culturais de seu respectivo povo e a materialização discursiva dessas questões formava as consciências de seus indivíduos e organizava a ideologia de sua sociedade. Entretanto, como bem ressaltam os autores (2012, p. 96), essa organização cultural e discursiva “[...] no Brasil, nas condições dramáticas impostas pela escravidão e o trabalho forçado, não foi mais possível.” Isso acarreta o rompimento com seus lares também em termos linguísticos, num processo em que existir linguisticamente exigia dessas pessoas o refúgio quase que silencioso e interno na língua materna como proteção, acalanto e resistência, e a incursão na língua imposta como alguma possibilidade de sobrevivência. Diante disso, nas palavras de Makoni e Severo (2015, p. 23)

A experiência colonial é, portanto, fruto de um encontro político entre pessoas, discursos e práticas de universos culturais diferenciados. Tal encontro produziu signos coloniais — as ideias de língua, etnia e raça — que ainda ressoam em práticas e discursos contemporâneos envolvendo, por exemplo, políticas e planejamentos linguísticos.

Dito dessa forma, fica possível entender que a biopolítica colonial produziu não apenas a segregação dos corpos sujeitados à opressão violenta, mas também ocupou-se em classificar aqueles que poderiam — ou deveriam até — morrer, no caso, os indivíduos negros, desumanizados pelo atravessamento da violência colonial. Negros e negras

eram deixados de lado para que não contribuíssem com a organização social e fossem dela meros instrumentos, sem escolha, sem direitos, sem humanidade, sem língua. Essa divisão dos seres humanos entre os que poderiam viver e os que poderiam morrer é a base para o que entendemos hoje por “racismo”, o qual, de acordo com Foucault (2010, p. 18), pode ser considerado como “[...] tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder ‘este velho direito soberano de matar’”.

Quanto ao racismo, nas explicações de Nascimento (2019, p.19), ele “[...] 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.” Segundo o mesmo autor (2019, p.29), “[...] a língua que racializa é a que constrói um ensejo de nomear para racializar. Ou também racializar para nomear.” Dessa forma, as práticas linguísticas submetidas ao povo negro operaram, historicamente, estratégias de estranhamento e distanciamento da herança africana desses povos, fazendo com que, muitas vezes, negassem sua ancestralidade, suas culturas, práticas religiosas e formas de produção do conhecimento. Ao mesmo tempo, essas estratégias contribuíram para que a cultura da raça branca fosse assumida, também pelo povo negro, como sendo mais adequada ou superior, trazendo algum tipo de benefício ilusório ou alimentando junto a negros e negras um comportamento contrário à luta contra o racismo, tal como o movimento negro vem travando há tempos. Essas questões estão presentes, por exemplo, nas falas recorrentes do ex-presidente da Fundação Palmares, Sérgio Camargo, homem negro que se coloca a serviço de

um governo federal antidemocrático reproduzindo discursos racistas.

Diante do exposto, sendo o racismo uma tecnologia do biopoder que se materializa na (e a partir da) língua, a ideia de língua, no enquadramento colonial, presta-se aos propósitos segregacionistas e impositivos do próprio colonialismo em que “[...] o Estado se comprometeria a ‘civilizar’ os modos de matar e atribuir objetivos racionais ao próprio ato de matar.” (MBEMBE, 2018, p. 33). São muitos esses mecanismos coloniais inventados para “civilizar” os colonizados e suas línguas, dada a “necessidade” — também inventada — de gerir o multilinguismo próprio das Américas e dos territórios africanos, entendidos como grande desafio para a dominação colonial, dada a sua inerente resistência às submissões culturais e linguísticas promovidas pelo poder opressor. (MAKONI; SEVERO, 2015). Era preciso impor a língua do colonizador, o cristianismo e a modalidade escrita para diminuir o impacto da cultura oral diversa e secular, criando fronteiras linguísticas e étnicas para melhor classificar e hierarquizar culturas e formas de expressão. Também fazia-se necessário construir a emergência e importância da língua do colonizador como forma de civilidade, unificação e consolidação do domínio colonial, naquele momento, mas também como fator de unificação nacional, no pós-independência dos territórios invadidos. (MAKONI, SEVERO, 2015). A diversidade linguística desses territórios representava, portanto, uma ameaça às pretensões de controle e dominação sobre os corpos africanos e suas culturas, ao mesmo tempo que a língua do colonizador garantiria a estrutura que subalternizava a todos os que não a possuíam,

inculcando na mentalidade de todas e todos discursos que hoje favorecem a discriminação, o preconceito — inclusive linguístico — e uma pretendida hierarquia racial que se estende para a relação entre diferentes línguas.

Dado que as línguas são invenções políticas (MAKONI, PENNYCOOK, 2006) e que “As línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes” (CALVET, 2007, p. 12), fica evidente que o atravessamento colonial “desapareceu” com algumas línguas a partir do “desaparecimento” das pessoas que as falavam. Portanto, esse, o epistemicídio linguístico, ou ainda “linguicídio”, conforme Phillipson e Skutnabb-Kangas (1995), parte de uma associação com a ideia de “genocídio”, relacionando-o com o processo de “desaparecimento de uma língua” provocada pela ação de um agente, segundo os autores. Muito embora o colonialismo tenha sido uma lógica de governo que tenha, em tese, sido deixada no passado, um dos seus legados consiste na colonialidade — do ser, do saber e do poder — conforme bem explicado pelos estudiosos decoloniais Quijano (2005), Mignolo (2010), Grosfoguel (2007), dentre outros.

De forma geral, esses autores entendem a colonialidade numa perspectiva simbólica que une a modernidade com a lógica do colonialismo, mantendo as relações de poder, as práticas de opressão e subalternização e a legitimação de discursos organizados para dar continuidade à exploração dos povos e grupos sociais colocados à margem da sociedade. Nessa colonialidade vigente, há também o concurso de um padrão cognitivo o qual sustenta a perspectiva de que o conhecimento não branco-ocidental representa um passa-

do primitivo a ser superado. Cabe, portanto, ao campo da colonialidade, a manutenção na atualidade das subjugações patriarcais cristãs praticadas no período colonial pelos europeus invasores do passado, as quais sustentam os desafios enfrentados na contemporaneidade no que diz respeito à misoginia, ao racismo, à homofobia e toda a sorte de intolerâncias e discriminações pautadas na ideia equivocada de superioridade de uns indivíduos em detrimento de outros. Práticas antidemocráticas e desrespeitosas aos direitos humanos que impedem a todas e todos de respirar, asfixiando aqueles que estão no alvo dessa política de morte.

Sobre necropolítica linguística

Na história da humanidade, as tensões entre opressores e oprimidos são muito antigas e as estratégias de dominação contam com diversos dispositivos de poder (FOUCAULT, 2015), dentre os quais, a “língua” tem sido alvo e força motriz para mobilizar uma série de operações políticas de disciplinarização, controle, opressão e extermínio de grupos de indivíduos. Como exemplos de estratégias de dominação e controle em termos linguísticos, podemos citar três questões bastante recorrentes, sobretudo em contextos atravessados pelo colonialismo. O primeiro exemplo diz respeito à imposição de uma norma, entendida como culta ou padrão, a todos de um país, ao mesmo tempo que invisibiliza todas as variedades linguísticas praticadas pelos cidadãos e cidadãs, fortalece o discurso da homogeneização

linguística praticado no enquadramento colonial. Outro exemplo a ser citado refere-se ao desprezo direcionado às línguas originárias dos povos colonizados pelos europeus reforça um planejamento linguístico de prestígio (BAKER, 2003) existentes entre as línguas que circulam em determinado território e que fomenta discursos sobre essas línguas incitando uma hierarquização linguística nesses contextos. Um último exemplo que destaco diz respeito às condições de existência e à garantia de vida digna de grupos sociais empobrecidos e marginalizados por políticas públicas anti-democráticas que agem num processo de inviabilização dos indivíduos pertencentes a esses grupos, da manutenção de suas culturas e de suas línguas.

De acordo com Mbembe (2018) os processos neocolonialistas encampados pelos países independentes no século XIX assumiam os corpos negros como inferiores, bem como diferenciavam esses corpos dos corpos indígenas, como no caso brasileiro, (SEVERO, 2015) dando seguimento ao trabalho racial desenvolvido pelo colonialismo português desde o século XVI. Em África, a figura dos “assimilados” fazia distinções sociais para aqueles que tinham conhecimento da língua e da cultura portuguesa, conforme o Estatuto do Indigenato (1929-1961), o que não só contribuiu para uma valorização da língua portuguesa frente às demais línguas nacionais, como também procurava recrutar futuros agentes da colonialidade a ser conduzida no futuro pós-colonial.

O alvo das práticas da colonialidade são sempre os grupos que ameaçam a supremacia da raça branca dominante e seus projetos de governo político homogeneizadores. Esses grupos são afetados por uma política organizada em uma

lógica que, na visão de Mbembe (2018), não aponta para a vida, estando sob a mira de diversos e sofisticados métodos da tecnologia da exclusão que os coloca em constante vigilância, policiamento e controle. Trata-se, sobretudo, de organizar enunciados discursivos que estabeleçam a categorização desses indivíduos como aqueles que precisam ser exterminados para haver “ordem” e “segurança” à toda sociedade, garantindo estratégias políticas e discursivas que legitimem esse extermínio. Encontram-se, dentre essas categorias, enunciados como: “terroristas”, “vândalos”, “comunistas”, “traficantes”, “adoradores do diabo”, “transviados”, “pervertidos”, “vagabundos” etc.

De acordo com os dados obtidos através do o censo brasileiro de 2010 organizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE — a população negra no país corresponde a 52% dos brasileiros e brasileiras. No entanto, conforme aponta o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2020), são os negros que correspondem à maioria dos casos de morte ocorridos em ações policiais, contabilizando 75% desses assassinatos. Ainda, conforme aponta o Anuário, 64% dos desempregados e 66% da mão-de-obra subutilizada no Brasil são pretos e pardos. Quanto ao sistema carcerário brasileiro, o Anuário apresenta que, em 2019, os negros representaram 66,7% da população carcerária, enquanto a população não negra (considerados brancos, amarelos e indígenas, segundo a classificação adotada pelo IBGE) representou 33,3%. A partir desses dados, com base nos dados apresentados, a chance de um jovem negro ser vítima de homicídio no Brasil é 2,5 vezes maior do que a de um jovem branco e que para cada não negro preso no Brasil

em 2019, dois negros foram presos, sendo pouco mais que o dobro, quando comparado aos brancos.

A realidade apresentada evidencia o racismo presente nas políticas de segurança em sua batalha pelo “bem” e pela “ordem” geridas do Estado brasileiro, bem como a política de morte — necropolítica, como define Mbembe (2018) — organizadas para disciplinar a população negra, no caso, no Brasil. Vale, portanto, destacar a pergunta provocativa de Mbembe (2018, p.6) que nos convida à reflexão dizendo: “Se considerarmos a política uma forma de guerra, devemos perguntar: que lugar é dado à vida, à morte e ao corpo humano (esse especial o corpo ferido ou massacrado)? Como eles estão inscritos na ordem do poder.” A resposta mais óbvia aponta para a abismal desvantagem em que o corpo negro é colocado nessa disputa, sendo discursivizado como objeto de temor e ódio, frutos de um colonialismo não superado pela sociedade e de uma mentalidade social colonizada. Esses discursos, com relevantes contribuições da mídia e de organizações religiosas, operam no agravamento dessas desvantagens e no aumento das estatísticas que evidenciam os crimes raciais praticados.

Se no passado a ocupação colonial, como afirma Mbembe (2018, p. 38) era “uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico” na qual cabia ao colonizador/dominador “inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e espaciais” na efetiva territorialização das colônias, as políticas de demarcação dos espaços sociais promovidas pelas ações da colonialidade atuais não se diferem tanto. Não por acaso população negra é maioria nas periferias e favelas nacionais, nas populações

de rua e nas camadas mais vulneráveis socioeconomicamente. No passado, o uso institucionalizado da força bruta limitava a liberdade de negros e negras e, na atualidade, a violência do projeto de empobrecimento desses indivíduos, a oferta de educação e saúde públicos de forma precária e a manutenção do racismo na estrutura social promovem a exclusão social vigente.

Fanon (2006) adiciona a ação poderosa da linguagem da força pura que participa das ações diretas e frequentes do Estado sobre a chamada “população-alvo”, composta pelo “homem colonizado” que precisa ser mantido no espaço sócio geográfico considerado apropriado para fins de controle e subjugação. Assim, nas palavras de Fanon, esse espaço a ser ocupado por tais indivíduos, ou a “cidade do colonizado” é discursivizado como

[...] um lugar de má fama, povoado por homens de má reputação. Lá eles nascem, pouco importa onde ou como; morrem lá, não importa onde ou como. É um mundo sem espaço; os homens vivem uns sobre os outros. A cidade do colonizado é uma cidade com fome, fome de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma vila agachada, uma cidade ajoelhada. (FANON, 2006, p. 38)

A segregação evidente na forma como são definidos discursivamente os espaços desses indivíduos na sociedade faz parte de processos disciplinares da biopolítica e da necropolítica organizados e mantidos institucionalmente e

nas práticas sociais cotidianas. A linguagem, como elemento primordial na condução de tais práticas revela a soberania dos grupos sociais de prestígio, geralmente formados por indivíduos brancos, sobre as populações não brancas, na sua capacidade de definir quem importa e o que importa na sociedade. Através das práticas languageiras, as políticas linguísticas institucionais e as políticas linguísticas advindas das práticas cotidianas organizam os movimentos de exclusão e resistência no tocante a uma necropolítica linguística vigente.

Por um lado, o Estado, a mídia de massa e instituições religiosas diversas se associam na tarefa da produção de fronteiras e hierarquias conduzidas pela não superação do colonialismo e pela criação de formas de produção que sustentem o enriquecimento de uma elite. Isso e dá a partir da exploração do capital humano de indivíduos em desvantagem e constante desvalorização social; pela subversão dos regimes de propriedade existentes; pela classificação e categorização das pessoas; pela extração desordenada de recursos naturais; pela produção de imaginários culturais; pela invenção de tradições; pelo estabelecimento de emergências inventadas, e; pelos problemas criados para objetivos específicos do poder dominante.

Por outro lado, as inúmeras estratégias de resistência não se permitem sufocar em vão, tendo movimentado um expressivo número de pessoas, das mais variadas identificações de raça e gênero, no sentido de fazer valer uma política (também linguística) de oposição à necropolítica (também linguística) vigente. Em 2020 e 2021, milhares foram às ruas clamar pelo fim à violência racial, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, sob o *slogan* “Vidas negras importam!”.

Milhões de pessoas têm saído às ruas nas variadas edições das paradas do orgulho LGBTQIA+ numa clara demonstração da necessidade de haver mais respeito e dignidade às pessoas em qualquer parte do globo. Isso tudo sem falar nas várias manifestações em prol da luta pelas causas indígenas no Brasil que, só em abril de 2022, reuniu mais de seis mil pessoas de 172 povos indígenas em Brasília. Reforçando a extrema urgência de haver governança para a justiça social dos povos historicamente desprezados.

É preciso entender que a necropolítica linguística opera mecanismos legais e utiliza a estrutura do Estado para exterminar as línguas não pretendidas para os territórios governados pelo capital, pelo patriarcado e pela branquitude extremista. E, se língua é uma invenção, concordando com Makoni e Pennycook (2006), uma língua é inventada para dar conta desse ordenamento político, representando os grupos identitários de prestígio e silenciando – ou, por que não dizer, sufocando – línguas outras contrárias a essas orientações. Uma política linguística democrática, incluyente e justa precisa ser organizada na coabitação social de múltiplas línguas, com suas identidades próprias, desejos e necessidades de subsistência bem garantidos e respeitados.

Para finalizar

Neste texto procuro discutir a realidade do controle existente sobre as vidas de indivíduos que, ao longo da história, sobretudo aqueles pertencentes aos povos que foram

atravessados pelo colonialismo, sofreram e sofrem. Estamos nos referindo de um controle sobre suas existências e culturas que, em nome de uma suposta superioridade da raça branca, operou no extermínio das formas de produção de saberes e de manifestações linguísticas daqueles a quem se queria inviabilizar socialmente. Ontem e hoje, esse epistemicídio e esse linguicídio vem sendo vivenciados nas mais variadas práticas racistas contra cidadãos e cidadãs não brancos no Brasil e no mundo, não apenas no sentido de desprezar essas pessoas, mas de silenciá-las, impedindo-as de dizer, e sufocá-las, tomando-lhes a vida. Essa necropolítica vigente, que amordaça indivíduos indesejáveis dentro dos projetos homogeneizantes, constitui-se como uma necropolítica linguística a partir do preconceito e do racismo linguístico que alimenta, pelos discursos de exclusão e ódio que constrói e pelo desrespeito aos direitos humanos em que se pauta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020. Disponível em <https://forum-seguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf> Acesso em 4 Jul. 2022.

ARAÚJO, Ana Lúcia. *Caminhos atlânticos memória, patri-*

mônio e representações da escravidão na Rota dos Escravos. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/tVFVz-GbZMbB3ZPFpzrvD6tm/?lang=pt> Acesso em 04 Jul. 2022.

BAKER, C. Language planning: a grounded approach. In: DEWAELE, J.-M.; HOUSEN, A.; WEI, L. (Org.). *Bilingualism: beyond basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2003. p. 88–111

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. *Corrigir e dominar: língua, história e poder no Brasil*. In: CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. *A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 17-57.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade*. 2 ed. tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*; tradução de Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

GROSGOUEL, Ramon. *Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno descoloniais from Aimé Césaire hasta los zapatistas*. In: *El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade epistêmica mais allá del capitalismo global*/ed. Por Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2007.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019,

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

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: n1-Edições, 2018.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*. n. 34, 2010, p. 287-324.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo Linguístico*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PHILLIPSON, Robert; SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Linguistic rights and wrongs*. *Applied Linguistics*, 1995. Pp. 483-504.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

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

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

Educação étnico-racial e literatura para crianças: construindo novos mundos

*Eliane Gonçalves da Costa
Marcela Morais Dal Fior*

Introdução

É sabido que os primeiros contatos com o livro e com a leitura ocorrem na educação infantil, e o texto literário para crianças destaca-se, pois a literatura é fundamental para a formação dos indivíduos. Nas palavras do crítico literário Cândido (2017, p. 177), “[...] a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”, é, portanto, uma confirmação da nossa humanidade.

A literatura e a escola são importantes e essenciais para o ser humano. A primeira, nos permite ir em desentorno às amarras estabelecidas pelo sistema, bem como às imposições deliberadas por intermédio de leis ou regras arbitrárias. Por meio dela, temos a liberdade de expressarmos sentimentos, dramas, impressões, dificuldades, e retaliações que eventualmente ou constantemente sofremos. Já a escola é um espaço que visa contribuir para que as práticas literárias façam, cada vez mais, parte da vida dos estudantes.

Ainda com base nas contribuições de Cândido (2017) acerca da literatura, o autor destaca ser:

[...] fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Nesse sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar (CANDIDO, 2017, p. 177).

A força da literatura em ratificar nossa humanidade contribui para que tenhamos uma visão mais ampliada e mais crítica do mundo. Nesse sentido, usá-la na educação infantil é um instrumento para a constituição humana e para a possibilidade da construção de identidades que reconheçam o seu pertencimento racial e respeite todas as diferenças entre os estudantes. Portanto, é necessário lermos para as crianças e fazermos leitura de histórias que tragam representatividade positivada de todas as diferenças. Em vista disso, educar para as relações étnico-raciais, desde a infância, pela leitura literária, é uma das tarefas de educadores comprometidos com uma escola/sociedade antirracista.

O trabalho docente, principalmente frente às questões étnico-raciais, é realizado tendo por base a relação estabelecida entre professor e estudante, que na educação infantil ocorre sobretudo com base no afeto. Dessa forma, observamos que as questões raciais ficam silenciadas e existe uma “falsa homogeneização” que trata todas as crianças como iguais. No entanto, a criança negra, bem como os seus cor-

pos, muitas vezes, sofre a negligência desse profissional no que diz respeito às práticas racistas nesse espaço. Sobre isso, Cavalleiro (2001) explica que:

A ausência de atitude por parte de professores(as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial (CAVALLEIRO, 2001, p. 146).

Considerando o exposto, podemos notar que é preciso um maior cuidado em relação à expansão de estereótipos e representatividades. Seja por meio dos livros didáticos, e/ou com as histórias que lemos às crianças, pois a maioria das narrativas traz como representações principais personagens brancas, desconsiderando as diferenças étnico-raciais. Isso demonstra que se não há representatividade das questões étnico-raciais no texto literário, falta uma compreensão sobre a importância de educar para as relações étnico-raciais. Assim, torna-se necessário lançarmos um olhar crítico sobre esses materiais e nos atentarmos quanto as leituras que fazemos às crianças, e, enquanto docente, realizarmos escolhas literárias que contemplem essas diferenças e tragam uma representatividade positivada aos negros e às negras.

Em relação ao silenciamento, Paulo Freire (2005) ressalta:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens (FREIRE, 2005, p. 90).

Nesse sentido, concordamos com a assertiva de Freire, pois é de extrema importância reconhecer o diálogo aliado com uma prática antirracista, para que seja possível rompermos com os estigmas discriminatórios desde a infância. Temos no espaço escolar o local de possibilidade de aprender e partilhar não somente os saberes e conteúdos escolares, mas também valores, hábitos, crenças e experiências. Encontramo-nos com distintos olhares que se entrelaçam e perpassam as relações sociais.

bell hooks (2013), intelectual negra e professora, destaca que o ato de educar como uma prática de liberdade pressupõe uma educação que não reproduza o *status quo*, e que leve para dentro das salas de aula o pensamento crítico, reflexivo e desconstrutivo. Assim, a escritora nos incita a educar para a liberdade e aponta que, para isso, é necessário, sobretudo, desafiar o modo como normalmente pensamos os processos pedagógicos:

[...] na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais — e a sociedade — de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir

nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade (HOOKS, 2013, p. 50).

Nessa perspectiva, como educadores e educadoras, precisamos assumir que ainda estamos distantes de efetivar ações concretas para praticarmos e reconhecermos a liberdade, a justiça e as diferenças. Portanto, é necessário passarmos primeiramente por uma mudança pessoal para adotar uma nova postura frente ao mundo e buscarmos políticas públicas para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais, de modo comprometido com uma educação antirracista, a fim de compreender os reflexos de uma sociedade racializada nos espaços escolares e combater o racismo.

Em uma sociedade como a nossa, que historicamente produz e reproduz atitudes racistas em âmbito cultural, político, social, econômico, é importante que sejam desconstruídas visões negativas e estereotipadas sobre negros e negras, e que os preconceitos sejam identificados e desnaturalizados. Segundo Sant’Ana (2005), preconceito:

[..] é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos (SANT’ANA, 2005, p. 62).

Gomes (2005a) evidencia que o preconceito não é inato, mas pode ser aprendido socialmente, no processo de socialização e construção identitária. Logo, é importante que educadores e educadoras intervenham na desconstrução de preconceitos e invistam no desenvolvimento de uma educação antirracista. No espaço escolar, especificamente, o preconceito racial pode ser percebido pelo tratamento diferenciado dado aos estudantes negros em praticamente todas as etapas da educação básica. A pesquisa de Eliane Cavalleiro (2001) evidencia essa situação, mostrando que há:

[...] um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. A análise do comportamento não-verbal evidencia que as interações professor/aluno branco são caracterizadas pelo natural contato físico acompanhado de beijos, de abraços e olhar, comprovando um maior grau de afeto. Inversamente, na relação professor/aluno negro o contato físico mostrou-se mais escasso, com pouca estimulação e afeto. Desse modo, a criança branca recebe mais atenção e incentivos para se sentir mais aceita e querida do que as demais, o que impõe um sofrimento sistemático às crianças negras (CAVALLEIRO, 2001, p. 147).

As ocorrências aqui abordadas deixam explícita a existência do racismo no espaço escolar. Nota-se o sofrimento da criança negra, pois ela encontra-se exposta à violência, que muitas vezes compromete e dificulta a construção de uma identidade positiva. Já a criança branca, desde peque-

na, é ensinada a valorizar suas raízes europeias, inserindo-a num mundo organizado pela cultura das pessoas brancas, de maneira que não reconheça, futuramente, os privilégios que a questão étnico-racial a proporcionou. Para essas crianças, as representações de amor, beleza e poder são “naturais”.

Percebemos, portanto, que a ausência de representações e a falta de afetos com as crianças negras e seus corpos, confirmam a velada intenção de formatar uma autoimagem negativa. Tal tratamento desigual tenta minimizar o racismo no espaço escolar, delegando para a própria criança negra o peso de buscar aceitação, além de experienciar segundo Cavalleiro (2018):

[...] a incerteza de ser aceita por parte dos professores. [...] as crianças da pré-escola, além de já se darem conta das diferenças étnicas, percebem também o tratamento diferenciado destinado a elas pelos adultos à sua volta. Essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser quem é, pois isso lhe confere participar de um grupo inferiorizado dentro da escola, o que pode minar a sua identidade (CAVALLEIRO, 2018, p. 98).

Diante do exposto, não há como vendar os olhos, ou negar, que a discriminação e preconceito são uma problemática real sofrida pelas crianças negras, de modo que, cotidianamente, sofrem com as injustiças, agressões, indiferenças, maus tratos, que trazem prejuízos e comprometimentos à infância e ao seu desenvolvimento.

Tais mazelas refletem-se também na literatura, de modo a reforçar uma visão estereotipada dos negros e ne-

gras, trazendo personagens brancos como protagonistas, e personagens negras, quando aparecem, como secundárias ou comicizadas, sempre construídas com elementos negativos, como bem explica Rosemberg (1984, p. 84): “o branco enquanto personagem, recebe uma elaboração maior que o não-branco”. Podemos notar que o privilégio do ser branco ocorre também nos textos literários, com as construções das personagens.

Acerca disso, Oliveira (2003) realizou um estudo sobre representatividade dos negros nas narrativas literárias escritas nos anos 1980. Ela observou que as personagens negras eram:

- 1) em grande maioria, associados à pobreza, quando não à miserabilidade humana; 2) desamparados, sem família, haja vista a carência do pai e/ou da mãe; 3) tutelados pelo branco bom; 4) tecidos de maneira inferiorizada e sujeitos à violência verbal e/ou física; 5) associados à (auto) percepção inferiorizada; e 6) enaltecidos pelos atributos físicos e/ou intelectuais com vista à democracia racial. Estas categorias analíticas subdividem-se em outros itens, tendo em vista a semelhança entre as ações e reações praticadas pelas personagens (OLIVEIRA, 2003, p. 164).

Nota-se que, no final do século XX, a representação de personagens negras na literatura era escassa e, quando aparecia, apresentava-se em condições subalternas e/ou vinculadas ao processo de escravização, quase sempre naturalizando o sofrimento como parte de um processo histórico inquestionável. Portanto, ao implementarmos uma educa-

ção das relações étnico-raciais desde a infância, com linguagem adequada e acessível às crianças, possibilitamos um outro olhar sobre as diferenças. Nessa perspectiva, a literatura infantil pode contribuir na referida tarefa, visto que, conforme Abramovich (1997): “[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente de descoberta e de compreensão de mundo (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

A pesquisadora nos alerta que ser ouvinte de muitas histórias é engajar-se em um mundo repleto de emoções, como a alegria, raiva, tristeza, bem-estar, medo, felicidade, dentre outras. Provoca também grandes descobertas de um universo no qual tende-se a encontrar diversos impasses, conflitos, e soluções que permeiam a nossa vivência, ou seja, escutar histórias favorece o desenvolvimento infantil, propiciando aprendizagem e conhecimento de mundo. Assim, é importante questionarmos: se essas histórias bonitas que ouvimos ajudam a nos constituir como indivíduo, como se dá o processo de ouvir belas histórias, se as personagens que circulam no livro não representam todas a diversidade que temos na escola?

Diante do exposto, devemos então pensar em uma literatura que traga a representação de personagens negras, que professores e professoras tenham acesso e possam contar muitas histórias africanas e afro-brasileiras. Ao ouvirmos essas histórias, possibilitamos a personificação de princesas negras, reinos negros, indígenas, quilombolas, universos comuns nos textos literários para crianças, povoado por personagens negras. Dessa forma, apresentamos leituras que

dão alicerce para a uma formação de leitores antirracistas desde pequenos, pois esses textos podem potencializar um pertencimento identitário positivado para todas as crianças, negras e não negras.

Traçando os fios: questões étnico-raciais e literatura infantil

Atribuimos o aumento de produções literárias, principalmente das obras infantis, à Lei 10.639/03, sancionada a partir das ações e lutas do Movimento Negro que incitou o poder público a implementá-la. Essa legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – LDB 9.394/96, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica.

Nessa perspectiva, a autora e pesquisadora Gomes (2005b) aponta que, a partir de então, a escola é convocada a fazer reflexões acerca da realidade racial no Brasil, além de elaborar e construir estratégias para realizar o combate do racismo em relação à população negra. Em outro texto de sua autoria, ela enfatiza a ação da instituição escolar na influência das relações étnico-raciais:

[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser

considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003a, p. 171-172).

Por sua vez, Araújo (2017) também ressalta a importância de leis que atuam na promoção, valorização, inclusão e combate ao racismo:

Se a escola é capaz de exercer tal influência sobre a formação identitária dos sujeitos nela inseridos, é possível concordar com a responsabilidade no combate a toda forma e discriminação tem também sua força de ação no interior da própria escola. Neste sentido, leis que buscam promover a valorização, inclusão ou combate à discriminação são fundamentais no processo de reconhecimento das diversas identidades e sujeitos que compõem a sociedade (ARAÚJO, 2017, p. 80).

A importância em se estudar e abordar sobre as relações raciais consiste em uma proposta de demonstrar as diferenças ligadas entre a conceituação de raça, suplantado biologicamente, mas existente e atual no coletivo imaginário (ARAÚJO, 2017). Assim, pensando no quanto é fundamental uma educação antirracista desde a infância, é de grande relevância o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil, sendo, portanto, necessário abordar sobre a diversidade étnico-racial nessa etapa de ensino.

Instigamo-nos ainda a pensar: por que não se trabalhar a diversidade na educação infantil? Diante da vasta literatura que possuímos, será que não existem livros que retratem a figura do negro de forma valorizada? Deixamos esses questionamentos para que possamos refletir acerca do quanto é importante ensinar às crianças, desde a primeira infância, a tratar todos com igualdade. Sobre essa importância, Ferreira (2015) afirma que:

Através da literatura infantil, é possível apresentar dentro da escola a imagem e a cultura indígena e negra sem os estereótipos que muitas vezes são atribuídos a esses grupos. Ela pode ser também uma arma para auxiliar na implementação das leis citadas, uma forma de o professor possibilitar que seus alunos se identifiquem, em termos de identidade étnica e cultural, com os personagens e reconheçam seu meio social nas histórias infantis (FERREIRA, 2015, p. 129).

Desse modo, a abordagem da temática racial, ainda na infância, pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e para ressignificar percepções sobre belezas, afetos e memórias passadas pelo povo negro e afro-brasileiro. Vejamos a seguir como a escritora negra Kiusam de Oliveira trata desses elementos e como poderemos ler e compreender a partir de novas imagens e representações para pensarmos novas lógicas e possibilitarmos às crianças narrativas que valorizam as diferenças.

Encantos e poderes de Tayó

A menina Tayó, personagem negra de seis anos, apresenta-se cheia de autoestima e orgulho, destacando seus belos cabelos *black power*, numa narrativa que valoriza o pertencimento identitário racial e evidencia elementos importantes da cultura africana e afro-brasileira. A personagem foi criada em 2013 pela escritora paulistana Kiusam de Oliveira, e ilustrada por Taisa Borges que, em seu trabalho de construção de imagens, potencializa a personalidade de Tayó num diálogo entre cores quentes e frias. *O Mundo no Black Power de Tayó* é um convite para conhecermos uma parte da cultura de negras e negros africanos, e negras e negros brasileiros.

O enredo é construído em um contexto pós Lei 10.639/2003, que coloca as questões étnico-raciais em um novo lugar no espaço educacional. A partir de reflexões sobre a presença rarefeita do negro na literatura brasileira, após essa legislação, há o despontar de produções, principalmente de literatura infantil, por autores negros e por autoras negras.

O Mundo no Black Power de Tayó é uma narrativa que faz uma defesa do respeito às diferenças, a partir da construção de imagens da memória ancestral africana. A história conta com quarenta e seis páginas, é escrita em letra imprensa na cor preta, e dá destaque a algumas palavras, escrevendo-as em caixa alta, na cor rosa. A obra, em suas páginas finais, traz um glossário com o significado das palavras em iorubá escolhidas pela autora para compor o texto.

Essa história nos convida à valorização da identidade negra, do seu corpo, como meio de combate aos estereótipos racistas, desde a sua capa, com as cores alegres e vibrantes que a ilustradora utiliza.

O título da história incita-nos a entrar no mundo de Tayó, uma princesa que carrega reflexos de sua personalidade desde o seu nome, originário da língua africana iorubá, que significa “*da alegria*” (cf. figura 01).

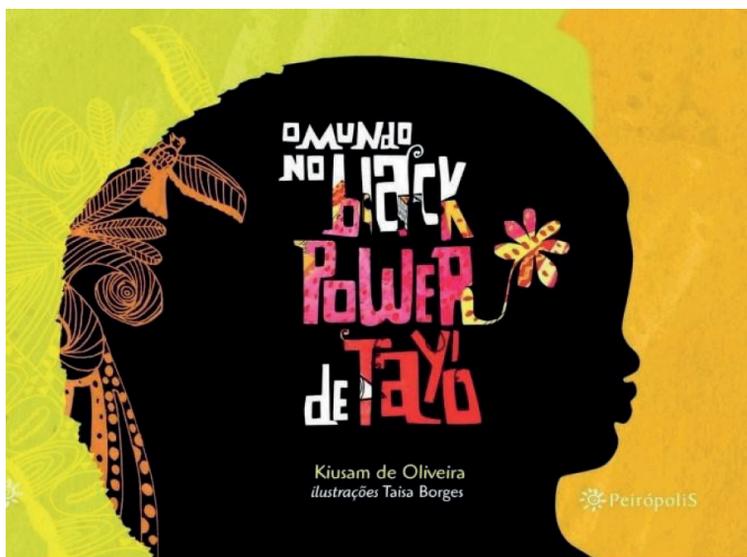


Figura 01 – Capa da obra “O Mundo no Black Power de Tayó”¹
Fonte: Oliveira (2013, p. 1).

1 “Todas as imagens apresentadas são recortes fotográficos produzidos pelas autoras do artigo com base no livro “O Mundo no Black Power de Tayó” de Kiusam de Oliveira.”

O seu jeito encantador e feliz influencia a maneira como a personagem se relaciona com os que a rodeiam e com seus ancestrais. Observamos que Kiusam cria uma identificação das crianças com a personagem. Podemos perceber isso em função da idade de Tayó revelada logo nas primeiras páginas. Há, desde o início da obra, uma elevada autoestima, valorização da beleza e do corpo negro.

Essa representação positiva da personagem potencializa a construção de uma identidade negra positiva. Identidade esta que pode ser considerada como uma construção social, política e histórica, que remete aos modos de pensar, agir, sentir, estar e ser no mundo. Ademais, é constituída dentro de um processo de relações, no conjunto de elementos sociais, culturais e raciais, que emergem das interações com o outro. A esse respeito, aduz Gomes (2005a) que “Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (GOMES, 2005a, p. 42).

Considerando que a construção identitária é um processo que acontece de modo gradativo, a identidade negra ocorre numa dialética que compreende diversas causas, efeitos e variáveis, que se inicia desde as primeiras interações instauradas nos grupos sociais que têm mais proximidade, e se vai estabelecendo atravessada de afetividade e sanções. Nesse cenário, elaboram-se as primeiras perspectivas de visão de mundo. Essa mesma autora aponta uma problemática referente à construção identitária negra e destaca que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é

um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)” (GOMES, 2005a, p. 43).

O pertencimento étnico-racial é negado às crianças negras, desde bem pequenas, nas interações que realizam com o outro, na escola. Já as experiências das crianças não negras são de valorização, tanto física quanto cultural. O ambiente que permeia o seu crescimento é favorável e de possibilidades. Sobre isso, Bento (2012) nos traz algumas pontuações:

- muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; diferentes autores, destacam que, entre 3 e 5 anos, a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza;
- crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito;
- crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras);
- crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia. Crianças negras

- revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele;
- a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca (BENTO, 2012, p. 101).

Isso denota que as crianças negras aprendem com a escuta e com a observação, a partir do que experienciam no meio onde convivem, desde muito pequenas, sobre a concepção de raça, e não estão isentas do racismo, visto que este é estrutural e estruturante em nossa sociedade. Sobre a construção identitária negra no espaço escolar, Gomes (2019) explica:

A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e, também de estética. Para estar dentro da escola, é preciso se apresentar fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. Existe, no interior do espaço escolar, determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/a e aluno/a e dos/das alunos/as entre si. Na maioria das vezes, a questão racial existe na escola através da sua ausência e do seu silenciamento (GOMES, 2019, p. 203).

Diante dessa realidade que ainda impera na escola, é necessário questionar as nossas práticas enquanto docentes, e tornar a escola um lugar em que as crianças negras se sintam representadas. Nessa discussão, é fundamental dispor para as crianças materiais dos mais diversos, com representação positiva dos personagens negros. Assim, a leitura de textos literários neste viés, podem possibilitar às crianças uma educação antirracista, desde a infância. O livro de Kiusam de Oliveira traz de forma enaltecedora os encantos de Tayó, revelando uma beleza “infinita”, tão bela como as cores ilustradas nas primeiras páginas do livro (cf. figura 02).



Figura 02 – O mundo de Tayó
Fonte: Oliveira (2013, p. 9-10)

A autora prossegue na valorização dos traços fenotípicos de Tayó e ressalta elementos que evidenciam a negritude. A palavra negro utilizada remete ao fenótipo, deixando explícito que a personagem se trata de uma criança negra, que tem em seus olhos o brilho das estrelas, demonstrando ser feliz e cheia de autoestima

A valorização do corpo negro trazida na literatura é de grande importância para as crianças que ouvem a história, pois a representação do negro nas histórias tinha outra configuração, principalmente no período anterior à Lei 10.639/2003, que, além de não trazer o personagem negro como principal, quando este aparecia nas histórias, era em condição subalterna, de servidão. Em relação a isso, Rosenberg (1984) destaca:

Notamos ainda uma série de indicadores que privilegiam a cor-etnia branca e desvalorizam outras. A cor negra, por exemplo, aparece com muita frequência associada a personagens maus, seja diretamente através da pigmentação do tecido que o recobre (pele, pêlo, penas), da coloração de seus acessórios e vestimentas ou ainda do contexto que o cerca. O negro associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica impregna o texto com bastante frequência (ROSENBERG, 1984, p. 84).

Essas associações ao negro, muito realizadas nos livros de literatura, e na escola, demonstram as facetas da discriminação e trazem grandes prejuízos às crianças, sobretudo às crianças negras. Cavalleiro (2018) explana a esse respeito:

Não há como negar que o preconceito e a discriminação constituem um problema que afeta em maior grau a criança negra, visto que ela sofre, direta e cotidianamente, maus tratos, agressões e injustiças que afetam a sua infância e comprometem todo o

seu desenvolvimento futuro (CAVALLEIRO, 2018, p. 98).

Diante do exposto, são visíveis as mazelas que o racismo provoca. Desse modo, trazer para as crianças uma literatura que reverbere o negro em seus aspectos positivos pode possibilitar uma nova significação à criança negra, da sua identidade e de sua cultura. Isso acontece na obra estudada, quando, por exemplo, a narradora refere-se ao nariz de Tayó como algo precioso, reluzente, e de grande valor, como o ouro. A narradora compara o nariz da personagem a uma “[...] larga e valiosa pepita de ouro” (OLIVEIRA, 2013, p. 12). Outro aspecto fenotípico enaltecido são os lábios grossos que, entrelaçados ao sentimento a partir da expressão “palavras de amor”, se configuram como uma das estratégias que a narradora utilizou para trazer leveza e afetividade à obra, aproximando-a do leitor (cf. figura 03).



Figura 03 – Belezas de Tayó
Fonte: Oliveira (2013, p. 15)

O livro apresenta várias palavras em iorubá, um idioma provindo linguisticamente da família nigero-congolesa, usado principalmente pelo povo iorubano de vários países

ao sul do Saara, como a Nigéria. Já no Brasil, o iorubá foi considerado, em 2018, como patrimônio imaterial do estado do Rio de Janeiro e, em 2019, tornou-se patrimônio cultural imaterial de Salvador. Na história aqui em observação, *O Mundo no Black Power de Tayó*, temos a palavra *orobô*, que é um fruto originário da África, considerado sagrado, o qual assemelha-se à castanha e possui um gosto forte. Nota-se, portanto, o resgate de elementos culturais africanos, sobretudo por meio da linguagem.

O corpo negro continua a ser enaltecido nas próximas páginas. Tayó deixa evidenciado que a cabeça é a parte do corpo de que mais gosta e se diverte na realização dos penteados em seu cabelo *black power*. Assim, o processo de construção identitária é, de maneira geral, conflitante, pois não se restringe somente ao “eu” que se reafirma com o “outro”, mas passa pela forma como o “eu” é nomeado e visto pelo “outro”, nas relações que vão se estabelecendo. Nesse sentido, o processo de construção identitária negra ocorre com um movimento que não é só do olhar de dentro, do negro sobre si mesmo e sobre o seu próprio corpo, mas que se dá também via olhar do outro. Nessa relação conflituosa, um ícone identitário se destaca: o cabelo crespo. Sobre esse aspecto, Gomes (2019) explica:

O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Por isso, não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos. Cabelo crespo e corpo podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma

expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra (GOMES, 2019, p. 28).

Dentro desse processo de tensão, o cabelo crespo bem como outras características fenotípicas atribuídas ao negro são, em grande maioria, associados ao feio, ruim, ao passo que o cabelo das pessoas brancas e seu conjunto fenotípico são positivados. Essa falsa dicotomia, que na verdade é uma expressão do racismo, impõe padrões estéticos que muitas vezes representam uma sociedade racista.

Esse enfrentamento conflituoso nos indica o quanto as opiniões sobre os fenótipos e as estéticas negras baseiam-se em julgamentos carregados de preconceitos. Assim, torna-se urgente que sejam socializadas e divulgadas outras estéticas, de modo a contrapor o discurso racista que ainda está enraizado na sociedade. A literatura atrelada à educação parece ser um caminho frutífero para estabelecermos essas novas práticas

Na história em análise, Tayó reafirma-se negra, ao assumir o seu cabelo crespo, considerado também, por alguns, como *black power*. Em relação a esse estilo, Gomes (2019) discorre:

[...] foi considerado um estilo político pelo movimento de contestação dos negros desencadeado a partir da década de 1960. Esse momento, ao atribuir ao cabelo crespo o lugar da beleza, representava simbolicamente a retirada do negro do lugar da inferioridade racial colocado pelo racismo (GOMES, 2019, p. 210).

Observamos que, a partir do movimento *black power*, considerado político, é conferido ao cabelo crespo da menina representação de beleza, que, de modo simbólico, dá um lugar de representatividade positiva às pessoas negras que tiveram um espaço de inferioridade, imposto pelo racismo. Contextualizando mais um pouco acerca do *black power*, Oliveira (2013) explana:

[...] é um movimento surgido entre pessoas negras no fim da década de 1960, especialmente nos Estados Unidos, e que propõe orgulho racial e autonomia para os negros. O cabelo, como símbolo da negritude, ganhou força no padrão de penteado crespo, alto e arredondado, passando a se chamar *black power*, mesmo nome do movimento. Tanto homens como mulheres usam esse penteado, e o que era questão política hoje se tornou moda e sinônimo de atitude, sem perder sua característica básica de protesto e afirmação (OLIVEIRA, 2013, p. 42).

Notamos diversos elementos da cultura africana nas aventuras de Tayó. A circularidade presente no *black power* é o alicerce da matriz africana. Assim, há liberdade em deixar os cabelos crescerem soltos e redondos. O *black power* foi uma maneira que os jovens, sobretudo os afro-americanos, e por conseguinte os homens e mulheres de todo o mundo, encontraram para demarcar o orgulho e a identidade de sua origem africana (cf. figura 04).



Figura 04 – Enorme Black Power

Fonte: Oliveira (2013, p. 16)

O *black power* da personagem representa autoestima, alegria e beleza. A narradora destaca que a menina “ostenta seu enorme cabelo crespo, sempre com um penteado chamado *black power*” (OLIVEIRA, 2013, p. 17).

Alinhada ao prestígio do fenótipo, temos a importância da família na construção identitária positiva, autoestima elevada e no enfrentamento do racismo pelas crianças negras. Ao tratar da relevância da família nesse processo, Cavalleiro (2018) aponta:

Escola e família, juntas, representam a possibilidade da transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob ‘ideologias’, como o ‘mito da democracia racial’. Somente uma discussão profunda dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação pode concorrer pra a transformação da sociedade (CAVALLEIRO, 2018, p. 13).

Nessa perspectiva, salientamos a relevância de a escola e família caminharem juntas, lado a lado, na construção

identitária das crianças, considerando a função mediadora que exercem na vida delas. Devido aos estigmas que estão altamente inseridos em nossa sociedade, que afetam as famílias e, conseqüentemente, as crianças, se, no princípio da vida escolar, as crianças negras ficam desprotegidas pela família, ao iniciar o seu contato com outras crianças, possivelmente elas conhecerão e aprenderão esses estigmas, por intermédio de ofensas, xingamentos, discriminações. Nesse sentido, as crianças negras que, desde o seio familiar, são incentivadas ao reconhecimento positivo de suas identidades, pertencimento, tendem, por mais que sejam afetadas pelo racismo, a enfrentá-lo não com o silêncio, mas respondendo a essas práticas com maior segurança e convicção de seus valores.

É importante frisarmos que a forma como tanto a família quanto a escola enfrentam o desafio do racismo e as questões étnico-raciais tem uma relevante influência na formação identitária das crianças, sobretudo das crianças negras. Partindo dessa premissa, é fundamental que sejam criadas possibilidades para o compartilhamento, especialmente pela criança pequena, de patrimônios culturais que ainda são construídos pelos diferentes grupos.

Na narrativa em análise, a figura familiar está representada pela mãe de Tayó, que, ao ser requisitada pela filha para enfeitar o seu *black power*, não mede esforços para atender ao pedido da menina e o enfeita com flores. Desse modo, a mãe de Tayó ressalta as relações de afeto com a filha e valoriza a beleza do cabelo de Tayó, potencializando o seu reconhecimento identitário como criança negra.

O livro é composto por diversos elementos da natureza, criando uma atmosfera que remete aos espaços afro-ameri-

canos, bastante referenciados na década de 1970, em que o *black power*, as flores e as borboletas simbolizavam a busca pela paz. Além disso, essa referência à natureza pode ser justificada pela defesa da Pedagogia da Ancestralidade ou Eco-Ancestral, conceituada por Oliveira (2019) como:

A Pedagogia da Ancestralidade é, antes de tudo, um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco, considerado a norma, enquanto o não-branco é o desvio. É uma pedagogia que se opõe ao colonialismo e à colonialidade, que continuam reafirmando a desumanidade de negros e indígenas.

Ela se opõe à hegemonia epistemológica eurocentrada, propondo uma forma de ser-pesquisar-conhecer-pensar-juntar-articular-agir que reconheça o continente africano como o berço da humanidade e se dá a partir da criação ou recriação de laços e formas afeto-coletivas de acolher-ouvir-aprender-falar-trocar-compartilhar, protagonizada não só pelas/os mais velhas/os, mas também pelas crianças e jovens (OLIVEIRA, 2019, p. 1).

A pesquisadora e escritora considera como fundamentais os conhecimentos ancestrais, que relacionam a humanidade e os elementos da natureza, base importante para a religiosidade africana e afro-brasileira. Podemos inferir que essa Pedagogia Eco-Ancestral mostra “nossa relação visceral com a natureza, afinal, nós esquecemos de que somos seres ecológicos” (OLIVEIRA, 2020, p. 4). Tal relação também

é encontrada nas literaturas, músicas, memórias e danças. Dentro dessa perspectiva, o corpo é respeitado e tido como um território sagrado, que precisa ser revestido de resistência para o enfrentamento do racismo. Oliveira (2020) argumenta a importância dessa relação pois é:

1) uma pedagogia feminina; 2) Na consciência de que existe a colonialidade “no” e “do” poder; 3) Na necessidade da emancipação epistêmica; 4) Na luta por uma educação antirracista; 5) No entendimento da importância da formação para a educação das relações étnico-raciais não só para os educadores, mas como política pública da nação (OLIVEIRA, 2020, p. 6).

Essa pedagogia faz um recorte de gênero, pensando no impacto que as mulheres negras têm sofrido dentro de uma sociedade machista e racista e os enfrentamentos que têm carregado, seja pelo fenótipo, pela orientação sexual, seja pela condição social. Busca provocar uma ruptura da colonialidade, por meio do decolonialismo, almejando uma educação antirracista desde a infância.

Tayó se diverte ao enfeitar os seus cabelos, abusando dos mais diversos penteados. Isso nos remete ao resgate de uma infância negra alegre, com vivências lúdicas, pois a personagem cria relações afetivas em toda história com a sua mãe. Podemos observar que Tayó vive uma infância fortificada pelo autoamor espelhado em sua mãe, que reconhece a sua força e potência, estimulando a própria filha a se enxergar do mesmo modo (cf. figura 05).



Figura 05 – Afetos de Tayó

Fonte: Oliveira (2013, p. 23)

A beleza e o tamanho do *black power* de Tayó são comparados, pela autora, à grandeza e criatividade da menina, que declara seu amor pelo mundo, projetando as belezas naturais em seus penteados, divertidos e cheios de cores, enfatizando sua personalidade e o seu empoderamento. O volume e o formato circular do *black power* representam o universo e, nessa representação, mostram as tantas possibilidades de ser e de estar no mundo.

O espaço privado das personagens foi traçado por linhas coloridas de amores e afetos, porém será no espaço escolar que Kiusam apresentará as situações de racismo que, infelizmente, são vivenciadas pela personagem (cf. figura 06).



Figura 06 – Tayó e a escola

Fonte: Oliveira (2013, p. 26)

A cena disposta por meio da figura 06 mostra os colegas de classe dizendo que o cabelo de Tayó era “ruim”, e apresenta a personagem empoderada que, de maneira bem-humorada, responde: “meu cabelo é muito bom porque é fofo, lindo e cheiroso. Vocês estão com dor de cotovelo, porque não podem carregar o mundo nos cabelos como eu posso” (OLIVEIRA, 2013, p. 27). Os colegas proferiram palavras negativas justamente em relação à parte do corpo de que a menina mais gosta. Não hesitaram em machucá-la. Mas, mesmo com todo o discurso racista, a menina, cheia de autoestima e certa dos valores, não reproduz uma resposta violenta, mas também não deixa de responder aos agressores. Faz isso demonstrando o poder que possui em carregar o mundo nos cabelos. Tayó mostrará como o conhecimento e valorização da sua ancestralidade auxiliarão no combate ao racismo.

Em uma sociedade racista como a nossa, são utilizadas diversas estratégias para discriminar negros e negras. Alguns aspectos no fenótipo do corpo negro são utilizados

para práticas discriminatórias. Discursos proferidos contra a estética do negro são alguns dos meios para retirar a sua humanidade. Podemos dizer que essa, talvez, seja uma das mais graves formas de o racismo se estender e durar, visto que converte as diferenças fenotípicas em marcas de inferioridade. Nesse percurso, são formados padrões, tanto de superioridade como de inferioridade, assim como de beleza e feiura. Nesse cenário, o cabelo é explicado por Gomes (2003b) como:

O cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza. O fato de a sociedade brasileira insistir tanto em negar aos negros e às negras o direito de serem vistos como belos expressa, na realidade, o quanto esse grupo e sua expressão estética possuem um lugar de destaque na nossa constituição histórica e cultural (GOMES, 2003b, p. 80).

Pensando na assertiva da autora e nas reflexões marcadas no enredo protagonizado por Tayó, é preciso que no espaço escolar sejam desenvolvidas práticas que deem destaque às riquezas culturais inscritas nos corpos negros, por meio dos penteados, vestimentas, cores. Isso pode favorecer e fortalecer a compreensão do corpo negro, não como símbolo de inferioridade, doente, servil, como comumente nos é apresentado na maioria dos materiais didáticos, mas de beleza, um corpo guerreiro, que é constituído de história e cultura. Nesse contexto fenotípico, o cabelo possui um significado de riqueza para o negro. Em relação a isso, Gomes (2019) discorre:

O significado social do cabelo era uma riqueza para o africano. Dessa forma, os aspectos estéticos assumiam lugar de importância na vida cultural das diferentes etnias. Várias comunidades da África Ocidental admiravam a mulher de cabeça delicada com cabelos anelados e grossos. Esse padrão estético demonstrava força, poder de multiplicação, prosperidade e a possibilidade de parir crianças saudáveis (GOMES, 2019, p. 332).

Mesmo com toda autoestima e identidade positiva de Tayó, ela é afetada pelo racismo, o que a leva a refletir e relembrar sobre os seus ancestrais, o quanto sofreram com a ruptura e sequestro de suas memórias, culturas, e recorre a eles para curar as feridas deixadas pelo racismo, ao voltar para casa, local onde sente segurança e afeto. No que concerne à importância da ancestralidade, Gomes (2003b) destaca:

[...] quanto a herança ancestral africana recriada no Brasil — e que nesse artigo chamamos de cultura negra — orienta e traz inspiração para os negros da diáspora. Sempre sob formas diferentes, essa herança está entre nós (e em nós) e se objetiva na história, nos costumes, nas ondas musicais, nas crenças, nas narrativas, nas histórias contadas pelas mães e pais/*griôts*, nas lendas, nos mitos, nos saberes acumulados, na medicina, na arte afrobrasileira, na estética, no corpo (GOMES, 2003b, p. 79).

E continua, em outro texto de sua autoria:

O cabelo crespo figura como um importante símbolo da presença africana e negra na ancestralidade e na genealogia de quem o possui. Mesmo que a cor da pele seja mais clara ou mesmo branca, a textura crespa do cabelo, em um país miscigenado e racista, é sempre vista como um estigma negativo da mistura racial e, por conseguinte, é colocada em um lugar de inferioridade dentro das escalas corpóreas e estéticas construídas pelo racismo ambíguo brasileiro (GOMES, 2019, p. 18).

Nota-se como é fundamental a compreensão da cultura, do quanto a ancestralidade é essencial para solidificar os pensamentos, entender suas raízes, e, conseqüentemente, a si. A importância ancestral é ainda mais explícita quando Tayó retoma a sua personalidade e dá lugar às lembranças alegres, com a alma potente dos seus antepassados, trazendo para o seu cabelo *black power* as heranças e saberes deixadas pelos seus ancestrais, como as brincadeiras, cores, sons e danças. É nessas lembranças que a menina se fortalece e ampara, resistindo e combatendo o racismo, para que não haja os efeitos dele em sua vida, como bem pontua a narradora no seguinte trecho do enredo, ressaltando que Tayó:

[...] é capaz de transformar todas as lembranças tristes em pura alegria, projetando em seu penteado todos os sons e sores alegres das tradições que negros e negras conseguiram criar e preservar, como as danças, os jogos, as

religiões de matriz africana, as brincadeiras, os cantos, as contações de histórias e todos os saberes, demonstrando que nem correntes nem grilhões conseguiram aprisionar a alma potente dos seus antepassados (OLIVEIRA, 2013, p. 31).

Podemos observar que essa narrativa contempla uma função que vai para além de contar uma história infantil, possibilitando que seja possível construir identidades a partir da aceitação do cabelo, fenótipo e ancestralidade africana (cf. figura 07).



Figura 07 – Força ancestral

Fonte: Oliveira (2013, p. 31)

Nem mesmo no silêncio da noite, ao dormir, o penteado de Tayó deixa de provocar significados na vida da menina. Os orixás a protegem e povoam o seu pensamento, não a deixando esquecer sua descendência e casta real africana. Desse modo, observam-se elementos religiosos de matriz africana na obra em análise, o que pode explicar, por exemplo, a relevância do cabelo para a personagem. Oliveira (2013, p. 40) nos explica o significado da palavra

orixás, que, segundo ela, provém “[...] do original orisa. Ori = cabeça e sa = protetor. Orixá significa protetor da cabeça”. Infere-se que a cabeça, por ser a parte do corpo mais alta, é a que mais está próxima e tem maior conexão com os ancestrais, resgatando as memórias, fortalecendo-as. Essa força representada por Tayó está altamente relacionada com a sua crença. A menina recorre ao seu clã para se conectar consigo mesma e entender as suas origens.

Tayó alimenta-se do afeto que tem por sua mãe, espelhando-se nela. A menina tem a certeza de que a beleza que possui é herança de sua mãe, enxergando-a como rainha, e sente muito orgulho disso. O olhar de mãe e filha demonstra conexão, segurança e a certeza do amor que tem uma pela outra. Enxergamos, nessa relação, poder e encantamento. Podemos perceber que os padrões impostos pela sociedade, sobretudo os de beleza, refletem na maneira como a pessoa se percebe. É preciso, portanto, combater, refletir, discutir sobre as práticas discriminatórias que assolam o nosso meio (cf. figura 08).



Figura 08 – Amor, poder e encantamento

Fonte: Oliveira (2013, p. 34).

O reconhecimento identitário positivo de Tayó pode ser notado, quando ela se manifesta como uma princesa, valorizando-se como criança negra, que possui riquezas inestimáveis simbolizadas por sua coroa de palha da costa, búzios e ouro (cf. figura 09).



Figura 09 – Riquezas inestimáveis de Tayó

Fonte: Oliveira (2013, p. 37)

Tayó convida todas as crianças que se identificam com ela a se reconhecerem princesas, que carregam em seus cabelos a beleza do mundo, as riquezas, memórias de seus antepassados, instigando-as a viverem felizes com a própria beleza, sem a necessidade de buscar atender aos padrões impostos pela sociedade, que podem estar ligados ao desconhecimento das referências positivas advindas de sua origem.

Considerações finais

Diante das questões trazidas à discussão na narrativa que analisamos, reparamos a importância das histórias na

construção identitária e de referenciais positivos para as crianças, sobretudo para as crianças negras. Notamos a literatura como uma ferramenta de reconhecimento e fortalecimento do pertencimento identitário das crianças negras.

A autora Kiusam de Oliveira expõe o conflito racial existente em nosso país, e procura, por meio da literatura, um caminho de resposta à criança negra, visto que, se o racismo provoca rupturas na psique humana, a leitura literária pode realizar suturas nessas partes fragmentadas.

É possível afirmarmos que as aventuras protagonizadas por Tayó trouxeram valiosas contribuições, justamente para a valorização do corpo e do pertencimento identitário das crianças negras, que, por seu intermédio, vivenciaram relações de afetos, recebendo amparo e cuidado familiar, praticando atos de resistência e chegando ao conhecimento melhor de si mesmas. O enredo analisado pode permitir às crianças negras sentirem-se representadas nessas histórias, e às crianças não negras reconhecerem a história de um povo que contribuiu fortemente para a formação do povo brasileiro.

De tal modo, foi possível compreendermos e refletirmos sobre a grande valia do texto literário de que emergem as problemáticas relacionadas à temática étnico-racial, de maneira a propiciar ao estudante reconhecer a si mesmo e ao outro. Pensando que o racismo nunca é sutil para quem sofre, Kiusam de Oliveira escreve em resposta a sua criança interior, já que, ainda na infância, conheceu o racismo. Seus textos são voltados principalmente às crianças negras que, em grande maioria, são de classe popular, vítimas das crueldades realizadas cotidianamente pela sociedade racista.

Portanto, enxergamos que a literatura pode abarcar todas as diversidades do nosso país e fazer com que cada criança se sinta preciosa. Logo, se as crianças negras tinham pouca representatividade em termos de conflitos étnicos, a literatura infantil afro-brasileira é uma potente ferramenta para a desconstrução de estereótipos, podendo criar uma ressignificação da identidade, levando em consideração que, além do texto, traz imagens que tem possibilidade de criar referenciais.

Nesse sentido, é importante que as instituições de ensino responsáveis pela instrução das crianças, venham assumir o seu papel, e, sem distinção de classe social e/ou étnico-racial, exerça-o no sentido de atender as necessidades das crianças, permitindo-as explorar o mundo, novas vivências e experiências, tendo livre acesso a materiais diversos, como os brinquedos, livros, jogos, momentos de atividades lúdicas, proporcionando a sua inserção e interação com o mundo e com as diversas pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora. Isso é essencial considerando que são grandes os prejuízos da discriminação, visto que compromete o desenvolvimento infantil em diversos aspectos.

Sendo assim, é de extrema urgência que políticas públicas voltadas à questão étnico-racial na educação das crianças sejam implementadas e/ou fiscalizadas, além da formação adequada dos docentes para que seja possível formar, desde essa etapa da educação básica, seres humanos conscientes da importância do respeito ao próximo, da valorização das diversidades étnicas, da história e cultura dos negros.

Propomos, com a realização deste artigo, que a Educação das Relações Étnico-Raciais seja trabalhada no espaço

escolar desde a infância, visto que visa contribuir na desconstrução do sentimento da inferiorização que tem se tornado presente na escola em alguns grupos étnicos e sociais, promovido pelo preconceito e pela discriminação racial. Para isso, faz-se essencial contemplar nas discussões escolares a forma como a escola tem tratado as relações raciais e inserir na rotina didática do professor histórias infantis que contemplem a cultura, valores, história, lutas e vitórias dos escravizados. Os resultados deste trabalho é um processo a longo prazo, que é construído diariamente, por isso a importância de iniciá-lo o quanto antes.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- ARAÚJO, Débora Oyayomi. O. *Personagens negras na literatura infantil: o que dizem crianças e professoras*. Curitiba: CRV, 2017.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial das crianças pequenas. In: _____. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 98-117.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017. p. 171-194.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FERREIRA, Ana Angélica Carvalho. Felizes para sempre? Discutindo o uso da literatura infantil para trabalhar diversidade étnica na escola. In: PEREIRA, A. A.; COSTA, W. D. (Org.). *Educação e diversidade em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Pallas, 2015. p. 127-134.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003a.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago 2003b.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 3. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, Kiusam de. Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil. *Abatirá Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, Bahia, v. 1. n. 1, p. 03-14, jan-jun 2020. Conferência.

OLIVEIRA, Kiusam de. *O mundo no black power de Tayó*. Ilustrado por Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2013.

OLIVEIRA, Maria Anória Jesus. *Negros personagens nas narrativas literárias infantojuvenis brasileiras: de 1979-1989*. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo: Global, 1984.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos bá-

sicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-66.

Por uma perspectiva translíngue de ensino de PLA

Charlott Eloize Leviski

Introdução

A compreensão dos usos hibridizados de língua a partir dos efeitos da globalização, em que estão integradas pessoas e ambientes culturalmente distantes, indica um fenômeno linguístico dinâmico, que difere da perspectiva tradicional do monolingüismo tomado como norma. Diante da complexidade das práticas comunicativas em tempos contemporâneos e fluidos, este capítulo assume a língua como prática social (GARCIA, 2009), em que a língua portuguesa é tomada como mediadora de experiências interculturais, o que implica considerar, também, o aspecto político da língua (RAJAGOPALAN, 2013).

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos da translanguagem (GARCIA; WEI, 2014), da teoria enunciativa-discursiva da linguagem (BAKHTIN 2003 [1979]) e da perspectiva de interculturalidade crítica (WALSH, 2009), este capítulo propõe uma discussão teórica para dialogar com uma abordagem pedagógica que reflita sobre as práticas translíngues de estudantes de Português como língua adicional – PLA.

Uma das bases reflexivas, o conceito de translinguagem, foi transformado em aparato teórico e analítico por autores como Ofelia García (2009), Blackledge e Creese (2014), Canagarajah (2013) e Li Wei (2011). O conceito de translinguagem vem da tradução do termo galês “trawsisithu”, cunhado por Williams (1996), para explicar uma prática educacional deliberada de integração da linguagem em momentos alternados, durante atividades de aprendizagem bilíngue. A popularização e expansão do conceito se deve, especialmente, aos estudos de Ofelia García (2009), que amplia a ideia original de William e considera a translinguagem como “práticas discursivas múltiplas acionadas por pessoas bilíngues para produzir sentido em seus mundos bilíngues” (2009, p. 65).

Se tomarmos a premissa de que o objetivo de aprender uma língua adicional é tornar-se, no mínimo, bilíngue (CANAGARAJAH, 2013; WEI, 2011), e não monolíngue na nova língua, a translinguagem apresenta-se como uma abordagem teórica que leva em conta a dimensão hibridizável da língua e possibilita o entendimento de diferentes fenômenos da língua que transcendem os limites das línguas como sistemas homogêneos e fechados (GARCIA; WEI, 2014).

No entanto, antes de adentrar a discussão teórica enunciada, o capítulo faz uma abordagem teórico-reflexiva sobre o processo de internacionalização da língua portuguesa, assim como discute a diferença entre o uso das nomenclaturas Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Língua Adicional (PLA), no contexto brasileiro. A discussão entre as nomenclaturas é tratada de uma pers-

pectiva histórico-política, o que justifica a escolha por PLA neste trabalho.

PLE e/ou PLA: uma discussão histórico-política sobre “estrangeirar” a língua portuguesa no Brasil

Em se tratando das terminologias atribuídas ao português brasileiro como língua estrangeira (PLE) e língua adicional (PLA), a escolha de uma ou outra sinaliza para diferentes pressupostos epistemológicos, teóricos e políticos. Nesse sentido, proponho traçar uma genealogia da institucionalização da área no Brasil, a partir de alguns eventos históricos e políticos, para mapear o percurso da área e os sujeitos envolvidos.

Antes disso, cabe refletir o que se entende por língua portuguesa (MOITA LOPES, 2013), principalmente no século XXI, em que a globalização é caracterizada por processos diaspóricos das mais diversas ordens como política, social, cultural, econômica e geopolítica (APPADURAI, 1996). Ancorada pela argumentação de Makoni e Meinhoff (2006) sobre a construção social e, portanto, discursiva das línguas, não podemos deixar de considerar que os projetos discursivos sobre a língua portuguesa são orientados por “ideologias linguísticas” (IRVINE; GAL, 2000). Deste modo, os saberes científicos sobre as línguas são influenciados por modelos socioculturais, crenças, práticas sócio-históricas e visões de mundo.

O campo de pesquisa em PLE, conforme Almeida Filho (2012), é subárea da LA, atrelada ao Ensino de Línguas e

à especialidade “Ensino e Aprendizagem de Segundas Línguas e Línguas Estrangeiras”. A propósito da LA, Cavalcanti (1986) explica que, inicialmente, a área tinha por foco discutir problemas de uso de linguagem (em L1, L2 ou LE) em práxis que envolvia questões cognitivas, discursivas, pedagógicas e linguísticas. A dimensão social da língua passou a ser assumida em maior ou menor grau nas pesquisas em LA a partir da década de 1980, quando a área começou a ganhar espaço institucional no Brasil.

Um marco inicial importante para a história da PLE, foi a publicação do livro *Português para estrangeiros* (1954), de Mercedes Marchand, da Universidade Católica do Rio Grande do Sul (ALMEIDA FILHO, 2012). Nesse período começaram algumas ações mais ao menos institucionalizadas por parte do governo, por exemplo em 1954, o Centro Cultural inaugurado em Buenos Aires. Na década de 1960 começou a oferta dos primeiros cursos de língua portuguesa em universidades dos EUA, com destaque para o livro *Modern Portuguese* (ALMEIDA FILHO, 2012).

Desde então, em parceria com o MEC, o MRE, atual *Rede Brasil Cultural*, de maneira mais ou menos sistematizada, vem promovendo a língua e a cultura brasileira no exterior por meio da expansão do Centros Culturais, da criação de Núcleos de Estudos, do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) em 1965, do PEC-PG na década de 1980, o programa de Leitorado (em parceria com a CAPES). O ponto que desejo destacar é a dimensão atribuída à língua e à cultura como parte estratégica da condução de uma política externa que visa o estreitamento das relações diplomáticas via diplomacia cultural.

A política de internacionalização do PB, ainda que, por vezes descentralizada, desde a década de 1960, reverberou na criação de cursos e posterior institucionalização do PLE no meio acadêmico. A maioria das Universidades públicas começaram o ensino de PLE via projetos de extensão universitária. Dentre os diferentes históricos dessa institucionalização, no recém livro organizado por Scaramucci e Bizon (2020), A UNICAMP foi uma das exceções em não ofertar PLE via extensão, devido ao seu contexto específico de criação na década de 1970, que fundou uma política linguística de ensino de PLE junto com o nascimento da universidade, composta por um corpo docente de profissionais contratados de diversas partes do mundo.

Em 1974 foi ofertado na UNICAMP o primeiro curso de PLE para os docentes estrangeiros nível graduação, o que exigiu a elaboração de materiais de ensino centrados no uso da língua. A partir dessa experiência inicial foram propostos cursos para falantes de línguas próximas, sendo que a UNICAMP foi a pioneira em ofertar cursos para falantes de línguas específicas, como o espanhol, e se destacava na década de 1980 por publicações na área de PLE. Um marco para consolidar a área foi o 1º Seminário de Português para estrangeiros, organizado pela professora Angela Kleiman na UNICAMP (SCARAMUCCI; BIZON, 2020).

As décadas de 1980 e 1990 foram as mais férteis para institucionalização da PLE, conforme a demanda de estudantes e intercambistas do exterior, muitas universidades públicas (UFPE, UFF, UFRGS, UNB, UFBA, UFRJ, UFMG e UFPR) investiram na criação de programas de ensino e pesquisa em PLE, por meio da oferta de cursos, formação

de professores, elaboração de materiais didáticos (SCARAMUCCI; BIZON, 2020).

Por exemplo, a UnB, na década de 1980, ofertava “matrículas de cortesia” para ingresso de funcionários — e seus dependentes — que trabalhavam nas embaixadas e organismos internacionais em Brasília. A demanda da criação de cursos de português como segunda língua para esse público foi ampliada na década de 1990, quando os cursos se estenderam para a comunidade externa, por meio de programa de ensino e de pesquisa. A escassez de docentes e a grande procura por cursos impulsionaram a tarefa de institucionalizar um curso de graduação para ensino de PB como segunda língua, sendo que, em 1997, foi criado o primeiro curso nível graduação de *Português como segunda língua* em uma universidade pública no Brasil. Circunscrito no campo das Políticas Linguística, na atualidade o curso oferece formação para atuar no ensino de PB no exterior e no território nacional, além de políticas de ensino de PB em escolas indígenas, para alunos surdos e refugiados (NIEDERAUER et al., 2020).

Na década de 1990 a produção e a circulação de pesquisas no âmbito da PLE fomentou a publicação de artigos e livros na área, bem como a realização de eventos científicos para discussão dos saberes produzidos (SCARAMUCCI; BIZON, 2020). Dentre as ações, exemplifico a criação do Projeto *Português para Estrangeiros: ensino de língua e cultura brasileira*, coordenado por Almeida Filho, que resultou em diversos subprojetos dentro da área; a fundação da *Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*

em 1992 (SIPLE) e o primeiro seminário SIPLE em 1994, sediado no IEL - Unicamp.

No embalo do processo de internacionalização da língua portuguesa (SEVERO, 2015; DINIZ, 2015; ZOPPI-FONTANA, 2009), a criação da CPLP em 1996 configurou-se em uma política transnacional para difusão da LP e dos países lusófonos. De maneira correlata, a criação do IILP em 2002 como instituição promotora da língua e a criação do Observatório da Língua Portuguesa são ações que impulsiona a gestão da LP. De uma perspectiva do português como língua pluricêntrica, as principais políticas linguísticas do IILP foram: criação do VOC - vocabulário ortográfico comum, a Revista Platô e o Portal do Professor Língua Estrangeira/Não materna. Na perspectiva da economia linguística, o potencial econômico da língua portuguesa foi um dos fatores que impulsionou a produção de saber em PLE.

Uma política linguística de grande impacto para o fortalecimento da área foi a criação do Exame de certificação do Celpe-Bras, em 1994. A exigência do Celpe-Bras, desde 1999, para estudantes que desejam participar do PEC-G e PEC-PG em universidades brasileiras é um fator de modificação dos currículos e propostas dos cursos universitários. O fato de algumas universidades também terem se tornado postos de aplicação do exame provocou modificações quanto ao público-alvo e a abordagem dos cursos de português para fins específicos, assim como as diretrizes didático-pedagógicas de ensino por tarefas e projetos que dialogam com a concepção teórico-metodológica do exame Celpe-Bras (SCARAMUCCI, 2016).

A ampliação do escopo das pesquisas em LA no Brasil — com a integração de saberes da Política Linguística, Sociolinguística e áreas interdisciplinares (Antropologia, Sociologia, História, Educação) — complexificou a discussão da denominação PLE. Do mesmo modo, os públicos e as demandas da área estimularam o uso de outras terminologias (PLA, PLH, PLAc).

Os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada Crítica de Pennycook (2010), Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2006) trouxeram à baila a dimensão política da língua. Neste sentido, Bizon e Diniz (2018) atentam para o caráter político do ensino de Português Língua Adicional que amplia a demanda de “estrangeirar” o PB, a saber: comunidades indígenas, comunidades surdas, quilombolas, comunidade dos países de língua portuguesa, regiões de fronteira com o Brasil, migrantes e refugiados.

Exemplifico por meio do *Programa de Português para Estrangeiros*, da UFRGS, fundado por Margarete Schlatter, professora que integrou a comissão do exame do Celpe-Bras em 1993, e uma das precursoras da área de PLA no Brasil. De uma perspectiva teórica da linguagem como ação social (CLARK, 2000), orientada pela concepção dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), o programa de ensino se inscreve na área de PLA, voltado para formação continuada de professores e expansão de pesquisa e ensino que assumem o PB como língua adicional.

A nomenclatura PLA começa a circular no campo da LA brasileira por volta de 2008-2009, com as discussões feitas na UFRGS (BULLA; KUHN, 2020) e da produção dos *Parâmetros Curriculares do Rio Grande do Sul*, de Schlatter

e Garcez (2009). Neste documento referencial, o projeto de ensino de línguas adicionais propõe a educação linguística, o letramento e a interdisciplinaridade, conforme uma concepção de língua enquanto prática social que é acrescida ao repertório linguístico do estudante.

As pesquisas que se inserem em PLA assumem, principalmente, como escopo, a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, os gêneros do discurso, o letramento crítico, a política linguística, entre outros. O primeiro Simpósio Internacional sobre o ensino de PLA foi realizado na UFRGS em 2012. Desde então, percebe-se o investimento na área, como a UFMG que desde 2012 prefere o termo PLA para tratar de sua história de ensino de português, do que inicialmente era denominado PLE (DINIZ; DELL'ISOLA, 2020).

Nos discursos sobre a institucionalização da área, geralmente, é citada a referência de Schlatter e Garcez (2009), como é o exemplo da UFMG, que assume uma perspectiva teórica que visibiliza a heterogeneidade constitutiva do Brasil (DINIZ; DELL'ISOLA, 2020). Percebo esse movimento de filiação teórica em trabalhos científicos como a edição temática sobre PLE, PLA e português como segunda língua de 2018, na *Revista Domínios da Linguagem* (Federal de Uberlândia). Cito também a edição de 2019, da *Revista X* (UFPR), que apresentou o PLA em contextos de minoria; e a edição 2021 da *Revista Linguagem e Ensino* (Federal de Pelotas) com a temática “Cidadania Global em aulas de PLA”.

A implementação de PLA nas universidades brasileiras também pode ser vista como resultado do projeto político de concertação do eixo SUL-SUL, como a criação da UNILA e da UNILAB em 2010. No primeiro caso, a UNILA re-

presenta as especificidades político-linguísticas na região de fronteira entre Paraguai, Brasil e Argentina. Pensada como uma política de integração latino-americana, busca promover o diálogo da universidade com a sociedade por meio de ensino bilíngue e interdisciplinar.

A UNILA oferta, desde 2015, o Curso de Letras – espanhol e português como línguas estrangeiras, é centro aplicador do Celpe-Bras e oferece cursos preparatórios para o exame. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras, busca-se uma formação intercultural que visa ação reflexiva sobre a língua, não somente de seus aspectos linguísticos, mas também a construção social, histórica, cultural e política das línguas no continente latino-americano. O objetivo é ampliar o conceito tradicional de ensino de língua estrangeira, por isso, optou-se pelo uso do termo língua adicional para assumir uma visão mais reflexiva de língua (UNILA, 2020).

Conforme Ribeiro (2018), professora da UNILA, o ensino de língua portuguesa pelo enfoque adicional constitui-se em uma alternativa e metodologia que propicia o acréscimo de saberes, pois o PB seria agregado ao repertório de línguas dos sujeitos, em que são utilizadas ambas as línguas nas práticas comunicativas com vistas a um ensino mais inclusivo e plurilíngue. Desse modo, constitui-se em uma política linguística de educação intercultural bilíngue em que os professores são formados para atuação na educação básica de fronteira.

Por sua vez, a criação da UNILAB em 2010 tem a proposta de integração internacional voltada aos países da CPLP, em que 50% das vagas são reservadas aos alunos

dos PALOP e do Timor-Leste. A cooperação do governo brasileiro com a África se deu via a CPLP, conforme a lei de criação da UNILAB de promover intercâmbio cultural, acadêmico e científico entre os países da comunidade. A perspectiva integracionista desta política assume o ensino de português como língua adicional em um contexto multilíngue e multicultural, o que impactou na criação do Núcleo de Línguas e na oferta de cursos como: “PLA: Leitura e Produção de Textos em situação de imersão”. Os acadêmicos intercambistas são inseridos nas práticas de letramento acadêmico, assim como recebem preparação para prestar o exame Celpe-Bras, requisito aos estudantes estrangeiros antes de iniciarem a graduação.

Nesta esteira, problematizo uma política linguística que exige o Celpe-Bras para estudantes africanos e asiáticos advindos dos países de língua portuguesa, que desejam participar do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação/Pós-Graduação (PEC-G, PEC-PG). Trata-se de uma política implantada a partir do Decreto 7.948/2013, que consiste em exigir a certificação da língua portuguesa aos estudantes estrangeiros em universidades brasileiras.

A proficiência linguística não se estendia aos candidatos lusófonos, conforme o protocolo do PEC-G de 1998. A mudança da exigência do Celpe-Bras, com a inclusão dos cidadãos dos países em que a língua portuguesa também é oficial, vem sendo debatida no meio acadêmico por seu viés de reforçar a diferença e a hierarquização entre o português brasileiro e o português nos países da CPLP (SEVERO, 2015; DINIZ e BIZON, 2015).

A questão foi discutida no IV Simpósio Internacional Celpe-Bras (Sincelpe), em 2017, o que resultou no docu-

mento “Carta de Curitiba ao Instituto da Língua Portuguesa”. A Comissão Científica do Sincelpe enviou ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores, responsáveis pela elaboração e aplicação do exame brasileiro, uma solicitação para “revogar a exigência do Celpe-Bras aos cidadãos procedentes de tais países que venham estudar no Brasil” (COMISSÃO CIENTÍFICA DO IV SINCELPE, 2019, p. 184).

O documento aponta dois aspectos que gostaria de destacar: primeiro, os estudantes dos países da CPLP têm o português como língua de escolarização ou materna, sendo que o Celpe-Bras não é um exame apropriado para esse público; segundo, a discussão e a elaboração de um exame específico para esse grupo, a partir do diálogo entre a Comissão Técnica-Científica do Celpe-Bras, especialistas em Linguística Aplicada, gestores do PEC-G e PEC-PG e representantes do IILP dos diferentes países da CPLP (COMISSÃO CIENTÍFICA DO IV SINCELPE, p. 185, 2019).

A maioria dos estudantes dos países de língua portuguesa são oriundos de contextos multilíngues, desse modo, problematizo qual a validade de aplicar o Celpe-Bras para esse público? Seria o caso de repensar em um processo seletivo que contemple o Letramento acadêmico? Isso posto, a política linguística de PLA na universidade pública brasileira precisa levar em consideração as assimetrias das complexidades linguísticas, políticas e culturais dos estudantes.

Neste sentido, busco colocar em relação tais tensões com a perspectiva teórica da translinguagem, do dialogismo e da interculturalidade crítica. A fim de construir um projeto plural e coletivo de ensino de PLA, considero fundamen-

tal tomar a língua portuguesa como resultado de práticas comunicativas e mediadora de encontros interculturais. Na sequência, proponho uma discussão teórica com intuito de ancorar abordagens pedagógicas que almejem processos contextualizados de ensino-aprendizagem de PLA.

Translinguagem, heterogeneidade discursiva e interculturalidade crítica no ensino de PLA

O entendimento mais dinâmico do fenômeno do uso fluente e híbrido da linguagem por parte de pessoas multilíngues ao redor do planeta, proposto por Garcia e Wei (2014), insere as práticas discursivas bilíngues em um contexto complexo e integrado das línguas, diferente da perspectiva de ensino que considera as línguas como um sistema linguístico fechado. Garcia (2009) observou que as pessoas bilíngues selecionam recursos/elementos de seus repertórios linguísticos a depender do contexto, tema e demais fatores presentes na interação.

Desse modo, para Garcia e Wei (2014), o termo linguagem não é suficiente para dar conta das complexidades do que denominam sistema dinâmico de práticas discursivas bilíngues, e propõem translinguagem como um termo que explicita a forma fluente e dinâmica das práticas comunicativas que promovem hibridizações dos usos linguísticos e transformam fronteiras sociais.

A perspectiva da translinguagem problematiza os conceitos de primeira e segunda língua, em que se assume o

bilinguismo como meio de comunicação (GARCIA; WEI, 2014). Para construir uma visão dinâmica de bilinguismo as práticas linguísticas são tomadas como translíngues (GARCIA, 2009) — em um sentido que vai além do definido pelo Quadro Comum Europeu no que se refere a ideia de “competência comunicativa”: uso de muitas línguas em níveis e propósitos distintos a partir da diversificação de conhecimentos sobre as línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 23).

Para Garcia (2009), o bilinguismo dinâmico significa a variação de habilidades e dos múltiplos usos das práticas discursivas de que as pessoas precisam para atravessar fronteiras físicas ou virtuais, ou seja, a autora acrescenta a integração das práticas sociais ao conhecimento que os sujeitos constroem sobre as línguas. A complexidade comunicativa — estimulada pelo trânsito de pessoas, informações, notícias, produtos e serviços, resultados da globalização e da tecnologia digital — inclui práticas discursivas complexas que são multimodais e multissemióticas.

A emergência de “espaços translíngues” (WEI, 2011) tem o objetivo de pensar na translinguagem como uma complexa teoria de prática social e como uma pedagogia. Posto o desafio de se educar no século XXI, a translinguagem refere-se tanto às complexas práticas discursivas de indivíduos e comunidades, quanto às abordagens pedagógicas que usam essas práticas complexas (GARCIA; WEI, 2014).

Percebe-se no conceito de translinguagem a base epistemológica de Bakhtin quando se reconhecem que as práticas comunicativas são heterogêneas e múltiplas. Neste sentido, procuro articular a abordagem de translinguagem (GAR-

CIA, 2009; WEI, 2011; GARCIA e WEI, 2014) com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Sob o olhar teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin, o dialogismo é constitutivo da linguagem e do sujeito.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 348).

De uma perspectiva dialógica, a língua se constitui por meio do fenômeno social da interação verbal, sendo que a enunciação promove tal interação num sentido amplo, que vai além da simples palavra. O enunciado é formulado como unidade da comunicação verbal, em oposição à oração/frase como unidade da língua, posto que durante a enunciação coexistem ações responsivas, intersubjetivas e dialógicas com os enunciados do(s) outro(s) (BAKHTIN, 2003 [1979]).

Portanto, o enunciado se constitui elemento da interação do locutor e do interlocutor ou, ainda, como um elo entre a subjetividade e a coletividade na qual nos definimos em relação ao outro, estabelecendo-se uma relação dialógica. Logo, a língua não está dada de antemão, o sujeito não apenas se apropria dela como se estivesse pronta, ao contrário, no processo interlocutivo, a linguagem é constante-

mente (re)construída (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]).

A agatividade do sujeito está situada em práticas discursivas carregadas de posicionamentos de ordem filosófica, cultural, política, social, ideológica e histórica (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]). Nesta perspectiva, o enunciado é percebido enquanto evento sócio-histórico, no qual sempre se correlacionam enunciados alheios, uma vez que toda palavra procede de alguém pelo fato de se dirigir para alguém. Os sujeitos se constituem conforme interação com os outros, se o sujeito é social isso significa que ele se constitui pelo contato social e histórico para e com os outros.

A língua entendida como um processo interacional entre os sujeitos (BAKHTIN, 2003) exige uma pedagogia que leve em consideração as diferenças, os estranhamentos e as relações produzidas durante o processo de interação verbal. Segundo o Círculo de Bakhtin, o conceito de heteroglossia, indicativo da heterogeneidade da linguagem, explica a dinamicidade da constituição humana e do permanente confronto dialógico da multiplicidade de vozes sociais.

O conceito de diálogo assumido na presente proposta não se restringe à troca de turnos ou a concepção exclusivamente cognitiva e processual. Trata-se de considerar a dimensão dialógica e plurilíngue do diálogo, em consonância com a proposta de Bakhtin (2003, p. 334), para quem: “a audibilidade como tal já é uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra em diálogo, que não tem final semântico [...]”.

De uma orientação prática da translinguagem os sujeitos vivenciam o dialogismo e a heteroglossia, uma vez que se posicionam valorativamente e produzem discursos em relação aos outros (ROCHA; MACIEL, 2015). As práticas translíngues, no momento da aprendizagem de uma outra língua, podem ajudar os estudantes a estabelecerem novas conexões, comparações, questões, pois permitem que sejam acionadas as diversas dimensões das experiências pessoais desses sujeitos, assim como atitudes, crenças e ideologias (GARCÍA *et al.*, 2017).

Quando revisitamos o conceito de bilinguismo de Garcia (2009), entendemos por translinguagem “práticas comunicativas” em que os sujeitos bilíngues transitam entre as línguas de maneira integrada, para isso, fazem múltiplos usos linguístico, semióticos e cognitivos na construção de significados próprios (WEI, 2020).

Nas duas últimas décadas há um crescente interesse pelo conceito da translinguagem como uma abordagem pedagógica no ensino bilíngue (WEI, 2020; CANAGARAJAH, 2013; GARCIA e WEI, 2014). No entanto, trata-se de uma área a ser mais estudada no Brasil. Especificamente, no âmbito universitário, são poucas as pesquisas que propõem a translinguagem como abordagem de ensino nos cursos de língua portuguesa para fins acadêmicos e de certificação linguística (KRAUSE-LEMKE, 2020).

A título de exemplificação, encontramos as seguintes pesquisas que articulam o conceito de translinguagem e o ensino de PLA no Brasil: Zolin-Vesz (2014) defende uma pedagogia translíngue no ensino de espanhol em escolas brasileiras; Milozo e Gattolin (2019) analisam a prática co-

municativa de um falante de italiano enquanto aprendiz de PLE; Milozo (2019) defende as práticas translíngues na comunicação de aprendizes de PLE; Rocha e Maciel (2015) apresentam articulações teóricas da translanguagem na proposta de ensino de língua estrangeira; Ferrari (2016) relata experiências translíngues em escolas de fronteira entre Brasil e Bolívia; por sua vez, Santos (2017) traça o cenário translíngues do “portunhol” na tríplice fronteira Brasil/Paraguai/Argentina.

O conceito de translanguagem, proposto por Garcia (2009) e Garcia e Wei (2014), compreende todo o conjunto das práticas linguísticas de bilíngues, em que os sujeitos podem usar seu repertório linguístico tanto para compreender, quanto para produzir sentido (SCHOLL, 2020). Neste sentido, podemos pensar na educação intercultural como elemento transversal na emergência de práticas comunicativas que favoreçam espaços baseados em diálogos e negociação intercultural (CAVALCANTI; BORTONI-RICARDO, 2007).

A interculturalidade crítica (WALSH, 2009), atrelada ao conceito de translanguagem (GARCIA 2009; GARCIA e WEI, 2014), e ao postulado teórico da enunciação e do dialogismo (BAKHTIN, 2003 [1979]); BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006 [1929])), configura-se em terceiro pilar teórico:

Não se trata apenas de construir uma narrativa que consolida sua coesão com base em opções e visões de mundo constituídas em uma única direção (uni-versidade). Não se trata também de meramente reconhecer a diversidade de opções e visões de mundo

que constituem a realidade sociocultural do mundo contemporâneo (pluri-versidade). Trata-se de construir e potencializar os múltiplos dispositivos, as diferentes estratégias, os variados processos, as várias linguagens e narrativas capazes de suscitar e sustentar a relação de mútua aprendizagem entre os diferentes sujeitos e entre suas respectivas culturas (con-versidade). (FLEURI, 2019, p. 49).

No âmbito do ensino e aprendizagem de PLA, em específico no contexto acadêmico, defendo uma visão reflexiva de diálogo intercultural em consonância com a perspectiva de interculturalidade crítica cunhada por Walsh (2009), em que a relação entre as culturas deve evidenciar as estruturas e relações de poder que estabelecem diferenças e hierarquias entre elas. Neste diálogo, tomamos a língua portuguesa como lugar de construção de compreensões mútuas e negociação de sentidos.

Diante do contexto de internacionalização da língua portuguesa e considerando o papel desempenhado pela língua na desconstrução de barreiras, bem como na promoção de diálogos interculturais, as políticas de internacionalização parecem sinalizar para a importância de políticas educacionais translingües (GARCIA; WEI, 2014). À medida que a comunicação multilíngue é posta como uma prática complexa relacionada às novas questões da comunicação humana (WEI, 2020), parece apropriada a proposta de que a educação no século XXI precisa assumir a tarefa multilíngue, e não simplesmente acrescentar línguas, mas investigar as práticas discursivas heterogêneas que integram o con-

texto de aprendizagem (GARCIA, 2009; GARCIA e WEI, 2014).

Portanto, uma educação intercultural crítica poderia operar na investigação dessas práticas discursivas heterogêneas. A esse respeito, as *Propostas curriculares para ensino de português no exterior* (MRE, 2020) discutem o ensino de português pelo viés da interculturalidade. De iniciativa inédita na história do Itamaraty, visto que não existia orientação oficial para o ensino de PLE e/ou PLA, o documento referencial contempla aspectos da Política Linguística com embasamentos teóricos contemporâneos da LA. De uma perspectiva tridimensional, para elaboração dos currículos, são apresentados construtos teóricos de dimensão sociocultural, dos gêneros discursivos e dos recursos léxico-gramaticais e fonético-fonológicos.

O segundo volume, elaborado por Dhias (2020), propõe a oferta de PLA pelo viés da interculturalidade, em que se assume a diversidade multilíngue, bem como as variantes do português nos contextos da CPLP. A questão da heterogeneidade e da hibridização linguística são basilares quando se toma o português como língua intercultural para o ensino e a aprendizagem. A construção do currículo sugere ementas que considerem a paisagem multilíngue dos países de língua oficial portuguesa e o caráter pluricêntrico do português.

Desse modo, não somente os aspectos sociolinguísticos do PB balizam o currículo, mas também as línguas dos países africanos e de Timor-Leste, em que a variedade linguística é tratada num *continuum* permeada por questões históricas, sociais e políticas.

Considerações finais

A abordagem da língua portuguesa como mediadora de experiências interculturais nos conduz à interpretação de que a diversidade e o dissenso não são problemas no processo de aprendizagem de PLA. Portanto, considero que o ensino translíngue, de uma perspectiva plural (GARCIA, 2009) e intercultural (CAVALCANTI e BORTONI-RICARDO, 2007; WALSH, 2009) assume os desafios e as tensões constitutivas do ato enunciativo (BAKHTIN, 2003 [1979]).

O exercício situado da língua, tomada como prática social, permite que os usos linguísticos estejam localmente contextualizados (PENNYCOOK, 2010; MOITA LOPES, 2006). Conforme Canagarajah (2013, p. 68), “o sucesso comunicativo nas comunicações em zonas de contato não precisa ser definido em termos de um conjunto consensual de normas linguísticas”. Posto que a prática precede a norma, as pessoas adotam “estratégias de negociação” em que as diferenças são constantemente renegociadas. A educação intercultural (CAVALCANTI; BORTONI-RICARDO, 2007) é uma abordagem que não considera a diferença como problema, antes possibilita a produção de conhecimentos e alternativas epistemológicas problematizadoras de saberes cristalizados e hierarquizados.

A escolha do conceito de translíngua se justifica pelo entendimento de que os fenômenos linguísticos que transcendem os limites das línguas nomeadas nos convidam a repensar a comunicação bilíngue como uma práti-

ca comunicativa que faz sentido no/do mundo (GARCIA; WEI, 2014). Nesta prática, Wei (2011) destaca a criatividade do bilíngue ao usar todas as habilidades para questionar, problematizar e articular ideias, uma vez que os sujeitos fazem uso de diversas variedades linguísticas de múltiplos recursos semióticos e cognitivos.

Dessa maneira, os sujeitos utilizam seu repertório linguístico e não linguístico no processo de compreensão e produção de sentidos (SCHOLL, 2020). Outro aspecto a ser destacado é que o conhecimento metalinguístico se realiza de modo coletivo e consciente por meio da interação entre professores e estudantes (GARCIA; WEI, 2014).

No campo de ensino de PLA, a translanguagem pode ser acionada para discutir a ideia equivocada de que não existem práticas híbridas tão complexas em países considerados monolíngues, quanto em países multilíngues, dado que a comunicação bi/multilíngue problematiza a invenção das línguas (MAKONI; PENNYCOOK, 2007) enquanto projetos políticos associados a ideologia de “uma língua uma nação”, assumidos na construção dos Estados Nacionais (ANDERSON, 1983). Por se tratar de uma abordagem analítica que vai além das línguas nomeadas (SCHOLL, 2020), a translanguagem questiona concepções de ensino homogêneas e cristalizantes de línguas (SEVERO; VIOLA, 2017).

Isso permitiria entender como os sujeitos produzem sentido e compreendem o mundo quando estão aprendendo o português brasileiro como língua adicional.

Referências

ANDERSON, B. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso, 1983.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de português língua estrangeira/EPLÉ: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, Juliana; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Orgs.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: UFBA, 2012.

APPADURAI, A. *Modernity at Large*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1979]

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. [1929]

BIZON, A. C.; DINIZ, L. R. A. Apresentação. Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 1-5, 2018.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. Heteroglossia as Practice and Pedagogy. In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Eds.).

Heteroglossia as Practice and Pedagogy. Educational Linguistics 20, Springer, 2014. p. 1-20.

BRASIL. MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa*. Brasília: FUNAG, 2020.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. *ReVEL*. vol. 18, n. 35, 2020.

CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice*. Global Englishes and cosmopolitan relations. Londres: Routledge, 2013.

CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução do IL/UFRGS*, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, 2000.

COMISSÃO CIENTÍFICA DO IV SINCELPE. Carta de Curitiba ao Instituto Internacional de Língua Portuguesa. *Em Aberto*, Brasília, v. 32, n. 104, p. 183-87, jan./abr. 2019.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Trad. de ROSÁRIO, M. J. P.; SOARES, N. V. Porto: Edições ASA, 2001.

DINIZ, L. R. A. Entre discursos mercadológicos e nacionalistas: apontamentos para o ensino-aprendizagem de

português para falantes de outras línguas. Entremeios: *Revista de Estudos do Discurso*, v. 10, p. 5-8, jan.-jun. 2015. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em: 20 jan. 2018.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C. Discursos sobre a relação Brasil/África “lusófona” em políticas linguísticas e de cooperação educacional. *Línguas e Instrumentos linguísticos*, n. 36, jul-dez, 2015. p. 125-165.

DINIZ, L. R.; DELL'ISOLA. Percursos da área de institucionalização de português como língua adicional na UFMG. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020.

FERRARI, L. As práticas translíngues emergentes nas aulas de escola da fronteira Brasil-Bolívia: negociação de sentidos e justiça social. In.: *VI Seminário Internacional América Platina (VI SIAP) e I Colóquio UNBRAL de Estudos Fronteiriços: América Platina: alargando passagens e desvendando os labirintos da integração*”. Campo Grande. UEMS, 2016.

FLEURI, R.M. *Conversidade: diálogo entre universidade e movimentos sociais*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

GARCIA, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden/ Oxford: Wiley/ Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, O. *et al.* *The Translanguaging Classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Filadélfia: Calson, 2017.

IRVINE J. T; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. *In: KROSKRITY, P. V. (org.). Regimes of Language: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 2000. p. 35-84.

KRAUSE-LEMKE, C. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 59, n. 3, p. 2071-2101, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132020000302071&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 mar. 2021.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de “língua”. *In: MOITA LOPES, L. P da (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 191-213.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MILOZO, G. N.; GATTOLIN, S. R. B. “Eles começam sanguear”: translinguagem como prática criativa e de construção de conhecimento em português língua estrangeira. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 109-125, 2019.

MILOZO, G. N. *Práticas translíngues na comunicação de aprendizes de português como língua estrangeira*. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Educação

e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.

NIEDERAUER et al. A licenciatura em PSBL e o programa de PLE na Universidade de Brasília: histórico, desafios e perspectivas. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C, C. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020.

PENNYCOOK, A. *Language as a local practice*. Londres; Nova York: Routledge, 2010.

RAJAGOPALAN, K. 2006. Repensar o papel da lingüística aplicada. In MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-168.

RAJAGOPALAN, K. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: Nicolaidis, C. et. al (orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. SP: Pontes, 2013.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 31, n. 2, 2015. p. 411-445. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/>

v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

RIBEIRO, S. B. C. Acolhimento intercultural e ensino de português como língua adicional nas escolas municipais de Foz do Iguaçu. *Domínios da Linguagem, Uberlândia*, v. 12, n. 2, 2018. p. 940-973.

SANTOS, M. E. P. Portunhol Selvagem: translinguagens em cenário translíngue/ transcultural de fronteira. *Gragoatá*, Niterói, v. 22, n. 42, jan./abr. 2017. p. 523-539.

SCARAMUCCI, M. V. R. A avaliação de habilidades integradas na Parte Escrita do Exame Celpe-Bras. In: ALVAREZ, M. L. O.; GONÇALVES, L. (Org.). *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 391-425

SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*. Araraquara: Letraria, 2020.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SEVERO, C. G. A açucarada língua portuguesa: lusotropicalismo e lusofonia no século XXI. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 01, 2015. p. 85-107.

SEVERO, C. G.; VIOLA, D. Entre o português como língua estrangeira e as práticas interculturais comunicativas: estudo de caso em universidade colombiana. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 16, n. 1, 2017. p. 85-101.

SCHOLL, A. P. O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. *Revista da ABRALIN*, v. 19, n. 2, 27 ago. 2020. p. 1-5.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Conferência apresentada no Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, 2009.

WALSH, C. Interculturalidade e (des) colonialidade: Perspectivas críticas e políticas. Tema preparado para o *XII Congresso ARIC*, Florianópolis, Brasil, 29 de junho de 2009.

WEI, L. Translanguaging as a practical theory. *Applied Linguistics*. Oxford. vol. 39, p. 9 – 30, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>. Acesso em: 5 dez. 2020.

WEI, L. Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain, *Journal of Pragmatics*, 43, 2011, p. 1222–1235.

WEI, L. Trans-ing Language and Cognition: Debates and Directions of Translanguaging Research. *Conferência apresentada por Li Wei*, 2020. vídeo (57min:26s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Dispo-

nível em: https://www.youtube.com/watch?v=RxBBaRaO-9jk&ab_channel=Abralin. Acesso em: 27 fev. 2021.

ZOLIN-VESZ, F. Como ser feliz em meio aoportunhol que se produz em sala de aula de espanhol: Por uma pedagogia translíngua. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, n. 53.2. jul./dez. 2014. p. 321-332. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v53n2/v53n2a04.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

ZOPPI FONTANA, M. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009.

Da língua e outras coisas mais na escola rural: um diagnóstico da situação em Ngunda/Bié

Ezequiel Pedro José Bernardo

Considerações iniciais

O capítulo é resultado de uma visita ao centro administrativo do Kukema, município do Kwitu, província do Vyé (Bié), na escola Primária Constantino Fragata Tchandalombua durante a pesquisa de campo para a elaboração do estudo voltado ao monolingüismo e ideologias em contexto multilingue em Angola na qual nos deparamos com situações de evasão escolar, um fenômeno já observado em estudos anteriores realizados em realidades rurais das províncias de Malanje em 2017 e Cabinda 2020 e 2021.

Em Angola contemporânea, as abordagens sobre realidades rurais têm sido marginalizadas dando aso à exclusão social de alguns grupos e inclusão de outros. É, porém, devido ao silêncio pávido construído sobre o assunto que se colabora para a hegemonia linguística, cultural e econômica. A partir da nossa visita na escola Primária Constantino Fragata Tchandalombua, em 2021, verificamos o abandono massivo de alunos da 1ª a 6ª classes, situação que nos desafiou a (re)pensar um ensino que se adequasse ao contexto,

evitando assim que a escola continue a produzir e reproduzir desigualdades ao ater-se à realidade urbana como o modelo para o país. A constatação da recorrência da evasão escolar em realidades rurais angolanas nos levou a diagnosticar e entender a vivência em zona rural atendo-nos a questões linguísticas, culturais e económicas da comunidade.

Importa destacar que o *status quo* da escola rural exige o (re)pensar o sistema educacional às especificidades que envolvem a sociedade, a língua, a cultura e a economia local. Pensar nessa dimensão pressupõe olharmos a descentralização do ensino, isto é, redefinição das políticas linguísticas-educativas, reorganização do plano curricular apoiado na redefinição de políticas públicas em prol de uma escola democrática e plural. A nossa atenção, portanto, nessa exposição diagnóstica sobre a evasão escolar em contexto rural de Ngunda é refletir caminhos que permitam a reterritorialização de sujeitos de área rural estabelecendo relações entre escola e comunidade que só se efetiva ao adotar políticas educativas mais equitativas.

O capítulo apresenta quatro secções: a primeira se propõe apresentar o contexto histórico, geográfico, demográfico e sociolinguístico da província do Bié a fim de contribuir na compreensão do diagnóstico sociolinguístico de Angola; a segunda se atem em alguns indicadores da escola urbana e rural apresentados nos resultados do censo de 2014, para facilitar a reflexão e compreensão do sistema educacional das realidades rurais e do perigo que as políticas público-educativas actual urbanas reflectem na realidade rural. A terceira secção expõe o diagnóstico da evasão e suas motivações junto a comunidade na zona rural de Ngunda, ou seja, um

mapeamento situacional da evasão escolar. A quarta e última secção faz uma incursão reflexiva sobre o diagnóstico e o perigo da desterritorialização no desenvolvimento socioeconómico, sociolinguístico e sociocultural da localidade. Essa reflexão é feita apoiada em teóricos que abordam a desterritorialização e suas implicações na vida da comunidade.

Traços históricos, geográficos, demográficos e sociolinguísticos do Bié

Importa destacar que a Angola possui três famílias de línguas, o Bantu — inserido no Niger-Cordofania, o Khoisan e o Indo-europeia, que surge por via da colonização. O grupo etnolinguístico Ovimbundu, que faz parte do Bantu, se expandiu no planalto central de Angola devido às condições ecológicas favoráveis para a agricultura, a caça, a criação de gado miúdo, criação de bovinos e, associado a essas atividades, estava as trocas inter-regionais. Essas atividades eram as bases para o desenvolvimento da economia local. O povoamento da província pelos bantu, com suas riquezas linguísticas e culturais, data desde o século XVI. A província pesquisada, Bié, ascende a distrito por volta de 1922 e o referido nome resultou do soberano da região Vyhe, que depois veio a sofrer um aportuguesamento, Bié, na metade do século XVIII. A referida província também chegou a ser denominada Belmonte e, posteriormente, Silva Porto em homenagem ao português que resolvera se instalar naquela região. A localização geográfica facilitava as trocas comer-

ciais com as demais províncias e países circunvizinhos e era tida como uma das formações políticas mais poderosas.

É na zona planáltica do centro de Angola que está situada a província do Bié, com uma extensão geográfica de 70.314 km², ladeada, ao Norte, pelas províncias de Kwanza Sul, Malanje e Lunda-Sul, a Leste, pela província do Moxico, a Sul, pela província de Kwando Kubangu e, a Oeste, pelas províncias do Huambo e da Huila. Veremos na Figura 1 abaixo o mapa de Angola, cuja província em estudo está em destaque com um círculo vermelho.

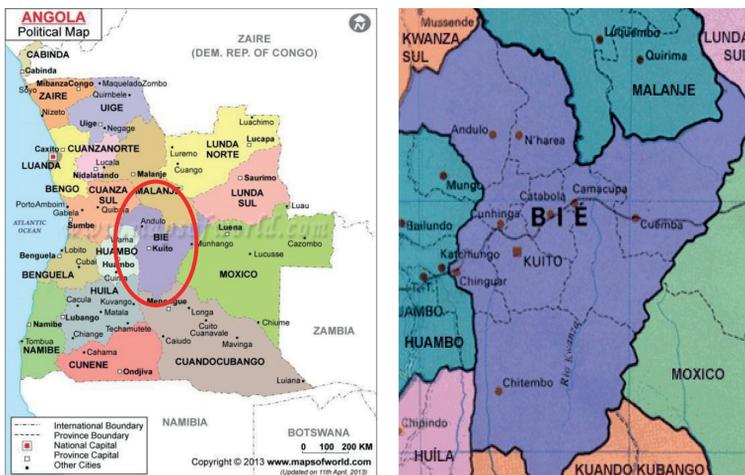


Figura 1 – Mapa da província do Bié

Fonte: <https://kapitololo.wordpress.com/2011/12/09/incendio-mata-uma-crianca-de-tres-anos/bie-map/>

A região de Bié, possui um clima mesotérico de altitude que influencia bastante na variação da sua temperatura entre 19°C a 21°C. Duas estações caracterizam a província: de

outubro a abril, período quente e chuvoso com temperaturas que vão de 18°C a 25°C; já de maio a setembro, período seco com uma temperatura que vai de 2°C a 10°C. No que se refere à divisão administrativa, a província é composta por 9 municípios, Andulo, Katabola, Xingwar, Xitembo, Kamakupa, Kunhinga, Kwemba, Nharea e Kwitu como sua capital. Segundo os resultados do Censo Geral da População e da Habitação de 2014, estima-se que a província possui uma população de 1.455.255 habitantes. É descrita como a terceira menos populosa do país, com menos de 2 milhões de pessoas, pois corresponde a uma percentagem de 6% da população do país. Destes habitantes, 43,9% vivem na área urbana e 56,1% na área rural.

Já em Kwitu, município onde realizamos a pesquisa, adianta realçar que ele ocupa uma área geográfica de 4.814 km², com um clima tropical em que a temperatura oscila entre 25 a 27°C as máximas, e as mínimas entre 11 e 13°C. No que se refere à divisão administrativa, o município do Kwitu tem 5 comunas: Kunje, Trumba, Chikala, Kambandwa e a comuna sede (Kwitu) que acolheu a nossa pesquisa, propriamente no centro administrativo do Kukema. O Kwitu possui cerca de 424.169 habitantes, sendo 202.653 homens e 221.516 mulheres, caracterizando-o como o mais populoso, com cerca de 32% de população da província (INE, 2016).

No que se refere a questões linguísticas a população pertence maioritariamente ao grupo Ovimbundu e têm como língua o Umbundu, a segunda língua mais falada em Angola por cerca de 23% da população (INE, 2016). Além da população Ovimbundu, o Bié alberga também os grupos etnolinguísticos Cokwe e os Ngangelas. A língua, a agricul-

tura e a economia constituem uma trilogia que não pode ser dissociada quando nos referimos a práticas de grupos, pois cada grupo possui uma língua, uma cultura e se desenvolve por meio de uma economia local. Porém, a língua é a comunidade, a língua é a bandeira desse povo e todas as outras práticas somam-se a ela. Além disso, esta secção nos ajuda a compreender como as situações linguísticas, culturais, climáticas podem interferir no crescimento económico, linguístico-cultural da comunidade. Bem como contribuir para a reflexão dos resultados do diagnóstico por terem implicações na vida escolar, económica e social da comunidade de Ngunda.

Na sequência, abordaremos sobre alguns indicadores do ensino em realidade urbana e rural, tendo como base os resultados do censo de 2014. Esses indicadores ajudaram a pensar o ensino em zona rural e as políticas públicas-educativas.

Indicadores do ensino no contexto urbano e rural em Angola: um esboço a partir dos dados do censo de 2014

A instrumentalização do ensino em Angola, circunscrita na homogeneização da escola, se assenta em paradigmas baseados no urbano, no silenciamento das línguas minorizadas, das culturas, das filosofias e da produção do conhecimento envolvidos na vida dos sujeitos. As definições de políticas públicas-educativas verticais, isto é, do topo para as periferias, têm motivado inúmeras situações de injustiça

social e falta de equidade, tendo a lei de bases do sistema de educação como o lugar de repouso. A discrepância entre o urbano e o rural não se observa apenas nos indicadores que faremos posteriormente, mas, sobretudo, na falta de políticas públicas-educativas para o contexto rural. Porém, o vácuo de debates sobre a escola rural e a supervalorização e idealização do urbano como o modelo de excelência para o ensino contribui para que “a escola para essas populações passa a ser planejada sobremaneira no espaço urbano e aplicada na área rural” (MACHADO, 2017, p. 18324). Essa política educativa homogênea reforça o discurso de Calundungo (2020) sobre a ineficácia e ineficiência do sistema educativo no que tange o tratamento de pessoas da área rural. O autor acrescenta que a descontextualização da educação, a invalidez da cultura, da tradição e costumes das comunidades anula a relevância que viria a ter para as áreas rurais (CALUNDUNGO, 2020).

O primeiro Censo Geral da População e da Habitação pós-independência foi em 2014 e apresenta uma população de 13.592.528 com 15 anos ou mais. Dentre estes, a população que sabe ler e escrever é aproximadamente 8.915.628, perfazendo uma taxa de alfabetismo de 65,6 %. No que se refere à área urbana, a população com 15 anos ou mais que sabia ler e escrever se estimava em 8.706.580 e a rural 4.885.947. Nesse universo populacional, cerca de 6.908.680 da área urbana e 2.006.945 da rural sabiam ler e escrever. Os resultados do censo vão mais longe ao destacarem que cerca da metade da população com 15 anos ou mais - das províncias do Bié, Malanje e Moxico - não sabem ler e escrever, cabendo ressaltar que esse número equivale aos idosos

da região. As constatações em estudos desenvolvidos por Bernardo (2018), Severo et al (2019) e Bernardo, (2021) é que boa parte das crianças de escolas rurais apresentam dificuldades de leitura, escrita, compreensão de conteúdos e cálculos, devido a língua de ensino ser distinta da sua língua de uso habitual.

A tabela 1 apresenta a população com 15 anos ou mais que sabe ler e escrever, conforme os resultados do censo de população e da habitação de 2014. Os dados nos ajudam a compreender os meandros sobre a questão da leitura, escrita, da compreensão de conteúdos, e cálculos descritos acima. Observemos abaixo:

Tabela 1 – População com 15 anos ou mais que sabe ler e escrever

País e área de residência	População com 15 ou mais anos	População que sabe ler e escrever	Taxa de alfabetismo
Angola	13 592 528	8 915 628	65,6
Urbana	8 706 580	6 908 680	79,4
Rural	4 885 947	2 006 945	41,1

Fonte: INE, 2016

Os dados descritos na tabela 1 acima nos levam a uma reflexão crítica sobre o ensino no meio rural angolano onde a taxa de população que sabe ler e escrever, em relação à área urbana, constitui o dobro da população da área rural. Acredita-se que algumas motivações podem ser responsáveis pelo baixo índice de alunos que sabem ler e escrever na área rural e estas passam por carência de políticas linguístico-educativas, tais como: a língua de ensino, a falta de material didático escrito, a falta de condições de acomodação dos alunos em sala de aula, isto é, falta de carteiras, falta

de quadro em condições para escrever a matéria, entre outras (BERNARDO, 2018, SEVERO et al 2019, BERNARDO, 2021).

Outros dados não menos importantes que nos permitem refletir sobre a temática exposta se referem a taxa líquida entendida como o número total de alunos que frequentam o ensino primário e secundário descrito de forma resumida na tabela abaixo.

Tabela 2 – Taxa líquida de frequência de ensino primário e secundário

Área e Província	Dos 5-11 anos Frequência do Ensino Primário	Dos 12-14 anos Frequência do I Ciclo do Ensino Secundário	Dos 15-18 anos Frequência do II Ciclo do Ensino Secundário
Área Urbana	2 853 332	175 702	106 419
Bié	131 230	5 356	2 559
Área Rural	1 327 773	12 354	4 562
Bié	117 839	938	284

Fonte: Baseado nos dados do censo 2014 (INE, 2016)

Os dados mostram a discrepância entre o número total da taxa líquida de frequência da área urbana em relação à área rural. O número de alunos com idade entre 5 a 11 anos que frequentam o Ensino Primário no contexto urbano é de cerca de 2.853.332 estudantes, enquanto no contexto rural é de 1.327.773. Os alunos com idade entre 12 e 14 anos de

idade que frequentam o I ciclo do ensino secundário são de 175.702 estudantes na realidade urbana, e 12.354, na rural. No que refere aos alunos entre 15 e 18 anos de idade que frequentam o II ciclo do ensino secundário, temos a realçar cerca de 106.419 estudantes da área urbana e 4.562, da área rural. A área urbana do Bié apresenta uma taxa líquida de frequência do ensino primário dos alunos dos 5 aos 11 anos de 131.230, na área rural esse quantitativo é de 117.839. Para a frequência dos alunos dos 12 aos 14 anos do I ciclo do ensino secundário, observam-se 5.356 estudantes para o sector urbano, e 938 alunos no rural. Os alunos dos 15 aos 18 anos que frequentam o II ciclo do ensino secundário consistem em 2.559, da realidade urbana, e 284, da realidade rural (INE, 2016).

Assim, os resultados descritos nas tabelas evidenciam a necessidade de se questionar e (re)pensar as políticas públicas-educativas, senão mesmo a natureza da política educativa formal para o contexto rural (Calundungo, 2020). É essencial assumirmos as realidades sociolinguística e socio-cultural locais e encontrarmos a concepção de escola para a área rural e o professor para aquele espaço, uma vez possuírem características próprias que as distinguem de outras comunidades. É nessa perspectiva em que urge “reformas menos conservadoras no sistema educativo, caso tenhamos como pretensão criar um sistema educativo que inclua as necessidades e expectativas das pessoas que vivem no meio rural” (CALUNDUNGO, 2020, p 241).

Fica evidente que o déficit das políticas públicas-educativas não se restringem apenas no número reduzido de

escolas para um número maior de população, mas também, na proposta pedagógica oferecida pela escola com viés urbano, que colide com a realidade rural, e nos objetivos definidos pela família-aluno (BERNARDO, 2021). É imperioso que se estabeleça um paradigma de escola para o ensino rural que valide a vivência do local, a cultura e a filosofia, pois, de contrário estaremos diante da “incapacidade do sistema formal de educação em garantir condições mínimas para uma aprendizagem efectiva a cidadãos que vivem num dado contexto” (CALUNDUNGO, 2020, p. 240).

Discorrido sobre os indicadores do ensino em realidade urbana e rural, e tendo depreendido a necessidade de se (re) pensar as políticas públicas-educativas em zona rural, apresentamos na seção seguinte os procedimentos metodológico do diagnóstico que busca, de forma sucinta, fazer uma descrição de como foi realizado o diagnóstico na comuna de Ngunda.

Percurso metodológico do diagnóstico

O percurso metodológico adotado para a realização do diagnóstico baseou-se nos objetivos definidos e cumpriu-se três fases: (i) observação das salas de aulas e diálogo preliminar com a diretora sobre a carta enviada por ela à Delegação Municipal da Educação do Kwitu informando a desistência massiva dos alunos; (ii) visita a duas famílias para compreender as motivações que levam os pais a não enviarem os filhos para a escola, e; (iii) encontro com a diretora da escola

e três professores para melhor compreender os meandros das informações prestadas pelas famílias. O capítulo se fundamenta numa pesquisa descritiva de natureza qualitativa apoiada em observação do ambiente escolar, a fim de constatar o quantitativo real de alunos em cada sala de aula. A coleta dos dados foi realizada, principalmente, por meio das observações e dos questionários, estes últimos formulados com duas questões diagnósticas, aplicados à duas famílias a fim de constatar quais as prováveis razões que são a base do abandono massivo dos alunos, e outras duas questões dirigidas aos professores, para aferirmos as informações fornecidas pelas famílias.

A fase (i) serviu para observar o ambiente escolar, desde as salas de aulas onde havia professores, interação preliminar com a diretora para melhor esclarecimentos sobre as razões do envio da carta sobre o abandono massivo da escola à Delegação Municipal de Educação do Kwitu, a fim de encontrar mecanismos que reduzissem tal situação. Nesse encontro, se buscou saber há quanto tempo os alunos estavam sem frequentar as aulas, o número de alunos que a escola tem matriculado e o número de alunos que frequentam as aulas. Percebemos que a escola Primária Constantino Fragata Tchandalombua oferece uma infra-estrutura boa para albergar os alunos, possui carteiras em todas as salas, tanto que os alunos podem ocupar individualmente uma carteira, embora o espaço sirva para dois alunos. Em contrapartida foi possível observar a carência de material didático, desde livros, cadernos, lápis e esferográficas.

A fase (ii) serviu para nos dirigirmos à comunidade a fim de ouvirmos, dos pais e responsáveis, sobre a educa-

ção dos alunos e identificarmos as motivações que levaram estes alunos a abandonarem a escola. Nesse sentido, duas questões foram feitas: 1 - o que faz com que as crianças não frequentem a escola?; 2 - O que vocês gostariam que a escola fizesse? As famílias, a princípio, receavam manter conversa, uma vez que o *soba* da aldeia não estava presente, mas ao prestarmos nosso esclarecimento sobre a urgência do diagnóstico, estes cederam.

A primeira família que visitamos a fim de realizar o diagnóstico era constituída por dois casais e, no conjunto familiar, constavam 12 filhos. Debaixo de uma mangueira, mantivemos uma conversa feita na língua umbundu e, como falo a língua Kimbundu, contei com o auxílio do Diretor Tchiwese para intermediar o diálogo. A conversa fluiu de maneira amena e descontraída, teve uma duração de 40 minutos, mas nós analisamos a síntese das traduções. A segunda família com quem realizamos o diagnóstico era constituída por 4 filhos, avó, pai e mãe. Acomodaram-nos num banco feito de tronco de árvore e, de forma descontraída, interagimos. A conversa teve uma duração de 20 minutos e, como na conversa com a primeira família, tivemos de recorrer ao Diretor Tchiwese para passar as questões para umbundo. No final nos beneficiamos da síntese da conversa traduzida ao português pelo Diretor.

Na fase (iii) e última, foi realizada uma conversa com a diretora e três professores que se encontravam na escola. O encontro nos ajudou a inferir sobre o que ouvimos das famílias e o que os professores e diretora pensavam em relação a tal situação. Para tanto, resolvemos fazer duas ques-

tões que nos permitissem compreender a situação do abandono massivo escolar: 1- O que estaria na base do abandono escolar? 2- Que estratégia têm tomado no sentido de inverterem o quadro? A Diretora da escola foi a que teceu considerações sobre a carta encaminhada à Delegação Municipal da Educação do Kwitu que alertava a direção sobre o risco da escola Primária Constantino Fragata Tchandalombua encerrar devido ao abandono massivo dos alunos. Os professores também teceram considerações sobre as prováveis motivações da situação. Algumas anotações foram feitas no diário de campo e permitiram obter alguns dados julgados relevantes para pensar a questão de desterritorização dos sujeitos de zona rural.

As três fases do diagnóstico e as observações feitas em Ngunda foram essenciais para percebermos as implicações que produzem a desterritorização de sujeitos de zona rural como se pode depreender no ponto subsequente.

Diagnóstico da zona rural de Ngunda: entre a escola e a comunidade

Como é meu interesse obter maior domínio sobre questões de abandono escolar e como a escola Primária Constantino Fragata Tchandalombua faz parte da região em que desenvolvo o estudo de doutorado, o diretor Tchiwese, um dos indicados a ir constatar a situação de abandono massivo escolar e desenvolver um diagnóstico no sentido de saber as motivações, convidou-nos a fazer parte da caravana, e por-

que a situação ajudaria a perceber melhor as questões mais preocupantes que a comunidade e a escola vive. Adianta enfatizar que a nossa presença na escola Primária Constantino Fragata Tchandalombua deveu-se a uma carta escrita pela diretora dirigida a Delegação Municipal da Educação do Kwitu manifestando a preocupação quanto ao abandono massivo dos alunos da escola, alertando sobre o risco da escola vir a fechar se não se encontrasse uma solução.

Para estabelecer um diagnóstico da situação da escola Primária Constantino Fragata Tchandalombua recorreremos aos dados do censo de 2014 a fim de sabermos informações sobre a população que compõe a área rural do Bié, a qual ronda os 751.201. O município do Kwitu, ao qual se destina o nosso estudo, é o mais populoso e alberga cerca de 32% da população da província, consistindo no município com maior densidade populacional (INE, 2016).

O centro administrativo do Kukema alberga a escola Primária Constantino Fragata Tchandalombua que fica a, aproximadamente, 35 km da região central e encontra-se a 50 metros da estrada que liga ao Xitembu, uma localidade que faz fronteira com a via que dá ao Kwandu Kubangu. A escola possui uma infra-estrutura aceitável: as paredes feitas em blocos de alvenaria, rebocadas e pintadas em amarelo e cinzento; dispõe de carteiras em que os alunos podem sentar dois a dois - em caso de um número reduzido um aluno pode sentar-se sozinho em cada carteira. Possui 5 salas de aulas, dois gabinetes, um para o diretor e o outro para o diretor adjunto. Oferece ensino da 1^a a 6^a classe. No ano letivo 2021/2022 matricularam-se cerca de 246 alunos que foram

distribuídos da seguinte maneira: 1ª classe com 55 alunos; 2ª classe, 30 alunos; 3ª classe, 53 alunos; 4ª classe, 50 alunos; 5ª classe, 28 alunos; e a 6ª classe com 30 alunos.

A escola em realidade rural tem sido vista de maneira homogênea com a da realidade urbana e, por isso, são escassas as políticas educativas que respondam às necessidades destas comunidades. O modelo de ensino pode colaborar, ou não, com a comunidade em seu processo de desenvolvimento, manutenção da língua, da cultura, das ideologias e da economia.

Em nossas constatações obtidas pelo diálogo estabelecido com a diretora da escola tomamos conhecimento do abandono escolar massivo. A diretora afirmou que dos alunos da 1ª classe só restaram 3, igual número na 2ª classe. Da 3ª classe restaram 6 alunos, da 4ª classe restaram 7 e da 5ª classe somente restaram 10 alunos. As duas salas que eram ocupadas pelos alunos da 6ª classe estavam encerradas porque nenhum desses alunos frequentavam mais a escola. Pelo relato da diretora, percebeu-se haver um abandono de 217 alunos, dos 246 matriculados no ano letivo de 2021/2022. A diretora afirmou que a situação começou após os dois primeiros meses de aulas, quando notou que, aos poucos, as salas estavam ficando sem alunos. Para a diretora, o regresso dos 29 alunos que encontramos na escola somente foi possível pela criação de estratégias como: passar de casa em casa na comunidade para avisá-los que uma comissão visitaria a escola para implementar o projeto de merenda escolar; suspender o que a lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino 32/20 aprovou sobre o pagamento de uma taxa por

cada aluno. A diretora acrescentou que às situações que vieram a agravar o problema de abandono escolar, se somavam a questão do novo calendário escolar, a falta de condições dos pais para comprar o material didático dos filhos (cadernos, lápis, borracha, livros, esferográfica, entre outros).

Constatamos ainda, durante a nossa estadia em escola Primária Constantino Fragata Tchandalombua, que a localidade atravessa um índice de pobreza extrema, que se podia observar pelos tipos de residência, pela dimensão das casas que abrigam as famílias, local sem energia e água potável, o vestuário das crianças, algumas crianças com peles ressecadas, sem elasticidade, os cabelos secos com facilidade de cair. Estas são algumas das características de problemas de mal nutrição. Muitas das casas eram de dois compartimentos e albergam um número elevado de pessoas.

Tendo em conta a situação de abandono massivo escolar com que nos deparamos na escola primária do Ngunda dirigimo-nos à população da aldeia querendo saber deles o que estaria na base do fenómeno. Uma das famílias, composta por 2 casais que se reuniram conosco desabafou

Estamos no momento de preparação da terra para esperar as chuvas, os filhos nos ajuda muito a preparar a terra. A seca também nos faz ir procurar outros lugá para fazer plantação. Memo também nosso filho vai na escola sem comer nada e fica lá com fome dele desde 8 hora até as 12 hora, ele memo assim aprende!? Ele passa mali com fome dele e quando vorta em casa não encontra comida porque o pai foi na lavra e não deixou nada em casa de

comer. Não pode ver meu filho sofrer assim, ele mesmo vai na lavra para ajudar e aprender a trabalhar. Não tem mesmo condições de meter as criança na escola. Mesmo os professor a hora de entrada é as 8 hora e não outra hora e tem professor que nem aparece na escola e meu filho fica todo dia sem fazer nada, isso aborrece mesmo, mano. Tem filho que precisa estudar mas não tem onde estudar. Outra coisa é paga 900 kwanza na escola pra mó filho estudar, noji ainda nem pra comer tem vai pagar maji a escola!? O estado precisa pensar bem essa escola do nossos filho.

Partindo do pronunciamento da família sobre a carência de escola em que o filho pode dar sequência aos estudos, cogitamos o seguinte questionamento: que políticas públicas-educativas o Estado tem criado para a zona rural, de modo a permitir que os alunos que terminaram a 6ª classe possam dar seguimento aos estudos? Alguns alunos são forçados a percorrer longos quilômetros para encontrar uma escola o que contribui para a desistência, pois enfrentam desgaste físico que afeta o seu rendimento, além de ocupá-los o dia todo caminhando o que devia ser ocupado apenas num período para que possam realizar as tarefas de casa e do campo/agricultura no turno seguinte. Alguns indicadores para o ensino em zona rural foram pensados com base na fala das famílias e serão apresentados no ponto subsequente, reservado à reflexão do diagnóstico.

Como o Estado deve proceder em situações ligadas à vivência da comunidade? O que vem a ser reterritorialização

na perspectiva do nosso estudo? Como descrito na secção acima, embora a província possua um clima tropical, onde a temperatura oscila entre 25 a 27°C como as máximas e as mínimas entre 11 e 13°C, nos últimos anos a região sul de Angola tem sido afetada por uma estiagem, motivando as famílias a procurar lugares que facilitem a sua sobrevivência.

Diagnosticamos ainda que na localidade de Ngunda a população vive predominantemente da agricultura e da criação de animais, o que nos levou a retomar os resultados do censo a fim de percebermos qual é a atividade que mais se desenvolve em Angola, e observamos que cerca de 44% da população angolana vive da agricultura, da produção animal, da caça, da floresta e da pesca. 23% da população não declarou a atividade que desenvolve. As atividades ligadas à administração pública e defesa, à segurança social obrigatória e ao comércio por grosso e a retalho, juntamente com a reparação de veículos automóveis e motociclos, representam 6% das atividades exercidas, tendo as outras atividades e serviços contabilizado uma população de, aproximadamente, 5%. As demais atividades como a construção civil, atividades administrativas e dos serviços de apoio, transportes, armazém e comunicação, educação e indústria tiveram uma percentagem abaixo de 5%.

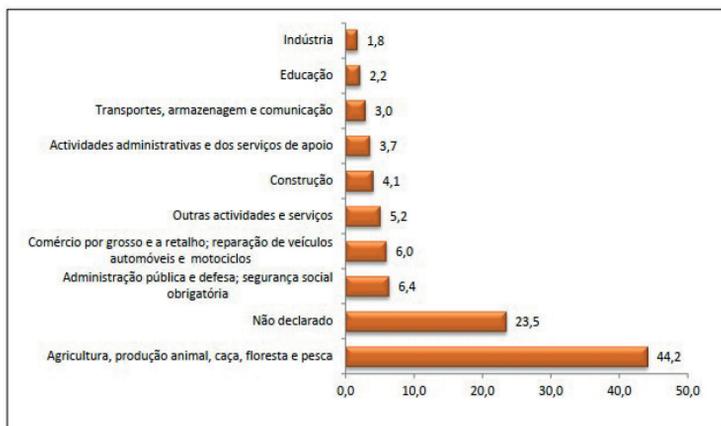


Gráfico 1 – População empregada, segundo a principal actividade desenvolvida

Fonte: INE, 2016

Se considerarmos os indicadores do gráfico acima sobre a população empregada, tendo em conta a atividade desenvolvida, embora estarmos a apresentar resultados nacionais, é fácil observar o quanto a população vive da agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca. Logo, a partir dos indicadores, percebe-se a relevância que há da escola não marginalizar essa realidade da comunidade em suas práticas de agricultura e colheita, de criação animal visto que é através dessas atividades que contribuem para o desenvolvimento econômico local.

Outro aspecto não menos relevante que podemos realçar da conversa mantida com uma das famílias tem a ver com (i) a presença e ausência de professores na escola, (ii) a língua de ensino como repressora, (iii) a ausência da cultura local na sala de aula. A família relatou a necessidade de se

(re)pensar as políticas públicas para a zona rural porque, muitas vezes, as crianças nem têm o que comer antes de ir à escola devido à incapacidade econômica. Para suprir a pobreza e a fome, é necessário levar as crianças a lavar para ajudar os pais e, assim, ser possível terem uma refeição. Observe o extrato de uma das sínteses das conversas:

Os professor farta muito e depois nosso filho não intende nada o professor, noji também não consegui ensina nosso filho por caso da língua. Nossos filho precisa se ensinado nas nossa língua pra noji também ajuda ele. A nossa cultura também nosso filho não aprende na escola. Nassas criança brincava nossa cultura maji agora já não. É umbundu que noji fala em casa sempre e não português. Noji vê a tarefa maji não sabe ajudá porque noji não fala e não sabe bem português.

Sobre o que as famílias disseram em relação aos constantes atrasos e à falta dos professores, estes alegaram terem chegado sempre cedo, mas há dias em que poucos alunos comparecem à escola, porque precisam ir trabalhar na lavoura. Acrescentaram ainda que muitos alunos começam o ano letivo sem terem concluído o ano letivo anterior e querem se matricular na classe subsequente. Diante das inúmeras situações alegadas pela escola e pelas famílias, foi possível refletir sobre questões de políticas públicas-educativas para o contexto rural como uma forma de reterritorializar a escola na zona rural de Ngunda, as quais serão descritos na seção seguinte.

Os desterritorizados: indicadores para a reterritorização da zona rural de Ngunda

[...] tal como estão actualmente organizados muitos dos conteúdos educativos, se corre sérios riscos de as aprendizagens não virem a corresponder às necessidades e expectativas dos alunos, pois estas foram definidas tendo em conta as capacidades, possibilidades e expectativas próprias de adolescentes e crianças que vivem em contextos urbanos (CALUNDUNGO, 2020, p. 238-239).

A possibilidade polissémica da palavra desterritorização tem merecido inúmeros debates, reflexões e encaminhamentos no campo das ciências sociais e humanas dependendo do foco ou da abordagem. No nosso caso concreto o adotamos no sentido de perceber as ideologias impostas à povos que possuem diversidade linguística, cultural, económica e social e que através desta se observa atos de repressão e violação de direitos humanos através de imposição de uma língua, cultura e ideologia pode ser vista como desterritorização. Nesse sentido, a escola se assenta em políticas linguístico-educativas verticais e inadaptáveis ao local, constituindo uma amostra clara de desterritorização na medida em que é imposta uma cultura que não valida a identidade local — vendo o território numa perspectiva simbólica, dito de outra forma, um lugar de referência (HAESBAERT, 2004). O autor acrescenta que a desterritorização é designada aos

Fenómenos de efectiva instabilidade ou fragilização territorial, principalmente entre grupos socialmente mais excluídos e/ou profundamente segregados e, como tal, de facto impossibilitados de construir e exercer efectivo controle sobre os seus territórios, seja no sentido de dominação político-económica, seja no sentido de apropriação simbólico cultural (HAESBAERT, 2004, p. 312).

A deterioração da identidade da comunidade de Ngunda, através das políticas públicas, linguístico-educativas que renegam as práticas linguísticas, culturais e ideológicas desses sujeitos, reforça a ideia de que há uma ruptura na construção identitária. Nessa perspectiva, a reflexão envolvendo a desterritorização como motivadores de práticas hostis está apoiada em políticas públicas-educativas que excluem a zona rural. Essa apreciação de desterritorização visa problematizar e questionar a homogeneidade das políticas para o ensino, pautadas na lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino 32/20, cujo vácuo sobre o ensino em contexto rural é notório. As repressões das práticas de desterritorização são visíveis na imposição de práticas pedagógicas, sociolinguística, socioeconómica, sociocultural descontextual. Para que se reterritorize Ngunda, uma das questões que o Estado precisa perceber é que

Não se pode estabelecer o mesmo calendário escolar tanto para a zona urbana quanto para a zona rural, o que acaba prejudicando academicamente essas classes populacionais, é necessário que o sistema educativo seja

selectivo valorizando o contexto sócio cultural das zonas rurais, quando assim não for as crianças continuarão perdidas dentro da escola e conseqüentemente dentro da sala de aula, a escola frustra as crianças, tanto pelo estômago quanto pela cabeça (CHILUMBO, 2019, p. 11).

Nesse caso, pensar a escola em zona rural pressupõe reterritORIZAR a área. A reterritORIZAÇÃO é entendida como as ações que visam a reposição de práticas de identidade linguístico-cultural, agrícolas, criação animal que os caracteriza. Em outros termos, a reterritORIZAÇÃO se dirige à escola plural e democrática onde o plano curricular valide disciplinas voltadas à agricultura, à criação animal, todos imbuídos nos usos e nas práticas linguísticas-culturais. É nesses moldes em que a escola deve se prestar à comunidade e contribuir para o desenvolvimento local. Porém, o que se constatou é que a zona rural de Ngunda vive uma situação de desterritorização na medida em que as políticas públicas-educativas não estão ao serviço da comunidade. Os pais e alunos não se sentem representados na escola e os conteúdos lecionados não os ajuda a obter um crescimento econômico local.

Assim sendo, não podemos coisificar as práticas desses sujeitos e isso significa primar por uma escola no contexto rural que tenha atenção às questões sociolinguísticas, socioeconômicas, socioculturais, socioideológicas que envolvem a comunidade. Trata-se, portanto, de se adotar um plano curricular, um calendário acadêmico e um modelo de ensino mais contextual e equitativo onde

[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [Do, pois] “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CARDART, 2002, p. 18).

O desenraizamento, a desvalorização, as políticas públicas-educativas deslocadas constituem uma violação ao direito à educação, visto que a escola recorre a uma língua que não é a do sujeito, a um plano curricular que não atende às necessidades da comunidade, a um calendário acadêmico que não facilita o entrosamento dos alunos entre a escola e ao apoio aos pais nas atividades. Isto tudo influencia, a nosso entender, o abandono massivo escolar como nos relatou uma das famílias com quem mantivemos a conversa diagnóstica.

Outro elemento não menos relevante que podemos depreender da fala das famílias nos leva a perceber a carência nas políticas públicas para albergar os professores que residem distante do local em que trabalham ou a criação de subsídios de deslocamento e ou isolamento dos professores nessas condições. Essa estratégia viria mitigar a questão da remuneração que nem sempre cobre as despesas de transporte. Não se pode perder de vista que os atrasos constantes dos professores motivam desânimo dos alunos e dos pais provocando grandes implicações que podem culminar no abandono massivo da escola.

No que diz respeito às condições económicas e sociais das famílias, destacamos que, pelo observado, a comunidade de Ngunda atravessa uma pobreza extrema na qual as

condições para as refeições são precárias, muitas vezes nem o que comer estes conseguem, devido à seca na região. Essa impossibilidade socioeconômica que as famílias vivem, a nosso ver, contribui também para que os filhos vão a lavra com os pais, sob o risco de não terem o que comer, além de ajudarem nos trabalhos do campo e contribuir no rendimento econômico familiar. E é com base nessas observações que percebemos o quanto a desigualdade de renda influencia diretamente na desigualdade escolar, cultural, política e de saúde (DUBET, 2004). Urge, no entanto, repensar políticas concretas para a permanente distribuição de merenda escolar e destinar verbas para a compra de materiais didáticos para os alunos. Observamos ainda que as práticas comunicativas desses sujeitos são feitas em língua umbundu o que reforça a necessidade de descentralização da língua de ensino. Não se pode homogeneizar as políticas públicas-educativas visto que Angola é um país de diversidade linguística e cultural e apresenta questões econômicas e sociais próprias. Porém, as práticas das comunidades, as atividades agrícolas que desenvolvem e que contribuem para o fortalecimento da economia local é uma forma de resistência e, por isso, um mecanismo de “reterritorializar o desterritorizado”.

Portanto, os elementos extrínsecos e intrínsecos das políticas educativas invasivas instauram a perda de referência do espaço, isto é, perder a autonomia, a identidade sociolinguística, sociocultural, socioeconômica estando no mesmo espaço, perder a liberdade ao serem desapropriados simbolicamente, funcionalmente num determinado espaço geográfico. Tais desterritorizações reprimem e motivam a crise

social e psicológica afetando a identidade e a economia das comunidades (FERNANDES, 2008).

A homogeneização do modelo de escola tendo como base o urbano para o rural abre brecha para o questionamento da relação que o Estado promove e da interdição do direito à educação na língua do aluno, a adequação do calendário acadêmico tendo em atenção as épocas de plantação, colheitas e preparação dos solos, (re)pensar o plano curricular adicionando disciplinas contextuais que dizem respeito às práticas da comunidade contribuindo para a redução do abandono massivo e faltas constantes na escola. É nessa linha de pensamento que se demonstra o colapso do modelo de escola e decepção dos alunos e familiares que Calundungo (2020, p. 236) propõe “reforma especificamente destinada à educação no meio rural”. As políticas públicas-educativas para a área rural deve repensar a escola tendo como ponto de partida os seguintes questionamentos: o que se ensina? Como se ensina? A quem se ensina? Para que se ensina?

No nosso entender, não tem qualquer sentido uma escola que promove um modelo de ensino hipócrita, em que a maior parte dos alunos abandonam e outros com fracas competências devido ao fracasso do sistema e das políticas seletivas adotadas. É visível o quanto a escola contribui para a segregação e marginalização requerendo que se trace estratégias eficazes de organização do calendário acadêmico, do plano curricular para a realidade rural que viria reduzir o conflito entre os objetivos da escola e os objetivos definidos pelos pais e encarregados pela educação, bem como contribuir para o desenvolvimento econômico da comuni-

dade. Assim, “é necessário que o Estado defina políticas linguístico-educativas em função das regiões e sob atenção a diversidade linguística do país” (BERNARDO, 2021, p. 22).

Da reflexão efetuada em consonância com o diagnóstico da aldeia de Ngunda, inferimos que uma das formas que viria a contribuir para a redução do abandono massivo escolar passa por uma reforma no ensino e isso se inscreve em: (i) políticas públicas-educativas regionais/provinciais, tendo como parceiros a comunidade, programas que insiram a merenda escolar tendo em conta o alto índice de pobreza na aldeia de Ngunda, tendo as famílias como parceiros fornecendo produções agrícolas, bem como repensar as políticas educativas diante de situações de seca e/ou outras calamidades que venham a afetar a comunidade, bem como as implicações que tais situações produzem no processo de ensino-aprendizagem, visto que os estudantes são forçados a se deslocarem por longas distâncias para a prática da agricultura e para cuidar dos animais; (ii) adoção de práticas pedagógicas contextualizadas que tenham em atenção o conhecimento e as práticas da comunidade, permitindo a sua reterritorialização, a qual permite o desenvolvimento econômico e social da comunidade e passa por aceitar a língua local no processo de ensino, a cultura, a agricultura e a criação animal. Outro elemento não menos importante que se deve ter em atenção é a aceitação da descentralização das definições de políticas no viés econômico, social, educativo, uma vez que “entre comprar as coisas da escola e comer, o mais urgente é a comida” (Família).

Considerações finais

A realização do diagnóstico na escola Primária Constantino Fragata Tchandalombua permitiu problematizar a homogeneização das políticas públicas-educativas adotadas em zona rural. Percebemos que o Estado angolano atravessa uma crise que se assenta na centralização das políticas públicas-educativas o que motiva a desterritorização socioeducativa, sociolinguística, socioeconómico e sociocultural da comunidade. Pauta-se por uma democratização e reforma que culminaria na descentralização das políticas para a zona rural reduzindo injustiças sociais que promovem o abandono massivo da escola.

Não restam dúvidas sobre o perigo que há em urbanizar a escola em zona rural cujos problemas envolve o pouco investimento que se faz e a desterritorização das práticas dessa comunidade no plano curricular, além de carecer de um calendário e conteúdos que tenham em atenção a agricultura, a criação animal e que facilitem os desdobramentos das atividades realizadas na família e na escola. Essa ação viria a reterritorializar a zona rural possibilitando uma maior liberdade e o direito de viverem a sua vida tendo em conta a realidade da comunidade. Urge abrir-se debates heterogêneos sobre as políticas públicas-educativas e sociais que estimulem os alunos, como por exemplo, a merenda escolar pode contribuir na redução do nível de abandono escolar. A heterogeneidade linguística no sistema de ensino-aprendizagem contribui para a territorialização dos sujeitos que veem a escola como um lugar de opressão.

Referências

BERNARDO, Ezequiel Pedro José. *Política linguística para o ensino bilíngue em Angola*. 2018. 177f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis.

BERNARDO, Ezequiel Pedro José. Poscolonialidade e lugares linguísticos (des)conexos no ensino em contexto rural angolano: (in)visibilidade em tela. In.: CONCEIÇÃO, Manuel Célio; CHICUNA, Alexandre Mavungo (org.). *Ensino da língua portuguesa: contextos e perspectiva*. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), 2021. p. 17-33.

CALUNDUNGO, Sérgio. Educação nas zonas rurais. In.: NGULUVE, Alberto; PAXE, Isaac; FERNANDES, Mbiavanga (org.). *A lei de Bases do Sistema de Educação: debates e proposições*. Luanda: Literacia, 2020. p. 233-261.

CHILUMBO, Alcídio Edgar José. *O sistema educativo angolano e sua adequação no contexto cultural das zonas rurais em Huambo – Angola (África)*. Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento, p. 5-19, 2019.

FERNANDES, João Luís Jesus. A desterritorialização como factor de insegurança e crise social no mundo contemporâneo. In.: *I Jornadas Internacionais de Estudos sobre Questões Sociais*; AGIR – Associação para a Investi-

gação e Desenvolvimento Sócio-Cultural; Póvoa de Varzim (p. 423-447). s/a.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2004.

INE. *Resultados definitivos: Recenseamento Geral da População e Habitação 2014*. Luanda: INE, 2016.

KOLLING, Edgar Jorge et al. *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

MACHADO, Luane Cristina Tractz. *Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização*. 2017. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf, Acesso aos 20/Abr./2020.

SEVERO, Cristine G. et al. *Português e línguas bantu na educação angolana: da diversidade como “problema”*. Revista Línguas e instrumentos linguísticos – nº 43 – jan-jun 2019. p. 290-307.

DUBET, François. *O que é uma escola justa?* Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, set./dez. 2004, p. 539-555.

Ativismo digital no site Educom Guarani/ Avañeẽ Myasãimboê: políticas de línguas e resistências

Ligia Karina Martins de Andrade

Laura Fortes

Mário Ramão Villalva Filho

Introdução

Este capítulo trata do processo de construção do site Educom Guarani/ *Avañeẽ Myasãimboê* (<https://www.educomguarani.com/>) a partir da perspectiva da educomunicação, da educação popular e da troca de saberes entre os participantes do projeto de extensão Educomunicação e Cultura Guarani, desenvolvido na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, desde 2018. A ideia surgiu a partir de um grupo de educadores(as) da Unila, em articulação com uma pesquisa de doutorado em Desenvolvimento Rural Sustentável na União de Marechal Cândido Rondon (VILLALVA FILHO, 2020) desenvolvida junto à comunidade dos guarani, situada na cidade de Diamante D'Oeste, na região do Oeste do Paraná, desde 2017.

A partir de uma perspectiva teórica interdisciplinar por meio da educomunicação de Mario Kaplun (1998), aliada

à pedagogia de Paulo Freire (1996) e ainda aos estudos de mediação cultural e de ativismo digital, a coordenação e demais integrantes do projeto decidiram realizar os objetivos de criação do site em plataforma e em outras redes digitais com o objetivo de divulgação de seu trabalho de letramento digital junto às comunidades, devido aos problemas ocasionados durante a pandemia e à impossibilidade de estar nas comunidades.

Em 2018, a partir do projeto de extensão “Educomunicação e cultura guarani” traduzido por “Avañeẽ Myasãimboẽ rembiapo”, cujo foco era o estudo e a revitalização da língua e da cultura guarani, foram ministradas oficinas de língua guarani para os professores indígenas da Escola Estadual Indígena *Kuaa Mboẽ* e da Escola Estadual Indígena *Araju Porã*, pertencentes às comunidades guarani Añetete e Itamarã, ambas localizadas na cidade de Diamante do Oeste, Paraná, Brasil (VILLALVA FILHO, 2020). A educação na comunidade não se limita ao espaço da sala e, então, as aulas eram abertas a toda comunidade no pátio da escola e sempre chegavam vários membros (anciãos, crianças, famílias etc.) para escutar e participar dos encontros. Deste modo, formou-se um grupo no projeto que, ao longo do processo, incorporou integrantes de forma mais ou menos intermitente.

No ano de 2019, um grupo de estudantes da UNILA, entre pós-graduação e graduação, resolveu realizar uma capacitação de audiovisual com as crianças guarani. A última oficina realizou-se em 2019 com a participação de toda a comunidade, exceto as crianças, e trabalhou aspectos da fotografia a partir da criação de uma metodologia por parte

dos educadores. A partir destas oficinas, em 2020, o grupo decidiu criar o site Educom Guarani, diante da impossibilidade de dar continuidade às atividades presenciais nas aldeias.

A perspectiva metodológica adotada foi a da educação e da pedagogia popular e libertadora de Paulo Freire associada à mediação cultural e artística centradas no audiovisual. Nesta perspectiva, constrói-se uma metodologia que partia do conhecimento das comunidades e de seus anseios para realizar as oficinas e cursos de capacitação. No caso das oficinas, os educadores criaram uma metodologia que partia dos recursos e conhecimentos da comunidade e que iam avançando, na medida em que se dominavam alguns aspectos da fotografia e da filmagem. Todo este material produzido na oficina com as crianças e com a comunidade em geral foi alimento para a elaboração do site Educom Guarani/*Avañeẽ Myasãimboẽ*, e das demais mídias que veiculam em formatos diferentes as notícias (*Instagram, Facebook e YouTube*).

Cultura guarani e tecnologias digitais

A justificativa deste capítulo reside no fato de refletir sobre o processo de criação de um site sobre a cultura guarani, a fim de avaliar a sua contribuição para o ativismo e a presença deste grupo nos meios de comunicação como sujeitos produtores de cultura, arte e informação sobre sua realidade local. A título de exemplo, o vídeo produzido pelo *youtu-*

ber Biel Tupã (Gilmar Chamorro), em entrevista à indígena Delia Takua, sobre a tecnologia digital e a cultura guaranis são clarividentes de questões a serem ponderadas neste percurso (CHAMORRO, 2020). Neste vídeo produzido para o lançamento do *site*, Gilmar Chamorro e Delia expõem as diferenças entre a concepção indígena e a ocidental do uso das tecnologias e coloca uma problemática entre o conhecimento tradicional e o conhecimento advindo das redes, sobretudo para os jovens.

Délia Takua, respondendo à pergunta de Biel Tupã sobre o uso da tecnologia digital e o povo ava-guarani, primeiramente busca autoridade na sua palavra se referindo aos sábios anciãos: “Eu tive a oportunidade de questionar os *xamói* sobre esse tema por isso posso falar em nome deles também”. Em resposta à relação à tecnologia na aldeia, deixa clara a sua importância: “A tecnologia é muito importante para a gente divulgar o nosso dia a dia, a nossa cultura, a nossa visão sobre o mundo”. Ao mesmo tempo, ela adverte que deve ser o próprio indígena quem deve falar para a sociedade da sua própria cultura porque: “hoje em dia os não indígenas já falam muitas coisas sobre a gente”, complementa Délia. Assim, esclarece que as questões sobre essa cultura devem ser tratadas a partir de quem a vive, e, por isso, reforça que “a tecnologia favorece a nossa defesa para mostrar para eles o jeito que a gente vive hoje em dia”. O uso da tecnologia digital serviria para defender a cultura avá-guarani, concluiu Délia, ao mesmo tempo, ela lembra que:

Essa tecnologia vem de fato para fortalecer a cultura, mas ao mesmo tempo é uma questão que pode ser negativo para os nossos jovens

hoje em dia... Os não indígenas acabam colocando coisas que não é verdade. Não verificam direito e acabam prejudicando também... Os jovens deixam de perguntar aos *xamóikue-ra* (sábios anciãos)... e vão direto perguntar ou pesquisar na internet, acabam perdendo a nossa cultura... Também essa tecnologia pode influenciar mal aos nossos jovens porque de fato muita novidade para a nossa comunidade até os pais não conseguem acompanhar os filhos nessa questão da tecnologia, eles não têm esse conhecimento de como orientar os filhos de como usar essa tecnologia... Acaba prejudicando ao indígena o mau uso da tecnologia. (Depoimento de Délia Takua in CHAMORRO, 2020).

Nesta entrevista, questionada pelo entrevistador Biel Tupã, Délia respondeu os cuidados que devem ser considerados no uso das novas tecnologias, principalmente quando “o conhecimento não mais é buscado nas casas de Reza (*Opy*), nas rodas na comunidade, junto com os sábios e as sábias, mas, sim, na internet”, diz Délia. Ela lembra que “os não indígenas (*juruaás*) colocam informações sem antes verificar a veracidade das informações”, que, no nosso entender, reforçam os preconceitos já existentes na sociedade ocidental. No contexto familiar, Délia lembra que os pais não teriam a preparação para acompanhar a educação dos filhos quanto à questão da tecnologia e isso pode acarretar o seu “mau uso”.



Figura 1 – Professora Délia Takua bate papo com Biel Tupã sobre a tecnologia e o povo guarani

Print do Vídeo: CHAMORRO, Gilmar (Biel Tupã). Professora Délia Takua bate papo com Biel Tupã sobre a tecnologia e o povo guarani. 21 de outubro de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/UiDFJRsoLMo> . Acesso em 28 mar. 2022.

Entretanto, Gilmar Chamorro (Biel Tupã) que, independentemente da proposta do grupo Educom Guarani, já produzia material para as plataformas, permitindo um campo de reflexão sobre a temática, defende essa atividade como um *Youtuber influencer* na cultura originária. Délia acredita que isso é importante e que deve considerar alguns aspectos a seguir:

Todas as coisas têm limite, da onde a gente vai partir e aonde a gente vai parar, porque a nossa cultura é bem diferente, tem bastante coisas que podem ser conhecido lá fora e tem bastante coisas que pode ficar só na aldeia para o nosso conhecimento que é para levar para as nossas gerações, porque tem coisas que só

a gente vai entender, saber como funciona, com que a gente compreende essa questão, não adianta levar isso para fora porque o não indígena não vai ter essa visão como a gente tem da nossa própria cultura (Depoimento de Délia Takua in CHAMORRO, 2020)

Délia lembra do “lugar de fala”, uma vez que nem tudo pode ser veiculado, em função de que pode ser mal interpretado pela falta da visão indígena, que a sociedade ocidental não tem. Vale lembrar que toda informação interpretada fora de contexto pode produzir inverdades e são dessas inverdades que se alimentam os preconceitos contra os povos indígenas. Sobre a importância do site de Educom Guarani que nesse momento estava sendo lançado, Délia indica uma das utilidades que para ela seria fundamental:

Quando a gente é estudante ou acadêmica podemos pesquisar nesse site, conhecer mais um pouco sobre a outra aldeia, a visão do outro *xamói*, porque nem todo *xamói* tem a mesma visão, então é muito importante a gente pesquisar um pouquinho a visão de cada um para a gente compreender como é que a visão dos *xamói*. (Depoimento de Délia Takua in CHAMORRO, 2020)

A entrevista é concluída concordando quanto à importância de um olhar crítico sobre as tecnologias digitais, principalmente durante a pandemia, tanto para os estudantes como para professores, considerando que o site foi criado e lançado no meio da pandemia de Covid-19.

O site Educom Guarani/*Avañeẽ Myasãimboẽ*: algumas contribuições

O site foi ao ar *online* em 25 de agosto de 2020, mas foi inaugurado numa *live* realizada pelo grupo em 19 de outubro de 2020 (EDUCOM GUARANI, 2020). A sua elaboração deu-se pelo coletivo formado por antigos e novos integrantes, sobretudo com o grupo que se manteve a partir da realização das oficinas com os guarani.

No lançamento, o site foi dividido em quatro abas: “Início”, “O projeto”, “Integrantes”, “Galerias”, “Blog” e “Contato”. Na primeira aba, intitulada “Início”, tem-se a subdivisão em redes sociais (*Facebook, Instagram e Youtube*), nas quais o projeto também é divulgado, embora em outro formato. Nesse caso, os integrantes se revezam para duplicar os conteúdos de forma adaptada e alguns vídeos que o grupo produziu; na aba seguinte, denominada “O projeto”, tem-se explicação sobre o que consiste o site; na aba “Integrantes”, tem-se a subdivisão em “Quem somos” que coloca a biografia dos educadores, “Estão conosco” que apresenta as lideranças da aldeia Vicente Ava Ñengavyju Vogado e Teodoro Tupã Jeguavy Alves e “Comunidade Guarani” que descreve estas duas comunidades guarani. Já na aba “Galeria”, tem-se uma subdivisão em: fotos, vídeos e áudios que foram produzidos durante as idas e as oficinas com os participantes; e, na aba “Blog”, tem-se uma postagem “A educação acontece no Opy” de agosto de 2020 que descreve como o logo foi elaborado, de autoria de Camila Lazzarini.

A concepção do logo do site pelo grupo foi realizada a partir do trabalho da estudante de graduação e formada em design gráfico Camila Lazzarini. Ele foi inspirado num desenho produzido numa das oficinas por uma criança da aldeia Itamarã em Diamante do Oeste, sem identificação da criança (EDUCOM GUARANI/AVAÑE'Ë MYASĂIMBO'E, 2020). Este desenho que retrata a *Opy* — em uma tradução aproximada, seria “casa de reza”, “lugar sagrado” — tornou-se o centro do trabalho de elaboração de Camila, sendo resultado de sua criação, apesar de que as cores e formatos foram votadas pelo grupo.

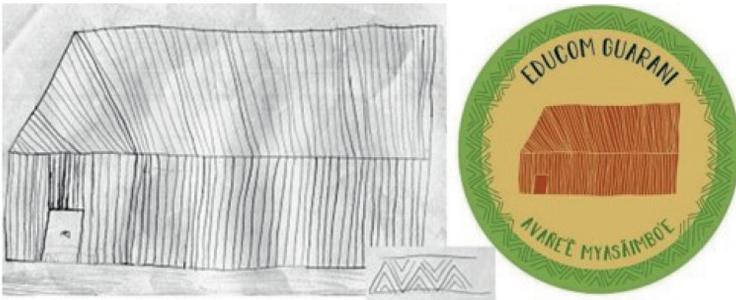


Figura 2 – A construção do logo do projeto Educom Guarani
Fonte: site do Projeto Educom Guarani (<https://www.educom-guarani.com/>)

Vale ressaltar o trabalho de tradução da equipe na busca de um equivalente para o vocábulo “educador guarani”, chegando à criação de um neologismo “Avañeë Myasăimboë”, no qual o primeiro termo se refere ao “ava” (homem) e “ñe’ ã” (língua), isto é, “língua do homem” e o segundo “myasăimboë” é um neologismo onde são colocadas a palavra Myasăi ou “muasăi v. pr. Extender, vulgarizar,

propagar, esparcir, desparramar, disseminar, difundir, sembrar. (CANESE, 2018) com a palavra “Mboè. s. Enseñanza, educación.” (CANESE, 2018). Essas palavras, no guarani, representam a comunicação e a educação (VILLALVA FILHO, 2020). Além disto, o *site* tem como meta a valorização e defesa da língua guarani, pois, de acordo com Hamel (1995), os direitos linguísticos também constituem direitos humanos fundamentais, o que nem sempre foi considerado e respeitado de fato.

Nesta etapa, o grupo decide incorporar dois indígenas ao projeto, Gilmar Chamorro (o “Biel Tupã”) da aldeia Ocoy e Sérgio Medina (o “Tatú”), da aldeia de Itamarã, ambos contribuem com as discussões de forma a enriquecer o debate, além de serem o contato do grupo com as comunidades.

Na busca de criar novos espaços para ocupar, no site do Educom Guarani resolvemos inserir mais duas abas em 2021. O primeiro item cadastrado foi o “*Guaraníme*” (Em Guarani). Este novo espaço é exclusivamente para textos, vídeos e outros materiais em guarani, sem nenhuma tradução para outras línguas, como ocorre nas outras abas do site. Nesta seção, disponibilizamos duas pastas, por meio do *Google Drive*, com livre acesso: “Cartilhas Guarani 1 e 2”, as quais são materiais didáticos em língua guarani elaborados por várias comunidades de Paraguai, Argentina, Brasil e Bolívia, direcionados ao uso dos professores da língua originária para as suas comunidades. Podemos afirmar que se trata do estudo do guarani a partir do próprio guarani. Em outra seção da mesma aba, colocamos a pasta “*Haipyre*

mbopara” (escrita), na qual estão disponibilizados livros exclusivamente em guarani publicados no Brasil.

Durante a pandemia de Covid-19, conseguimos, por meio de nossos contatos, alguns materiais orientadores em guarani sobre os cuidados que se deve ter a fim de prevenir a contaminação. Desta forma, esses materiais audiovisuais, cartilhas e cartazes foram disponibilizados na seção de “*Koronaviru*”. Com esta atitude, acreditamos que, além de visibilizar ainda mais a língua, facilitamos o acesso a informações claras sobre a pandemia, sensibilizando, assim, as comunidades a partir de sua própria língua materna.

A segunda aba criada foi “Aprenda Guarani — *Ñañemoarandu*”, na qual apresentamos, também por meio do *Google Drive* com acesso liberado, vários materiais didáticos para o ensino-aprendizagem da língua guarani, a partir de outras línguas, em formato PDF. Dividimos os materiais em duas colunas: “Materiais Didáticos” e “Dicionários — livros — Gramática”. Nesta última parte, os livros de gramáticas e dicionários foram subdivididos em pastas por países que a produziram (Argentina, Bolívia, e Paraguai), buscando contemplar a maior parte de variantes de região, de tempo, de escrita, de oralidade etc. Os materiais originados no Brasil foram incluídos dentro das pastas específicas como: Antigos (Anchieta, Montoya, Restivo, Yaguay, Couto de Magalhães e outros), Ayvu Rapyta, Kaiowa, Mbya, Nhandewa, Tupi Guarani, Outras línguas originárias e Livros. Nesta mesma aba de aprendizagem, incluímos três colunas: *Links* para materiais de Guarani, Aplicativos para celular e *Links* com dicionários de Guarani. Todos esses *links* estão disponíveis para consultas diretamente nos sites

correspondentes e, no caso dos “Aplicativos”, disponíveis no *Google Play*.

A linha teórica que os educadores seguiram foi a de Kaplun (1998) que associa a pedagogia popular de Freire às teorias comunicacionais. Ele concebe a comunicação como um movimento de “emirec”, ou seja, não se trata do privilégio de um emissor que envia mensagens, como realizada nos meios de manipulação das massas, mas sim de um movimento, em que aquilo que é significativo para o destinatário deve ser considerado e produzido, ou discutido coletivamente, de modo consciente e crítico, como conteúdo a ser comunicado pelos meios. Neste sentido, todos somos educadores, na medida em que temos mensagens a transmitir que possam interessar, mas que devem passar por uma comunicação pedagógica, uma vez que se pode produzir a mensagem, mas sem uma receptividade da comunidade, ao passo que se a produção parte da própria comunidade é ativa, no sentido de que todos participam do processo, então aquela comunicação cumpre sua função de produzir uma comunicação recíproca, crítica e criativa.

De acordo ainda com Kaplun (1998), cada modelo de educação tem como correspondente um modelo de comunicação, e a comunicação por ele concebida visa a uma educação de caráter popular, na qual a teoria freiriana de ação, reflexão e ação faça parte do processo de construção do conhecimento libertador, crítico e criativo. Portanto, a comunicação não pode estar centrada no educador que comunica certos conteúdos, a educação tradicional ou a comunicação tradicional, mas sim há a participação de todos

que se educam em sociedade e comunicam algo interessante construído comunitariamente.

Lima e Oliveira (2013) apontam que a perspectiva da educomunicação vai além de uma relação apenas entre mídia e educação, pois toca a perspectiva da epistemologia da comunicação e revela que “elementos como lugar de fala, hegemonia econômica e os formatos da comunicação de massa tradicional desempenham um importante papel na formação de sentidos das mensagens” (2013, p. 2). Isto foi crucial na renovação dos meios, na década de 60 do século XX, constituindo uma interseção de pensamentos inovadores no contexto brasileiro e latino-americano, que viria a ser ceifado pelos regimes ditatoriais implantados posteriormente. Este modelo proposto recusava a dimensão dos modelos tradicionais e trazia ao debate a questão da natureza dialógica e ideológica propostas por Bakhtin e Volochinov em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1977). Esta perspectiva possibilita que a educomunicação introduza uma visão de reflexão e ação ao campo comunicacional, superando a premissa da escola de Frankfurt de que há uma mídia que a partir de uma posição hegemônica impõe certos valores dos dominadores aos dominados. A perspectiva bakhtiniana de que o discurso é produzido por vozes que se aliam, mas também resistem e contradizem revelam a dialogicidade e polifonia própria da “arena de batalhas” que constitui o uso da língua no contexto social (BAKHTIN, 1999).

Na América Latina, a apropriação das comunidades de base dos ideais educadores possibilita a resistência à mídia hegemônica, por meio dos questionamentos identitários, novos posicionamentos de sujeitos que resistem ao

mercado de consumo, das lutas sociais em articulação e da resistência ao discurso dos meios de comunicação de massa. Lima e Oliveira (2013) destacam ainda a mudança a partir da Constituição de 1988 no Brasil e a criação de ações afirmativas que se centram nos grupos minoritários, tais como: crianças e adolescentes, população negra, indígena e de mulheres, entre outros importantes avanços (2013, p. 4).

No caso do projeto, esta premissa foi uma das características que levou o grupo a desenvolver as oficinas e buscar novas metodologias para que os membros da comunidade possam se apropriar da tecnologia como forma de divulgar os acontecimentos mais significativos e de interesse. No entanto, com o advento da pandemia de Covid-19, pode-se afirmar que apenas alguns membros da comunidade indígena participaram do processo de construção do site Educom e colaboraram com o projeto, o que ainda deve ser trabalhado se se quer que o *site* ou outras propostas tenham impacto e maior participação na comunidade guarani. De toda forma, estes dois participantes indígenas usam a tecnologia digital e um deles é estudante universitário e *youtuber*, o que facilita a produção de material desde a comunidade, e portanto, na voz dos próprios educadores indígenas.

No mencionado vídeo de lançamento do projeto, Gilmar entrevista a indígena Délia Takua Yju Martines e ambos comentam sobre a relevância das tecnologias digitais para as populações indígenas. Eles estabelecem um questionamento sobre a relação entre tradição e informação, sobre contato face a face e com as telas. Desse modo, as comunidades realizam um questionamento e uma desnaturalização desses equipamentos em nossas vidas cotidianas, muito importan-

tes para serem debatidas nos dias atuais. Em certo momento, Délia coloca sua opinião pessoal e comunitária, ao ser porta-voz das palavras do *xamói*, que foi consultado para a produção do conteúdo do vídeo. Neste sentido, a tradição segue sua importância para os guarani, mas sem desconsiderar as possibilidades que as tecnologias digitais colocam às comunidades como facilitadoras de acesso à informação e produção de conhecimento sobre seu universo, tal como o canal de *YouTube* (TUPÃ, 2020), Instagram e demais redes sociais de Biel Tupã, os quais possuem seguidores e que, em algumas produções, têm muitas curtidas e comentários.

Neste sentido, as tecnologias e mídias digitais ocupam um espaço crítico nas comunidades. A partir de seus jovens, que já se apropriaram dos recursos para produzir informação de relevância para a comunidade interna e externa, contrastam com a informação produzida pela mídia de massas. Neste sentido, Tônico Benites (2014) conta que:

Historicamente, a manifestação e as reivindicações dos povos indígenas pelas efetivações de seus direitos e, sobretudo, pela defesa e recuperação de seus territórios tradicionais são apresentadas na grande mídia e na internet como atos altamente violentos, perigosos e ilegais. É importante destacar que estas representações e descrição dos indígenas acabaram se tornando a visão dominante, que é generalizada e divulgada de forma naturalizada pela mídia. Mas as lideranças indígenas idosas tinham dificuldades de contrapor essa divulgação. (BENITES, 2014, p. 14).

Para enfrentar o problema da manipulação da mídia convencional, em 2011, um grupo de jovens estudantes Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul formou uma comissão (*Aty Guasu*) Guarani e Kaiowá para contrapor as notícias dessas mídias. Assim, a intenção era a de divulgar as informações reais de acordo com as próprias versões dos fatos, as situações atuais e as demandas efetivas dos indígenas em situações de conflito fundiário. A iniciativa se deu por meio das redes sociais e as informações tendenciosas da mídia dominante eram desconstruídas por meio no uso das novas tecnologias (BENITES, 2014).

Ativismo digital em guarani e educomunicação

Neste ponto, o termo ativismo merece ser contemplado para se refletir sobre o que seria a condição de um ativista, o que define um ativista ou como alguém se torna ativista em relação à cosmovisão indígena e aos meios digitais que se colocam como possibilidade.

No artigo “Quando a pessoa se torna ativista”, de Silvio Munari (2019), temos o ativista como um corpo que se inventa e se descobre numa perspectiva de busca de algo ou alguém que o ser acaba encontrando por experiência. Numa aproximação com a experiência relatada em Proust, tem-se que “nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos”. O modelo para esta metamorfose é tratado da seguinte forma pelo autor: “Nunca se aprende fazendo

como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende” (PROUST apud MUNARI, 2019, p.119). Nesta perspectiva, o ativismo - que neste caso se vincula à causa indígena - acaba sendo algo que se produz num tempo circunstancial, mas que vem sendo gestado num ponto anterior do tempo e sem data definida de término, pois se tem uma descoberta pela experiência em si, mas que se relaciona com o outro, a alteridade, e o fora de si, em diálogo aberto e que se imprime como modo de ser do sujeito ativista.

A noção de experiência que Larossa Bondía (2002) explora em seu artigo sobre a importância de se vivenciar as aprendizagens nos é cara. Assim sendo, segundo o autor, para que as aprendizagens possam ser significativas para os sujeitos em tempos como os nossos, os quais estão cheios de imposições da escola ou do sistema de massificação que não nos deixam experienciar, é preciso sair de nós mesmos e voltarmos nesta relação dialética e dialógica com a alteridade.

Nas etapas do projeto, o grupo de educadores teve a oportunidade de dialogar com a comunidade e buscar formas de aproximação com ela. Isso nem sempre é tão fácil ou com resultados visíveis e mensuráveis, uma vez que a ideia de que os próprios indígenas se apropriem das tecnologias e mídias digitais e possam produzir informação deve ser um movimento do coletivo indígena, após a aceitação de lideranças e dos sábios e antigos dos grupos. Podemos apontar que Biel Tupã se revela como um sujeito que domina as tecnologias digitais e produz conteúdos que são pu-

blicados nas páginas do *Facebook*, *Youtube*, *Instagram* e *Tik tok*, em geral referentes ao coletivo indígena, mas também de cunho pessoal, como sujeito indígena, e que possuem interação com o exterior da comunidade.

Neste sentido, o “Tekoha Ocoy” produzido na aldeia Ocoy (<https://tekohaocoy.com/>) mostra-se como um veículo de divulgação da comunidade, no qual vários membros podem fazer suas publicações e que precisa ser alimentado. A tradução de *Opy*, que no início deste capítulo foi traduzido por “casa de reza”, revela um exemplo, de tradução cultural e linguística que parece estar condizente com a comunidade em geral daquela aldeia: “(...) casa de reza é uma mistura de amizade, união, respeito, fé, amor. Nesse caso, Deus seria a palavra que se encaixaria perfeitamente em sua descrição, haja vista que Jesus (Nhanderu) é cultuado e respeitado como Deus supremo” (TEKOHA OCOY, 2020).

Além da espiritualidade que, de alguma forma, está sendo influenciada pela religião dos *juruás*, também indicamos que a língua na aldeia está sendo fortemente influenciada pela língua hegemônica, como indica a líder indígena Marta Gil Kuña Reté da mesma aldeia . Ao se referir à língua utilizada pelos filhos e pela comunidade, ela afirma:

Che familiakuéra ja noikuaávéima ha upéicha a veces ore roñemongeta avei opambægüi avei he'iva nahi'ainde jepe ore cultura roperdeite aja, pero nahanivéima ko'anga py até ore família brasileiraicha meme voi oiko hikuái, entero váma aja, cada aldeiamá voi, so que ore ápe ko aldeia-pe ko guaranipe roñeẽ gueteri ore familiapae, pero outro maerape nahanivéima, noñeẽ véima guaranípe, pois

solo portuge pende voi oñeẽ hikuái, ha ko'ape oñeẽ hikuái gueteri guaraníme pero otendepa avei portuge porque otudiapa aja. (GIL, M. 2021) (14'54")



Figura 3 – Marta Kuña Reté. Líder Mujer Guaraní
Print do Vídeo: GIL, Marta Kuña Reté. Líder Mujer Guaraní. Youtube, disponível em <https://youtu.be/HYLfNMY1QBk> 14 de dez. de 2021. Acesso em 28 mar. 2022.

A indígena demonstra preocupação sobre a substituição da língua guarani pelo português. Ela afirma que até os próprios filhos estão utilizando mais essa língua e que, de alguma forma, preferem viver como “brasileiros”. Entretanto, ela detalha que, na comunidade dela, ainda utilizam essa língua e as outras comunidades estariam utilizando mais a língua colonial, porque é “isso que eles estudam”. Neste sentido, na busca de fortalecer a oralidade e a liderança feminina guarani, o grupo de educadores colheu o depoimento da Marta Gil e realizou sua tradução, a fim de disponibilizar no Youtube a versão original e o texto traduzido.

Políticas linguísticas, línguas e resistências

Desde o início, o Projeto Educom tem mobilizado reflexões quanto às políticas linguísticas envolvendo as comunidades participantes, a partir das suas próprias relações com as tecnologias digitais nos processos de construção de possibilidades de resistência contra os apagamentos e as opressões históricas.

A partir do estudo de Carvalho (2018) sobre a complexidade e os desafios da proposta educacional bilíngue português-espanhol na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), temos refletido sobre as distintas dimensões que as políticas linguísticas podem alcançar, seja no campo documental das regulamentações, seja no campo das práticas sociais e/ou discursivas empreendidas pelos sujeitos em suas relações com a língua(gem). Baseada em outros(as) autores(as), no primeiro caso, temos o que a pesquisadora abordou enquanto políticas linguísticas *de jure* e, no segundo, enquanto políticas linguísticas *de facto*. Longe de estabelecer uma desarticulação entre tais dimensões, essa diferenciação apresenta justamente a necessidade de aproximar o âmbito mais explícito do planejamento linguístico em si (estabelecido oficialmente) e o âmbito mais implícito da “cultura linguística”, ou seja, as ideologias, as relações de força e os imaginários que constituem as línguas:

Em outras palavras, acredito que é importante ver a política linguística não só como tomadas de decisão sobre a língua explícitas, escritas, declaradas, *de jure*, oficiais, e que

venham de cima para baixo, mas também as ideias e suposições implícitas, não escritas, encobertas, *de facto*, enraizadas e não oficiais, as quais podem influenciar os *resultados* da criação de políticas tão enfaticamente e definitivamente quanto as decisões mais explícitas (SCHIFFMAN, 2006, p. 112 apud CARVALHO, 2018, p. 25, 26).

Nessa perspectiva, a questão discursiva aparece como um elemento crucial na compreensão desse movimento dinâmico que envolve a construção das políticas linguísticas, uma vez que na dimensão *de facto*, considerando a relação da língua com a exterioridade da história e da ideologia, “diferentes processos de instrumentalização e institucionalização de uma língua têm seus efeitos em termos de política linguística” (DINIZ, 2012), produzindo (in)visibilidade, (i) legitimidade, (des)identificação com determinadas línguas, culturas, sujeitos. Por isso, a questão da política e do político torna-se incontornável à própria língua, fazendo da política linguística uma “política de línguas”:

Quando falamos de Política Linguística enquanto Política de Línguas, damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos em sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos,

em suas formas de existência, de experiência, no espaço político dos sentidos. A pergunta que se coloca, na perspectiva em que estamos interrogando a língua como uma questão política é: que discursos sobre a língua são admitidos como verdadeiros determinando um conjunto de práticas? Que práticas são essas? (ORLANDI, 2007, p. 8)

Nesse exercício de deslocamento de sentidos de política linguística para política de línguas, pensamos que as línguas vivenciadas pelos sujeitos indígenas nas comunidades estão relacionadas a esse “espaço político dos sentidos”, no qual ressoam a vida social e histórica de apagamento e massacre, mas também, práticas de luta e resistência.

Assim, em articulação com projetos de pesquisa em andamento na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), temos buscado aproximações com a ação extensionista Educom Guarani, a fim de analisar de que forma os sujeitos transitam entre as diversas línguas-culturas nas comunidades indígenas e fora delas, significando(-se) por meio de políticas de línguas e práticas educacionais decolonizantes, materializadas nas produções midiáticas nas quais se engajam. Tais práticas, enquanto políticas *de facto*, constituem modos de responder e/ou dialogar, em certa medida, com políticas linguísticas *de jure*, tais como a estabelecida na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, em seu artigo 16: “Os povos indígenas têm o direito de estabelecer seus próprios meios de informação, em seus próprios idiomas,

e de ter acesso a todos os demais meios de informação não indígenas, sem qualquer discriminação” (ONU, 2008).

Imbricadas nas políticas linguísticas, as políticas educacionais nacionais garantem a utilização das línguas maternas nas comunidades indígenas (BRASIL, 1996, Art. 32, § 3º), bem como a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (BRASIL, 1996, Art. 78). A Lei 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação, reitera a garantia da educação bilíngue às comunidades indígenas (BRASIL, 2014, anexo, meta 7.26). Também podemos encontrar a reiteração da educação escolar indígena focada no ensino bilíngue/multilíngue e intercultural em diversos momentos do texto das Diretrizes, enfatizando a importância da garantia do direito a uma educação escolar própria, voltada às especificidades dessas comunidades, “com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica”. (BRASIL, 2013, p. 45).

Os sentidos de educação bilíngue nas Diretrizes Curriculares são determinados, assim, por espaços do dizível filiados ao reconhecimento dos povos indígenas, assegurando um lugar de oficialidade às suas línguas, culturas e conhecimentos. É importante ressaltar que a garantia de oficialidade assegurada pelo discurso político-educacional aos povos indígenas não implica necessariamente sua maior visibilidade/reconhecimento no imaginário social. Pensar as políticas linguísticas como políticas de línguas nos faz enxergar as relações entre as línguas como

processos de movimentos de sentidos em que estão em jogo o sujeito, a história, a ideologia, o discurso. (FORTES, 2016, p. 103)

Como vimos, embora o discurso oficial (especialmente no campo das políticas *de jure*) reforce o reconhecimento das línguas-culturas indígenas, o mesmo não se reflete no imaginário social, em que predominam processos de invisibilidade dessas línguas-culturas (CAVALCANTI, 1999). Daí a relevância de propostas como a do Projeto de Extensão Educom Guarani, que defendem a construção de processos de mediação cultural junto com as comunidades, a fim de trazer mais visibilidade às práticas linguísticas, culturais e sociais em curso nas próprias comunidades, no campo das políticas *de facto*, como temos discutido. Segundo Lazzarini (2021, p. 34):

Ao trabalharmos o audiovisual em conjunto com a comunidade buscamos libertar nossa *aisthesis* (percepção) da estética do belo, denunciando a colonialidade e sua violência para com povo e sujeitos guarani. Ademais, nosso objetivo era e ainda é contribuir para o espaço de pronunciamento dos Avá-Guarani, colaborando no fortalecimento de suas tradições culturais, assim como sua mediação cultural para com demais povos indígenas e não-indígenas (LAZZARINI, 2021, p. 34).

Portanto, é na dimensão ampliada das políticas linguísticas *de facto*, ou, mais ainda, das *políticas de línguas* (ORLANDI, 2007), que temos compreendido o protagonismo

guarani nesse espaço de pronunciamento criado nas/pelas comunidades por meio das tecnologias audiovisuais e digitais, em processos de “descolonização de suas formas de ser, de saber e de sentir” (LAZZARINI, 2021, p. 6).

Tomemos como exemplo a apresentação de Gilmar Chamorro (Biel Tupã) na primeira Live do Projeto Educom Guarani, que foi transmitida pelo Canal do Projeto no YouTube em 20 de outubro de 2020.



Figura 4 – Biel Tupã apresenta o primeiro live do Educom Guarani

Print do Vídeo: CHAMORRO, Gilmar (Biel Tupã). Biel Tupã apresenta o primeiro live do Educom Guarani. 20 out. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/4dy0C3mcCyA>. Acesso em 28 mar. 2022.

Em sua apresentação, Biel Tupã (se) significa a partir de suas identificações com esse espaço de pronunciamento em meio digital, protagonizando sua cultura Avá-Guarani, em

articulação com as práticas sociais nas quais está inserido, seja enquanto *youtuber*, acadêmico da UNILA, professor na escola indígena de sua comunidade, ou membro do Projeto Educom Guarani:

Sou Gilmar Chamorro. Sou mais conhecido como Biel Tupã, por causa do meu trabalho como Youtuber. Eu tenho um canal no Youtube que faz conteúdo sobre a questão da minha cultura Avá-Guarani, aqui do oeste do estado do Paraná. Então, através desta live também eu convido a todos [...] para vocês conhecerem o meu trabalho através das redes sociais que eu tenho e também no meu canal [...] para vocês conhecerem mais sobre mim também, né? E também sobre a minha cultura Avá-Guarani aqui do oeste do Paraná. [...] eu estudo geografia licenciatura na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, que é a UNILA, que fica em Foz do Iguaçu. E também, além de ser acadêmico, eu sou professor de geografia no colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo, que fica aqui na minha aldeia mesmo [...] aqui na Aldeia Ocoy. Então, como eu já falei, eu moro na Aldeia Indígena Tekoa Ocoy, que fica localizada no município de São Miguel do Iguaçu, aqui no oeste do estado do Paraná. Eu sou Avá-Guarani, sou indígena Avá-Guarani, tá bom? Então, nesta primeira live, praticamente vocês vão conhecer todos os integrantes do nosso projeto Educom Guarani para falarem um pouquinho sobre o projeto [...] para vocês conhecerem quem somos. Atualmente, o nosso

projeto lançou um site que se chama Educom Guarani. Então, a pergunta geradora de hoje foi a seguinte: como o site pode contribuir para ajudar a nossa cultura guarani? Ou seja, como o site pode ajudar a fortalecer mais ainda a nossa cultura, a nossa cultura guarani? (CHAMORRO, 2020).

Os processos de mediação cultural construídos junto com a comunidade contribuem para o protagonismo indígena na comunicação, na visibilidade e no fortalecimento de suas identidades e culturas, fazendo sentido dentro da comunidade e fora dela. Outro exemplo emblemático ocorreu na ocasião da retomada das atividades acadêmicas na modalidade remota na UNILA, quando o grande desafio da comunicação com os(as) estudantes foi abordado a partir de estratégias de comunicação institucional que contaram com uma aproximação a essas identidades. No caso dos(as) estudantes indígenas, ganhou destaque o vídeo produzido por Biel Tupã.



Figura 5 – Orientações sobre o período especial emergencial UNILA (em português).

Postagem no Tweeter da UNILA e Print do Vídeo: CHAMORRO, Gilmar (Biel Tupã). Orientações sobre o período especial emergencial Unila (em português). 11 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2U7KqzYy3c> . Acesso em 10 mar. 2022.

No vídeo, o estudante apresenta orientações sobre o Período Especial Emergencial em uma língua que ele nomeia “portuguarani”, a partir de seu repertório linguístico (BUSCH, 2012), construído na/pela relação com as línguas portuguesa e guarani. Trata-se de um processo de visibilização das línguas e culturas de sua comunidade, o que consideramos como um engajamento em “práticas translínguas” [translanguaging] (GARCÍA, 2009):

Percebe-se, assim, que o bi/plurilinguajamento não se trata da mera manifestação de habilidades linguísticas de duas línguas, mas de uma ação política que envolve vários repertórios identificados como pertencentes

a línguas diversas, constituída na diferença colonial como forma de desafiar a colonialidade do poder, constituindo uma nova epistemologia. (PIMENTA DE OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2017, p. 259).

Nessa perspectiva, as práticas de língua(gem) manifestadas pelo bi/plurilinguajamento extrapolam os limites dos sistemas e estruturas linguísticas em si, constituindo, assim, uma “estratégia de resistência” por meio da qual os sujeitos possam “imprimir suas línguas (sociais), suas vozes, suas subjetividades e identidades” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 432).

Considerações finais

Buscamos, neste capítulo, compartilhar reflexões sobre algumas das experiências vivenciadas no âmbito do Projeto de Extensão Educomunicação e Cultura Guarani entre 2019 e 2021, em articulação com três projetos de pesquisa desenvolvidos na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). No decorrer do projeto, os(as) participantes indígenas participaram de oficinas e iniciaram processos de apropriação das tecnologias digitais como forma de divulgar e dar maior visibilidade aos acontecimentos que julgassem mais relevantes, tanto para a comunidade interna quanto para a comunidade externa. Protagonizaram, assim, seus pronunciamentos, em uma complexa mediação cultural, em articulação com o movimento do coletivo indígena, assumindo uma posição de autoria e de ativismo em

relação a suas próprias línguas, culturas, identidades e subjetividades, por meio das tecnologias audiovisuais e digitais.

Mesmo diante das restrições impostas pela pandemia de COVID-19, os principais objetivos educacionais propostos foram alcançados, ainda que parcialmente, considerando que nem todos(as) os(as) membros da comunidade tiveram a possibilidade de participar do processo de elaboração do site Educom Guarani/*Avañeẽ Myasãimboẽ*. Entretanto, o acervo audiovisual construído por eles(as) antes da pandemia serviu de base para as devidas edições e publicações nos canais digitais pensados para o Projeto (Youtube, Facebook, Instagram) durante o período de distanciamento social.

Considerando as práticas educacionais implicadas nas ações desenvolvidas no âmbito do Projeto Educom Guarani, as reflexões sobre a construção de políticas de línguas enquanto práticas de resistência guarani têm contribuído no processo de compreensão das subjetividades descolonizantes, que ultrapassam as fronteiras dos imaginários e ideologias hegemônicas que incidem sobre as línguas e culturas.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 9 ed., 1999.

BENITES, S. Educação guarani e interculturalidade: as (H)istórias Nhandeva e o Teko. In: *Revista Caracol*. São Paulo: EDUSP, n.20, jul-dez. 2020, pp.188-201. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BENITES. T. A educação dos jovens Guarani e Kaiowá e sua utilização das redes sociais na luta por direitos. *Desidades. Revista Eletrônica de Divulgação Científica de Infância e Juventude*. Ano 02. N. 02. p. 09-17. 2014.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.19, jan./fev./mar/abril de 2002, pp.1-11. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. 1996. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei Nº 9.394*. Brasília, DF, Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 jan. 2012.

BRASIL. 2013. Lei nº 12.796, de 04 de janeiro de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Lei 12.796*. Brasília, DF, Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

BRASIL. 2014. Lei nº 13.005, de 25 de janeiro de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá

outras providências. *Lei 13.005*. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics Advance Access*, Oxford, p. 1-22, out. 2012.

CANESE, N. K. DE. *Ñe'ẽryru avañe'ẽ-karaiñe'ẽ, karaiñe'ẽ-avañe'ẽ. Dicionario guaraní-español, español-guaraní*. Asunción-Paraguay: 2018

CARVALHO, S. Política linguística e integração latino-americana: desafios de uma proposta bilíngue latino-americana para o ensino superior. In: *Revista Sures*. n. 11, 2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/1022>, Acesso em: 19 set. 2021.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. In: *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999.

CHAMORRO, Gilmar (Biel Tupã). *A tecnologia para a cultura guarani*. Entrevista com Delia Takua. Disponível em: <https://youtu.be/UiDFJRsoLMo> Acesso em: 03 nov. 2020.

CHAMORRO, Gilmar (Biel Tupã). *Orientações sobre o período especial emergencial UNila (em portoguarani)*. 11 set. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_2U7KqzYy3c . Acesso em 10 mar. 2022.

CHAMORRO, Gilmar (Biel Tupã). *Biel Tupã apresenta o primeiro live do Educom Guarani*. Disponível em: <https://youtu.be/4dy0C3mcCyA>. Acesso em 28 mar. 2022.

COSCARELLI, C. V. Multiletramentos e empoderamento na educação. In: FERRAZ, O. (Org.) *Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 61-77. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30951/3/ed-multiletramentos-tecno-miolo-RI.pdf#page=62>. Acesso em:

DINIZ, L. R. A. *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas, SP, 2012.

EDUCOM GUARANI/AVAÑE'É MYASÁIMBO'E. 2020. Disponível em: <https://www.educomguarani.com/>. Acesso em: 06 de nov. 2021.

EDUCOM GUARANI. *Live de inauguração do site Educom Guarani*, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TtY5DyN9BAw>. Acesso em: 29 jan. 2020.

FORTES, L. *Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês*. 2016. 444 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Hong Kong: Wiley-Blackwell, 2009.

GIL, Marta Kuña Reté. *Líder Mujer Guarani*. Youtube, disponível em <https://youtu.be/HYLfNMY1QBk> – acesso 20/01/2022.

HAMEL, Hainer Enrique. (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. In *Alteridades*. 5 (10), 11-23. recuperado de: <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/560>. Acesso em: 20 de nov. 2020.

JOHNSON, D. C. *Language Policy*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

KAPLUN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

LAZZARINI, C. C. *Arandu guataha: a mediação cultural Avá-Guarani. Uma pesquisa-participante nas Tekoha Itamarã e Tekoha Añetete*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. UNILA, Foz do Iguaçu, 2021.

LIMA, Marcelo Fernando; OLIVEIRA, Eliane Basilio de. As contribuições de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin para a educomunicação. In: *Revista Temática*. vol. 9, n.2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/21945>. acesso em 30 de nov de 2020.

MUNARI, Silvio. Quando a pessoa se torna ativista. In: *Tuíra*. n.1, jan. 2019. Disponível em: <https://escoladeativismo.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Tuíra-01-vers%C3%A3o-web-atualizada-em-23.01.2020.pdf>. Acesso em 14 jan.2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*, Rio de Janeiro, 2008.

ORLANDI, E. P. *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP. Pontes, 2007.

PIMENTA DE OLIVEIRA, D.; NASCIMENTO, A. M. do. Translinguajamento: pensando entre línguas a partir de práticas e metadiscursos de docentes indígenas em formação superior. In: *A Cor das Letras*, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 254–266, 2018. DOI: 10.13102/cl.v18i3.1892. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1892>. Acesso em: 14 dez. 2021.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, 2015. p. 411-445.

SCHIFFMAN, Harold. Language Policy and Linguistic Culture. In: RICENTO, T. (Ed.) *An introduction to language policy: Theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 111-125.

TEKOHA OCOY. Realizado pela comunidade guarani de Ocoy. Disponível em: <https://tekohaocoy.com/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

TUPÃ, Biel. Canal do youtube. Disponível em: <https://www.facebook.com/101230281523057/posts/196313208681430/>. Acesso em 31 jan. 2021.

Alexandre Cohn da Silveira e Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre
(Organizadores)

VILLALVA FILHO, M. R. *Educomunicação, língua-cultura guarani, sustentabilidade Teko Porã: myasãimboè, avañeẽ ayvu-arandu, ñeñangareko ha bom viver*. 2020. 209 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2020.

Árabe como língua de ensino em Guiné-Bissau: interesses em jogo

Alfa dos Santos Silom

Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre

Abdulai Djabi

Dabana Namone

Daniel de Lucca Reis Costa

Alexandre Cohn da Silveira

Introdução

2020 foi um ano marcante para a História da Humanidade. Toda a população humana foi assolada pela pandemia de Covid-19, a qual acirrou ainda mais processos de desigualdades sociais em todos os continentes. Para além da crise sanitária, os países também tiveram que lidar com suas questões de ordem econômica e política. Ao se tratar particularmente de Guiné-Bissau — país da África Ocidental e membro dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) — um assunto adicional gerou divergências públicas ao longo do ano: a proposta de oficialização da língua árabe no sistema de ensino do país.

Assim sendo, no mês de agosto de 2020, diferentes canais de notícias veicularam a proposta do Ministro da Edu-

cação Nacional e do Ensino Superior, doutor Arsénio Djibril Baldé, com o apoio do Primeiro-Ministro senhor Nuno Gomes Nabiam, de que a língua árabe se tornaria língua de escolarização em Guiné-Bissau, ao lado da língua portuguesa. Naturalmente, diversos setores da sociedade guineense se manifestaram a favor ou contrários a essa política pública educacional, alegando argumentos de natureza linguística, religiosa, política, econômica, educacional e de relações internacionais. A fim de se perceber o tom desse debate, segue o resumo de um podcast veiculado pelo site RFI, intitulado “Guiné-Bissau quer instituir ensino bilíngue português/árabe”, em 27 de agosto de 2020:

Na Guiné-Bissau o ministro da educação e ensino superior Arsénio Djibril Baldé, anunciou recentemente, que já foi aprovada a introdução da língua árabe no sistema educativo, a par do português, a língua oficial. O ensino bilíngue obrigatório português/árabe está a gerar polémica, alguns defendendo que o crioulo, falado por 90% da população deveria ser sistematizado e ensinado, ou ainda, que o português deveria ser ensinado como segunda língua e não primeira, o que é uma flagrante violação dos direitos da criança. Com todas as dificuldades que o país enfrenta, inclusive no sector da educação e em plena pandemia da Covid-19, não é o momento oportuno para trazer questões fracturantes para o debate nacional, como defende Nelvina Barreto,

antiga ministra e especialista em questões de educação.²

No mês seguinte, setembro de 2021, o atual presidente do país, Umaro Sissoco Embaló, posicionou-se contrário a essa proposta de política educacional. Assim, em 06 de setembro de 2020, o *Portal Observador*³ anunciou a seguinte colocação do presidente: “Se este assunto chegar ao Presidente da República, já aqui estou a anunciar ao primeiro-ministro, que o vou vetar”. Ademais, na mesma ocasião, Embaló alegou questões de ordem religiosa para a sua decisão de veto: “Eu sou muçulmano, se quiser ir à mesquita é lá comigo. O primeiro-ministro é cristão, se quiser rezar vai à igreja. Agora, não se pode introduzir o árabe aqui só porque alguém quer”.

Diante desse cenário, em que a educação — e, portanto, o futuro de milhares de crianças e de jovens guineenses — está sendo pautada em meio a interesses políticos e econômicos, esse artigo se propõe a debater o tema a partir de um olhar multidisciplinar. Assim sendo, sem pretensões de esgotar o tema, mas com a intenção de problematizar a complexidade desse debate educacional, a proposta é a de

2 “Guiné-Bissau quer instituir ensino bilingue português/árabe”. In.: RFI (Rádio França Internacional – Podcast). Disponível em <<https://www.rfi.fr/pt/guin%C3%A9-bissau/20200827-guin%C3%A9-bissau-quer-instituir-ensino-bilingue-portugu%C3%AAs-%C3%A1rabe>>. Acesso em 27 de janeiro de 2021.

3 “PR guineense é contra introdução do árabe no sistema do ensino do país”. In.: Portal Observador. Disponível em: <<https://observador.pt/2020/09/06/pr-guineense-e-contra-introducao-do-arabe-no-sistema-do-ensino-do-pais/>>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

observar a implementação da língua árabe por meio do prisma das políticas linguísticas, do cenário sociolinguístico guineense e das relações internacionais e geopolíticas.

Com esse intento, na seção inicial, propõe-se um olhar crítico às políticas linguísticas, a fim de se lançar luz para o fato de que decisões de ordem linguística envolvem disputas por poder. Em sequência, ainda que de forma breve, aponta-se para a fotografia sociolinguística de Guiné-Bissau. Nesse retrato, apresentam-se as línguas étnicas — como balanta, fula, mandinga, pepel, mandjaco, djacanca entre outras —, ao lado da língua guineense, ou língua crioula guineense — e de suas diferentes variações dialetais — associada à língua portuguesa, a qual, muito embora não seja língua materna da maioria esmagadora da população, figura-se como única língua oficial de ensino, apresentando inglês e francês como línguas complementares.

Em sequência, com um intuito de se delinear a complexidade da questão em debate, há uma discussão sobre a geopolítica da língua árabe. Desse modo, o “mundo árabe” é retratado em termos geográficos, bem como a expansão islâmica é pontualmente demonstrada em termos sócio-históricos. Assim sendo, objetiva-se compreender a inter-relação estabelecida entre a língua árabe e a religião islâmica. A partir desse pano de fundo, propõe-se debater a Guiné-Bissau inserida nesse tabuleiro geopolítico. Nesse sentido, a seção final se propõe a compreender as questões políticas, linguísticas e educacionais e um contexto de disputas de poder.

As dinâmicas das políticas linguísticas

“[...] as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”.
(CALVET, 2007, p. 15)

As palavras do linguista tunisiano Louis-Jean Calvet, expressas na epígrafe acima, demarcam o cerne de muitas das questões pertinentes aos estudos das chamadas “Políticas Linguísticas”, ou seja, é preciso que se tenha sempre em mente que quando se discute “língua”, se discute, na verdade, as pessoas que falam essa língua, dado que ela — “a” língua — não se constitui como um *a priori* da condição humana, mas sim como fruto das relações sociais e das práticas cotidianas das quais todos e todas nós fazemos parte. Somos seres humanos localizados histórica-geográfica-socialmente, o que afeta sobremaneira as relações políticas que permeiam nossa existência social. Além disso, é preciso ter em conta que todas essas questões se encontram atravessadas por relações de poder (FOUCAULT, 1997), pertencentes e consonantes com os propósitos dos diversos campos de poder (BOURDIEU, 1989) frequentados pelas pessoas, sob a ação direta e indireta de inúmeros dispositivos de poder (AGANBEM, 2009) existentes. Dessa forma, entender as questões político-linguísticas de um determinado contexto social significa entender as relações de poder que permeiam o universo das pessoas coabitantes nesses contextos, quer no âmbito institucional, quer no que diz respeito às práticas sociais do cotidiano.

Calvet (2007) nos explica que as políticas linguísticas são organizadas nas dimensões institucional e das práticas do cotidiano, de acordo com suas motivações próprias. No âmbito institucional, Calvet diz que há ações no sentido de gerir as práticas linguísticas através do planejamento linguístico “in vitro”, o qual afeta o comportamento social de uma determinada comunidade de indivíduos. São políticas que atuam “de cima pra baixo”, ou políticas *top-down* (BEN-RAFAEL et al, 2006), que atendem a interesses da instituição gestora. Calvet também destaca que há ações advindas das práticas linguísticas do cotidiano dos indivíduos de uma comunidade, a partir das negociações e acordos estabelecidos conforme as regras sociais, nem sempre formalmente organizadas. Os interesses do coletivo organizam essas políticas “de baixo pra cima” — ou *bottom-up*, de acordo com Um-Rafael et al (2006) — buscando garantir aspectos identitários e demarcar espaços coletivos de um poder não institucionalizado. Os dois movimentos participam de ações ideológicas e das relações de poder pertinentes aos seus contextos próprios — instituição ou práticas cotidianas — nem sempre em convívio harmônico, quer em seu âmbito, quer na relação intercontextual. Nesse sentido, Hamel (2003) defende que a linguagem é uma ação social e que define o tom da relação entre as questões linguísticas e sociais, sendo, de acordo com o autor, as políticas linguísticas um agrupado de “[...] instrumentos e espaços de relações de poder e de conflitos de interesses”. (HAMEL, 2003, p.34).

A organização das nações, dentro da lógica iluminista que prevê uma determinada língua para cada Nação, organiza também a construção discursiva dos nacionalismos

(HOBSBAWN, 2013) e dos sentimentos de pertença atrelados à língua do Estado-nação. Para atender a essa questão, diversos dispositivos de poder agem no sentido de regulamentar, autorizar e incluir aqueles que cabem nos projetos de formação da nação, reunindo os pré-requisitos necessários para tal, dentre eles, o conhecimento da língua escolhida pelo Estado, participando das implicações políticas que a oficialização de uma língua organiza (BEREMBLUM, 2003). Consequentemente, outros tantos dispositivos são acionados para operar no sentido de demarcar fronteiras imaginárias e excluir os que “ainda” não conseguem pertencer à nação e aqueles que não são “bem-vindos” à mesma. Trata-se de fenômenos político-linguísticos presentes na formação dos Estados nacionais europeus, reproduzidos na constituição dos territórios e povos colonizados em Ásia, África e na América latina. Relativamente à questão da colonização africana, Makoni e Meinhof (2004) explicam que o processo de dominação colonial (e linguística) envolveu uma produção de saberes sobre o “outro” — colonizado — que, automaticamente, constrói o “eu” colonizador a partir de processos discursivos situados no contexto político, cultural e econômico da época. Na visão de Homi Bhabha, o discurso que sustenta as ideias colonialistas e nacionalistas é um

aparato que se apoia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas. Sua função estratégica predominante é a criação de um espaço para “povos sujeitos” através da produção de conhecimentos em termos dos quais se exerce vigilância e se estimula uma forma complexa de prazer/

desprazer. Ele busca legitimação para suas estratégias através da produção de conhecimentos do colonizador e do colonizado que são estereotipados, mas avaliados antiteticamente. (BHABHA, 2003, p. 111).

É importante salientar que o poder que se pretende dominante, tanto numa lógica colonial, quanto numa lógica nacionalista, opera dispositivos tais que atendam às ideologias dominantes, do ponto de vista do controle dos indivíduos e da governança em prol de discursos que satisfaçam o que se pretende por “soberania”, “nacionalidade” e “unificação nacional”. O sentido de “dispositivo” empregado neste texto é aquele preconizado por Michel Foucault, com os acréscimos dados por Giorgio Agamben. Segundo Foucault, dispositivo é

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos... [e entre estes] existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes, [cuja finalidade] é responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 1997, p. 244-245).

Para Agamben, a ideia de dispositivo refere-se a “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2009, p. 40). Segundo o autor, “na raiz de cada dispositivo está, deste modo, um desejo demasiadamente humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo em uma esfera separada constitui a potência específica do dispositivo” (AGAMBEN, 2009, p. 44). Dessa forma, o autor defende que o “dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo” (AGAMBEN, 2009, p. 46).

Tendo essas ideias em conta, a língua, usada como dispositivo de poder, participa das dinâmicas político-linguísticas dos variados contextos quer do ponto de vista institucional, quer das práticas dos indivíduos. Os planejamentos linguísticos institucionais possuem objetivos tais que, conforme Lagares (2018, p.53), afetam o “comportamento das pessoas em relação à aquisição de uma língua, da sua estrutura ou ‘da correspondência funcional de seus códigos linguísticos’”. Por conta disso, o autor levanta relevantes reflexões: “Quem se beneficia do planejamento? Sobre qual aspecto da realidade social, exatamente, o planejamento provoca mudança efetiva?” O que o autor propõe é a análise crítica de toda ação institucional que atravessa o cotidiano das pessoas com pautas que nem sempre são aquelas mais necessárias para a garantia dos direitos e do bem estar de todas e todos, isso quando não operam no sentido de constranger, de forma coercitiva, toda a comunidade.

Por outro lado, a língua participa como dispositivo de poder nas práticas cotidianas estabelecendo mecanismos de resistência e do estabelecimento de identidades pretendidas pelos seus usuários. A partir da língua, os indivíduos se colocam politicamente no cenário social, fazendo valer suas vontades, lutando por seus direitos e expressando-se da forma que consideram mais conveniente. Para Bhabha, as reações movidas pelos subjugados se valem de estratégias diferenciadas, mas com dinâmicas aparentemente semelhantes:

O “direito” de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão “na minoria”. (BHABHA, 2003, p. 21)

Todas essas ponderações reafirmam a disputa de poder(es) estabelecida entre pessoas e suas línguas, bem como realizando as contendas através dessas línguas, que veiculam opressões, resistências, identidades e interesses em conflito. As relações sociais são assimétricas mesmo dentro dos grupos marginalizados, ainda que com histórias comuns de dominação e discriminação, e essa assimetria se acentua quando confrontada com forças dominantes. Homi Bhabha destaca ainda que “o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável” (BHABHA, 2003, p. 20) o que torna esse

processo bem mais complexo e, muitas vezes, dúbio.

Diante do exposto, pensar na presença da língua árabe na Guiné-Bissau significa analisar um complexo cenário sócio-político, envolvendo a força política que a língua árabe representa, o planejamento institucional do Estado guineense, os impactos sociais desse planejamento e as reais necessidades de cidadãs e cidadãos guineenses, incluindo as questões linguísticas nacionais. Indubitavelmente, todas e todos devem ter o direito de acesso a qualquer idioma que queiram, a partir de seus interesses pessoais. Entretanto, cabe ao Estado a organização prioritária do acesso à língua oficial do país, a garantia do estudo sólido da língua majoritária nacional e a oferta de alfabetização nas línguas maternas existentes no território. Essas seriam as premissas básicas da organização político-linguística democrática de qualquer nação. Qualquer organização estatal em termos linguísticos pode ser ampliada a partir da garantia de uma educação linguística que atenda ao que seja mais premente na formação cidadã de todas e de todos para, então, favorecer a oferta de outros idiomas estrangeiros que possam melhor capacitar os indivíduos, conforme as necessidades apresentadas.

Fotografia linguística de Guiné-Bissau: educação e sociedade em foco

Em Guiné-Bissau, ao se estabelecer metaforicamente uma fotografia do cenário linguístico, observam-se várias

línguas oriundas de diferentes grupos étnicos, tais como: *Fulas*, *Balantas*, *Mandingas*, *Pepeis* (ou *Papeis*), *Manjacos*, *Mancanhas* (ou *Brames*), *Beafadas*, *Bijagos*, *Nalus*, *Felupes*, *Mansoancas*, *Sossos*, *Saracules*, *Tandas*, *Djacancas*, entre outros grupos menores. Além dessas línguas, há também a *língua crioula guineense* que é a mais falada no país, sobretudo nas cidades. Por sua vez, a língua portuguesa que, muito embora seja língua materna de um contingente pequeno da população — sendo falada apenas por 11% dos guineenses (INEC, 1991), ou 11,08%; (SCANTANBURLO, 2013, p. 28) —, figura-se como única língua oficial de ensino, sendo inglês e francês tidos como línguas complementares. No que se refere à língua árabe — foco de discussão desse artigo — nota-se que, no país, ela está intimamente ligada à religião islâmica, a qual atualmente é praticada por um representativo contingente de guineenses, a saber: “45,1%” (TURÉ, 2019, p. 5). No país, os grupos étnicos com maior número de muçulmanos, em termos proporcionais, são *Fulas*, *Mandingas*, *Beafadas* e *Nalus*.

Desse modo, a fim de se compreender a implementação da língua árabe no sistema de ensino guineense, é de fundamental importância fazer uma breve descrição da política educativa e linguística levada a cabo no país, desde o período da invasão colonialista até a atualidade. Assim sendo, segundo Namone (2020), desde a chegada dos conquistadores portugueses ao território que chamavam de Guiné Portuguesa (atual Guiné-Bissau), em 1466, até a sua saída forçada, em 1974, usava-se a política educacional como principal ferramenta para promover a dominação dos nativos, por meio da política de assimilação, de acordo com a qual,

a língua portuguesa serviu como o principal meio de difusão, de dominação e de transmissão da cultura lusitana — dita civilizada — aos nativos africanos. Ao mesmo tempo, essa língua serviu como ferramenta de divisão dos guineenses entre classes — “assimilados = civilizados” e “indígenas = selvagens”. Esses últimos foram segregados, marginalizados e mantidos à margem da sociedade lusa, ao mesmo tempo suas culturas e suas línguas foram desvalorizadas, sendo tratadas como dialetos (NAMONE, 2020, p. 100).

Nesse sistema colonialista, o *Estatuto do Indígena*⁴ era o principal instrumento jurídico no qual se baseava a educação lusa, pois eram definidas em seu texto as condições que o africano deveria preencher para ser considerado “assimilado”. Ou seja, para adquirir o “estatuto de assimilado”, isto é, ser considerado “civilizado” e cidadão português, seria necessário ao africano preencher os seguintes requisitos:

4 “O Estatuto do Indígena era uma lei que visava à “assimilação” dos nativos na cultura lusa. Essa lei estabelecia três grupos populacionais: os indígenas, os assimilados e os brancos, estes últimos os portugueses natos. Os primeiros eram considerados como aqueles que não têm direitos civis ou jurídicos e nem cidadania (NAMONE, 2020). Segundo este estatuto, “são considerados indígenas os indivíduos da raça negra e os seus descendentes que nasceram ou vivem habitualmente na província, sem possuir ainda a instrução e os costumes pessoais e sociais indispensáveis à aplicação integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses” (ALMEIDA, 1981, p. 36).”

1-) Ter 18 anos completos; 2-) Saber ler, escrever e falar corretamente em português; 3-) Ter profissão ou renda que lhe assegurasse o suficiente para prover as suas necessidades e do número de familiares; 4-) Ter bom comportamento, uma vida correta e possuir a instrução e os costumes indispensáveis à aplicação integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses; 5-) Não estar inscrito como refratário ao serviço militar e não ter desertado (ALMEIDA, 1981, p. 37).

Era também fundamental, quando os agentes do governo luso visitassem a residência do requerente ao “estatuto de assimilado”, para avaliar as suas qualificações, que existisse uma mesa de jantar, cadeiras, pratos, colheres, facas, garfos e demais objetos da vida “civilizada”, bem como a fotografia do Presidente da República portuguesa exposta em lugar de destaque (MENDY, 1994). Sendo assim, “o africano “índigena”, que quisesse adquirir estatuto de assimilado, teria que renunciar a sua cultura e a sua língua em proveito da cultura europeia “civilizada”, devendo falar corretamente a língua portuguesa” (NAMONE, 2020, p.100-101).

Namone (2020, p. 100) considera ainda que o sistema colonialista separou também esse território em dois mundos: “o da cultura escrita — portanto, civilizado e avançado — e o da cultural oral, selvagem e atrasado, sendo esse último relegado ao abandono”. Apesar das injustiças desse regime, no período da luta pela independência (1963-1973),

o PAIGC ⁵ manteve a língua portuguesa como a única de ensino nas zonas libertadas (doravante Z.L.), pois, segundo Amílcar Cabral (1979), a língua crioula não reunia condições para desenvolver o processo educativo. Vale lembrar que:

quando o partido iniciou a educação nas Z.L., decidiu adotar o *kriol* como língua de ensino. Pouco tempo depois, essa língua foi abandonada, através da decisão de Amílcar Cabral — líder do PAIGC — ao chegar à conclusão de que o *kriol* dificultava esse processo de ensino que se pretendia dinâmico, visto que a língua crioula não dispunha de escrita normalizada a ser adotada, e que o país carecia de quadros especializados capazes de normalizar e fixar a sua escrita (NAMONE, 2020, p. 110-111).

Diante desses desafios, não restava dúvidas para o líder do PAIGC de que a língua portuguesa deveria ser a única de ensino na Guiné-Bissau até o país reunir as condições viáveis para ensinar as línguas maternas, especialmente o crioulo — o que deveria ocorrer após a independência (CABRAL, 1979). Segundo o ponto de vista de Cabral, em Guiné-Bissau, a língua portuguesa era a única com um sistema de escrita desenvolvido, o qual faltava à língua crioula e às línguas étnicas. Além disso, ela poderia ser usada para

5 “PAIGC (Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo-Verde) foi o partido liderado por Amílcar Cabral, que lutou e conquistou a independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde da dominação colonialista portuguesa.”

comunicar-se com o mundo, para avançar a ciência e a tecnologia:

Nós, Partido, se queremos levar para frente o nosso povo durante muito tempo, [...] para escrevermos, para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o português. [...] Até um dia em que de facto, tendo estudado profundamente o crioulo, encontrando todas as regras de fonéticas boas para o crioulo, posamos passar a escrever o crioulo (CABRAL, 1979, p. 105-106).

Sendo assim, a língua portuguesa foi adotada no ensino das Z.L. No entanto, após a independência, a elite política que assumiu o poder decidiu mantê-la como a única de ensino no país, enquanto esperava criar condições que permitissem o uso do crioulo nas escolas. Fato é que essas condições não foram criadas até hoje. Enquanto isso, o português continua como único idioma de ensino guineense. Ou seja, da independência até o presente momento, o país não estabeleceu nenhum planejamento linguístico que levasse em consideração as línguas autóctones.

Segundo Namone (2020), a decisão de se adotar o português como a única língua de ensino, levada a cabo pelas lideranças do PAIGC durante a luta de libertação e pelos governantes que tomaram o destino da nação após independência, gerou consequências que logo se fizeram sentir: de modo geral, os alunos guineenses não dominam esse idioma. Essa situação é pior nas zonas rurais, interferindo negativamente no rendimento escolar dos estudantes, o que

resulta em muitas reprovações. Ou seja, do mesmo modo que o PAIGC teve dificuldade de ensinar em crioulo, teve também em ensinar em língua portuguesa, na medida em que essa língua não faz parte da comunicação cotidiana e das relações sociais dos guineenses.

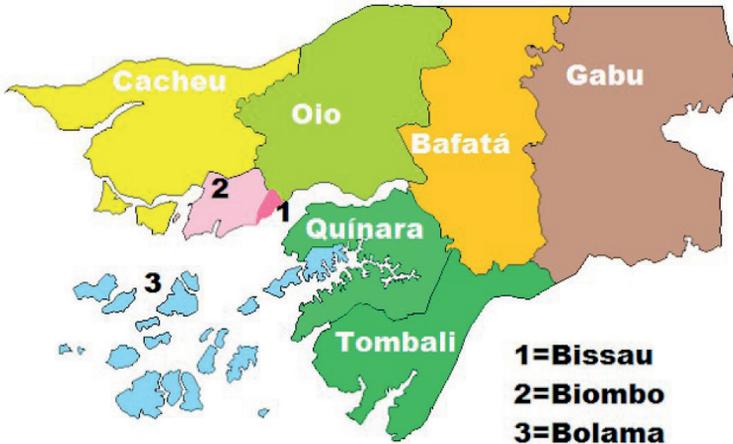
Esse panorama linguístico estabelecido até o momento serve como pano de fundo para refletirmos acerca da implementação da língua árabe no sistema de ensino em Guiné-Bissau contemporânea. Inicialmente, é imperioso considerar que a maioria dos alunos guineenses não sabe falar árabe, tendo em vista que ela não se constitui como “língua de casa”, nem mesmo nas comunidades muçulmanas.

Por outro lado, é de conhecimento geral que todas as crianças que nasceram e cresceram na Guiné-Bissau, independente das suas confissões religiosas, têm dificuldades com a língua portuguesa, embora, em graus diferentes, dependendo das condições socioeconômicas dos seus pais ou responsáveis legais e da região geográfica na qual residem. Isso se deve ao fato de que o contato com língua portuguesa, para um grande contingente de estudantes, ocorre de forma restrita a sala de aula. Desse modo, um questionamento torna-se necessário: por que o governo não discute a implementação da língua crioula guineense no sistema de educação do país, haja vista que é a mais falada, principalmente, nas zonas urbanas, nos órgãos de comunicação social, nas instituições públicas e privadas? A esse respeito, Namone (2020) estabelece uma fotografia do uso da língua crioula nos espaços públicos guineenses:

No parlamento — Assembleia Nacional Popular (ANP) —, as sessões deliberativas

são proferidas em LC [Língua Crioula]; nos ministérios, nas secretarias do Estado e nas direções gerais, os funcionários comunicam-se em LC; nas instituições de ensino básico, médio e superior, apesar da imposição de uso obrigatório da LP [Língua Portuguesa], esta é reservada apenas às salas de aulas, enquanto que no recinto escolar tanto os estudantes como os professores recorrem a LC. Nos mercados, nos meios de transportes, a LC é a mais falada. Ou seja, a LC é falada em grande parte de território nacional, pois serve como meio que facilita a comunicação entre diferentes grupos étnicos do país (NAMONE, 2020, p. 223).

Ademais, outro questionamento deve ser associado: qual a razão para o governo não discutir também sobre a implementação das línguas étnicas no sistema de ensino, já que elas amplamente representam a identidade de seus falantes? Acerca disso, vale ressaltar-se que a Guiné-Bissau está dividida em oito regiões: Gabú; Bafatá; Oio; Cacheu, Biombo, Bolama, Quinara e Tombali, para além do Setor Autônomo de Bissau (SAB — Capital do país), conforme demonstra o mapa 01. Em termos percentuais, cada região tem certos grupos étnicos predominantes, como evidenciado pela tabela 01.



Mapa 1 – Regiões administrativas da Guiné-Bissau

Fonte: Blogue Luís Graça & Camaradas da Guiné⁶

Tabela 01 – Grupos etnolinguísticos majoritários por região de Guiné-Bissau

Região	Grupos étnicos dominantes	Porcentagem
SAB (Setor Autônomo de Bissau)	Balantas	19,8%
	Papeis	17,6%

⁶ Disponível em <<https://blogueforanadaevaotres.blogspot.com/2007/01/guine-6174-p16949-memoria-dos-lugares.html>>. Acesso em 20 de setembro de 2018.

Gabu	Fulas	77,1%
	Mandingas	17%
Bafatá	Fulas	58,5
	Mandingas	23
Biombo	Papeis	72%
	Balantas	19,8%
Cacheu	Manjacos	41,7%
	Balantas	26,7%
	Felupes	11,8%
	Mandingas	8,6%
Oio	Balantas	48%
	Mandingas	31%
	Fulas	9,5%
Bolama-Bijagós	Bijagós	57,6%
	Mancanhas	8,2%
Quinara	Balantas	41,2%
	Beafadas	29,2%
Tombali	Balantas	48,7%
	Fulas	17%

Fonte: NAMONE, 2014, p. 17, a partir de dados do INEC, 1991[2].⁷

⁷ “Reconhecemos que esses dados se situam em um período de trinta anos recuados no tempo. Constituem-se, portanto, uma fotografia do cenário etnolinguístico guineense à época. Contudo, não há

Por meio desses dados, entendemos ser fundamental e urgente, para a garantia do direito à educação dos cidadãos guineenses de diferentes setores, que a língua crioula seja implementada como obrigatória em todas as escolas do país, em paralelo com o ensino de língua portuguesa. A partir dessa política linguística, o governo poderia se dedicar a trabalhar com vistas à implementação de um ensino bilíngue entre o crioulo e as diferentes línguas étnicas que sejam relevantes a cada setor de Guiné-Bissau.

Geopolíticas da língua árabe

Todas as línguas têm a sua geopolítica, possuem lugares de prática e memória, zonas de expansão e contestação, centros de difusão e controle. As línguas também estabelecem campos de lealdade, atravessam fronteiras e expressam o poder por meio da influência econômica, política e cultural de seus falantes, povos e nações (LACOSTE; RAJAGOPALAN, 2005). Hoje a língua árabe é um importante símbolo de identidade transnacional, língua materna de mais de 290 milhões de pessoas e idioma litúrgico de cerca de 1,5 bilhão de muçulmanos. É a sexta língua mais falada no mundo, de-

disponíveis dados oficiais dessa natureza que estejam atualizados. Apenas esse fato já representa uma escolha política. Desse modo, a fim de se estabelecer uma política linguística e educacional adequada para as diferentes regiões do país, é fundamental que se compreenda a situação sociolinguística contemporânea.”

pois do inglês, mandarim, hindi, espanhol e francês⁸. Nesse sentido, coloca-se a pertinência de interpretar o movimento de inserção do árabe nas escolas de Guiné-Bissau a partir de uma abordagem geopolítica.

Além de língua, o árabe também é uma identidade étnica, hegemônica em duas grandes regiões desérticas, a península arábica e o Saara. Ainda que existam árabes judeus e cristãos, sua esmagadora maioria é seguidora do Islã, religião monoteísta surgida no século VII. A expansão do Islã esteve inicialmente atrelada à formação do império árabe, cujo centro inicial gravitava em torno das cidades de Meca e Medina. O árabe transformou-se na única língua administrativa do império, capaz de conectar seu centro às regiões mais afastadas da *mamlaka*, o domínio muçulmano. A era de ouro da civilização clássica árabe, por vezes também chamada de “Renascimento islâmico”, ocorreu entre os séculos VIII e XIV, situada na “Baixa Idade Média” seguindo a periodização europeia. Neste contexto, a língua árabe transformou-se num meio fundamental de comunicação entre diferentes civilizações — asiáticas, africanas e europeias —, conectando, traduzindo e registrando distintos conhecimentos científicos, matemáticos, arquitetônicos, artísticos e literários (BISSIO, 2012).

O Corão, livro sagrado do Islã, está escrito em árabe e, para os muçulmanos, nessa língua o texto foi revelado.

8 “Levantamento feito pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). Disponível em <<http://ipol.org.br/diagrama=-mostra-as-linguas-mais-faladas-no-mundo/?fbclid=IwAR07LJMn6ONc-Q59HMijDAe-lWJLmpCMEa04xJVu8FWQt-Tc5Xsa-CcGEu-w>>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.”

Assim, o árabe constitui também, para os fiéis, um meio fundamental de expressão da própria palavra de Deus. O ensino desta língua também se faz por meio da difusão e da conversão religiosa, e as práticas de iniciação na doutrina são acompanhadas do aprendizado do árabe, seus conceitos, sua filosofia, sua cultura e história (GEERTZ, 2004; PACE, 2005). Vistos de uma perspectiva de longa duração, estes fortes laços linguísticos-religiosos, árabes-muçulmanos, forjaram historicamente um desafio para a Cristandade europeia, em suas cruzadas passadas e presentes, de modo que até os dias atuais todo um campo discursivo orientalista reproduz e veicula representações negativas, simplificadoras e estereotipadas sobre os povos e as culturas do mundo islâmico (SAID, 1996).

O conceito geográfico *Magreb*, “poente” ou “ocidente” em língua árabe, expressa a importância do Noroeste africano no mundo islâmico, que também estendeu sua influência a outras áreas da África Ocidental. O Islã foi introduzido ao longo do rio Senegal não por conquistas territoriais, mas pelo comércio transaariano com o Norte da África. No século 13, o Islã começou a se espalhar naqueles que, posteriormente, seriam os territórios do Senegal, Gâmbia, Guiné-Bissau e Guiné-Conacri, passando a incorporar crenças e práticas locais em uma nova forma sincrética, devido à mistura com as religiões africanas tradicionais. Incentivado por várias irmandades sufis, o islamismo deu a região da Senegâmbia uma orientação provavelmente mais plural, tolerante e pacífica que em outras partes do continente (LAREMONT; GREGORIAN, 2006). Mesmo assim, no período colonial, a ameaça do *islam noir* não deixou de aterrorizar os administradores e agentes

coloniais europeus que interpretaram a fé como um foco de organização, politização e resistência (MACHAQUEIRO, 2011). No decorrer do século XX, o Islã se colocou como a principal religião na Senegâmbia, e alcançou o século XXI sendo praticada por mais de 90% da população do Senegal e da Guiné-Conacri, e quase metade da população da Guiné-Bissau.

Durante a era moderna, o Império Otomano foi o principal representante político e centro unificador da *Ummah*, a comunidade mundial de muçulmanos, e o Sultão assumia o papel de *califa*, líder temporal e religioso da comunidade. Com o desmoronamento do império Otomano, após a primeira Guerra Mundial, Istambul perdeu o califado central e, desde então, diversas organizações políticas passaram a disputar, implícita ou explicitamente, a retomada desse título. No século XXI, importantes Estados do Oriente Médio ganharam nova relevância nesta disputa, como a Arábia Saudita, o Irã, a Turquia e o Egito, não reivindicando propriamente o título de califados, mas desejando serem vistos internacionalmente como “Estados islâmicos puros”. Estes países concorrem hoje por prestígio e liderança na *Ummah*, e se lançam no continente africano disputando ali poder e influência por meio da religião, da cultura e da língua.

Atualmente, a Arábia Saudita é o quinto país que mais investe em África, sobretudo como um meio para escapar de suas próprias fragilidades — uma economia petrodependente com graves problemas de segurança alimentar, visto que apenas cerca de 2% de seu território é arável. Não por acaso, os sauditas têm comprado milhares de hectares de terra em África, investido na agricultura e na produção de alimentos para exportação. A zona do *Sahel* — “costa” ou

“fronteira” em árabe, que nomeia a zona de passagem do deserto do Saara para a África Subsaariana — constitui a principal porta de entrada dos sauditas no continente, sobretudo em suas duas extremidades litorâneas. À leste, o Sudão é um parceiro da Arábia Saudita com quem compartilha a outra margem do Mar Vermelho; à oeste, a Mauritânia ganha destaque por sua localização entre as terras do *Magreb* e do *Sahel*, também na passagem marítima para os petroleiros que transitam entre o Mediterrâneo e o Atlântico Sul (ARDEMAGNI, 2020). Os laços da Mauritânia com a Arábia Saudita, o Emirados Árabes Unidos e outros aliados das monarquias do Golfo Pérsico têm aumentado e, em dezembro 2018, o príncipe Saudi visitou aquele país africano, a única visita do herdeiro do trono à região. E, na fronteira Sul da Mauritânia, encontra-se o Senegal, o segundo maior país beneficiário dos investimentos sauditas na África Ocidental, vizinho de Guiné-Bissau.



Figura 01 – África Ocidental, África do Norte, Chifre da África e Oriente Médio

Fonte: <https://aspeniaonline.it/le-monarchie-del-golfo-e-il-controllo-delle-porte-dellafrica/>”

A política externa da Arábia Saudita na África Ocidental e na zona do *Sahel* movimentou uma arquitetura complexa, incorporando: 1) sua liderança na OPEP -Organização dos Estados Exportadores de Petróleo, que inclui 7 países africanos; 2) seu papel na Organização da Cooperação Islâmica (OCI); 3) a ajuda financeira feita pelo Banco Islâmico, que tem nos sauditas os principais acionistas; 4) também o controle anual sobre a emissão de vistos para o país, já que Meca e Medina, duas cidades sagradas do Islã localizadas no território saudita, fazem da *haji* — peregrinação aos locais sagrados que todo muçulmano deve fazer ao menos uma vez em sua vida — um poderoso instrumento de pressão e coação diplomática por parte do governo de Riade; 5) além do forte investimento na construção de mesquitas, escolas e, por vezes, hospitais, assim como na formação de africanos como juristas, professores e *imanes* (autoridades religiosas).

As universidades sauditas são poderosos vetores de influência religiosa, intelectual e linguística, e garantem a difusão ampliada do “wahabismo”, por vezes autodenominado “salafismo”, uma versão mais conservadora, purista e rigorosa do Islã de tradição sunita. Após estudarem nas universidades islâmicas, africanos formados retornam aos seus países e, muitas vezes, assumem a direção de mesquitas e de escolas fundadas pelos sauditas. A fluência do árabe, língua litúrgica e que permite um melhor domínio da tradição textual muçulmana, também opera como um instrumento de legitimação do líder religioso no interior das comunidades. Dada a fraqueza de alguns regimes da África Ocidental, muitas vezes, lideranças religiosas podem ter mais prestígio e reconhecimento que dirigentes em funções

públicas, sobretudo em áreas remotas, onde a vulnerabilidade da população empobrecida torna-a mais dependente de organizações religiosas que oferecem serviços que deveriam ser garantidos como direito pelos Estados. Este é o caso, por exemplo, do *imã* Mahmoud Dicko, uma das pessoas mais influentes e populares do Mali, wahabista, formado nas escolas corânicas da Arábia Saudita e da Mauritânia, e personagem chave na crise política que levou ao golpe de Estado naquele país, em agosto de 2020.

A presença saudita em África não busca unicamente influência por meio da religião, mas também bloquear o movimento de seu rival no continente. No Chifre da África, a Arábia Saudita e seus aliados conseguiram afastar o Irã por meio de incentivos financeiros, mas, na África Ocidental, Teerã continua procurando expandir sua presença por meio da formação de outros grupos ideológicos no estilo do *Hezbollah*. O confronto entre Arábia Saudita e Irã se manifesta por meio de uma batalha ideológica na qual ambos investem em educação religiosa e buscam exportar suas vertentes conservadoras do Islã: o primeiro afirma defender os interesses das comunidades sunitas; o segundo se apresenta como protetor das minorias xiitas. Esse sectarismo tensiona com as outras crenças religiosas e tradições espirituais africanas, mas, sobretudo, divide as comunidades muçulmanas, não só sunitas e xiitas, mas também tensiona com os praticantes das tradições sufis. Na Nigéria, por exemplo, a disputa entre as duas potências do Golfo Pérsico envolveu posicionamentos de apoio, velados e explícitos, à grupos extremistas rivais, como o *Boko Haram* (sunita) e o *Hezbollah* (xiita). O antagonismo tem gerado aumento da intolerância

e do proselitismo religioso na África Ocidental, um espaço historicamente plural e relativamente tolerante em termos de liberdade religiosa, mas que tem apresentado maior incidência de atentados e grupos auto-proclamados *jihadistas* (FEIERSTEIN; GREATHEAD, 2017).

A Arábia Saudita implementou uma política que vincula ajuda financeira, politização do Islã e uma diplomacia pautada no *soft power*, por meio da educação, cultura e religião islâmica⁹. Hoje o país é o maior exportador de educação islâmica no mundo, formando professores em árabe, produzindo materiais didáticos e métodos de ensino que são consumidos do Senegal à Indonésia. O conteúdo educacional difundido pelos sauditas é anti-pluralista, afirma que o wahabismo é a única e verdadeira tradição do Islã, e busca propagar uma imagem positiva da família real saudita como protetores da *Ummah* (KOVACS, 2014). É verdade que nenhuma educação ou conversão religiosa, qualquer que seja, torna a pessoa violenta. Contudo, em África, o apoio econômico e político de Riade e Teerã às formas fundamentalistas do islã têm acompanhado o incentivo a grupos que promovem terror e cometem atos bárbaros.

9 “Corrente no vocabulário dos analistas internacionais, *soft power* pode ser traduzido como “poder brando” ou “suave”, e descreve a habilidade de determinada entidade política persuadir, convencer ou conduzir indiretamente a conduta de outras entidades sem o uso da coerção, força ou ameaça. Ao destacar aspectos políticos da cultura e da ideologia, o conceito se aproxima da noção gramsciniana de “hegemonia”, mas destaca sobretudo a construção das reputações internacionais dos Estados por meio do uso da comunicação e do fluxo de informações (NYE, 2004).”

Língua árabe e religião islâmica

Como vimos, do ponto de vista geopolítico, entende-se que a língua árabe não se detém nas fronteiras nacionais, haja vista que seus falantes, em torno do globo, não são obrigatoriamente árabes ou muçulmanos. Culturalmente, tanto os povos árabes como os povos muçulmanos estão ligados ao idioma árabe. Entretanto, nem todos os árabes são muçulmanos, visto que essa religião apresenta uma característica transnacional, ou seja, há diferentes povos vinculados a ela no mundo. Como ilustração, segundo El Mundo (2011), “Indonesia es reconocida por ser la nación con mayor número de musulmanes del mundo, con más de 200 millones de personas.”¹⁰

No caso dos muçulmanos, o idioma árabe é considerado como uma importante ferramenta da religião islâmica. Praticamente, eles o usam para aprender os livros, sejam eles *Alcorão Sagrado* e *Ensinamentos de Profeta Muhammad*. Ademais, todas as rezas, orações e leitura corânicas são feitas em língua árabe. Deve-se enfatizar que os muçulmanos acreditam que Deus foi quem revelou o *Alcorão* paulatinamente para o Profeta Muhammad¹¹ em língua árabe, por

10 “El país con más musulmanes del mundo. Disponível em <<https://www.elmundo.es/elmundo/2011/07/21/navegante/1311254938.html>>. Acesso em 26 de janeiro de 2021.”

11 “Um muçulmano ou uma muçulmana, ao mencionar o nome de Profeta Muhammad, diz o seguinte: “Que a paz e a benção de Allah esteja com ele.””

intermédio de Arcanjo Gabriel, no intuito de orientar a *umma*¹² em geral.

Por certo, alguns elementos linguísticos da língua árabe merecem destaque: 1) geralmente, é escrito da direita para a esquerda; 2) dois elementos não se apresentam como plural, mas sim como *dual*. Nesse caso, o plural começa a partir de três elementos — já o singular é similar à maioria das línguas. De modo análogo, essa realidade se verifica nas rezas habituais dos muçulmanos, tanto no que se refere àquela de cinco vezes por dia, como àquela de sexta-feira, a qual é conhecida pelos muçulmanos como *jummah* (reza de congregação). Assim sendo, para se obter mais bondades meritórias nessas rezas, para com Allah, é preciso que o número de fiéis muçulmanos seja maior do que três, sendo considerado, portanto, um contingente plural. A partir da mesma lógica, a *jummah* não pode acontecer sem que haja três pessoas no mínimo. Entretanto, todas as outras rezas podem começar independentemente da quantidade de fiéis.

O atual sistema numérico utilizado em muitos países do mundo é denominado de “algarismo arábico”¹³. Isso se deu graças ao contato dos povos árabes com os europeus, precisamente durante a expansão islâmica. Trata-se de um período em que grandes estudiosos/sábios muçulmanos

12 “Umma se refere a toda a comunidade islâmica mundial à qual Muhammad foi enviado como profeta para receber as orientações ou a luz do islã para salvação.”

13 “Durante o Império Romano, na Europa, fundamentalmente era utilizado o sistema numérico romano. Após a expansão árabe, esses algarismos foram paulatinamente sendo substituídos pelo sistema indo-arábico.”

possibilitaram a disseminação de suas ciências na Península Ibérica. São muitas as contribuições árabes para toda a humanidade, conforme atesta o escritor e historiador Mustafa Yazbek:

Eles contribuíram para o desenvolvimento da cartografia e da astronomia, da química e da medicina, da indústria e do comércio, da arquitetura e da matemática, da filosofia e da literatura. Introduziram no Ocidente os algarismos hindus (hoje chamados arábicos). Desenvolveram a álgebra e a astronomia. Imortalizaram nomes como o do médico e filósofo Averróis, comentarista da obra de Aristóteles. Como também do médico e filósofo Avicena, que teve sua obra enciclopédica, chamada “Cânon”, utilizada durante muito tempo nas escolas europeias de medicina..¹⁴

Além das mencionadas contribuições, percebe-se que usamos várias palavras árabes em línguas neolatinas, principalmente, em espanhol e em português. Ademais, é fundamental destacar que essas contribuições também estão vigentes na língua crioula guineense. São exemplos palavras como *alhombra*¹⁵ (*alfombra*, em espanhol), *al-khass*, (*alfa-*

14 “Expansão islâmica – muçulmanos dominaram Península Ibérica. Entrevista com Mustafa Yazbek no Portal Educação UOL. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/expansao-islamica-musulmanos-dominaram-penisula-iberica.htm>>. Acesso em 10 de novembro de 2020.”

15 “Al igual que muchas palabras que empiezan por al-, la palabra alfombra (antes alhombra) es de origen árabe (al-hanbal). Originalmente el hanbal (الحنبل) era una cubierta hecha de varios

ce¹⁶, em português), *al-mokhadda*, (*almofada*¹⁷ ou travesseiro, em português). A partir dessa percepção, as palavras iniciadas com *al*, tanto no espanhol como no português, são derivadas e/ou emprestadas da língua árabe, visto que “*al*”, em árabe, é um artigo definido. Assim sendo, *alcorão* literalmente significa a leitura ou a recitação, ao passo que por *al-kitab* se traduz o “livro”.

Evidentemente, no caso da Espanha, “ocho siglos dan para mucho, y buena prueba de ello son todos los vestigios de la lengua árabe que han sobrevivido hasta nuestros días como parte esencial del español.¹⁸” Por exemplo, segundo Diário Sirio-Libanes (2020), “una de las principales características de los arabismos presentes en el vocabulario español, es que suelen presentar prefijos comunes, como “al-” (el artículo en árabe)”. Por seu turno, VortexMag (2019) sustenta que “a grande maioria dos substantivos começa com o artigo definido *Al* (*o* ou *a*), muitas vezes com o *l* assimilado

pedazos de pieles, de manera de tapiz o estera”. Disponível em <<http://etimologias.dechile.net/?alfombra>>. Acesso em 10 de novembro de 2020.

16 “Alface, cujo nome vem do Árabe al-khass, que era como eles chamavam esta erva composta que tem até propriedades medicinais”. Disponível em <<https://origemdapalavra.com.br/artigo/salada-x-8/>>. Acesso em 25 de dezembro de 2020.

17 “A palavra “almofada”, segundo alguns etimologistas, teria se originado a partir do árabe al-mokhadda, sendo o prefixo al utilizado como um artigo definido, como “o” ou “a”. Disponível em <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/almofada/>>. Acesso em 10 de novembro de 2020.

18 “La influencia del árabe en el español. Disponível em <<http://www.enfolang.com/internacional/articulos/influencia-arabe-espanol.html>>. Acesso em 10 de novembro de 2020.”

à consoante inicial do substantivo, concretamente quando esta é uma consoante solar.”

No cenário multilíngue de Guiné-Bissau, vale supor que se uma/um guineense for ao mercado, precisando comprar legumes, dentre eles estão tomates, cenouras, beringelas e *alface*. Esse último vegetal veio à mente dela/dele, ainda que ignore que se trata de um nome derivado do árabe, pois, para além desse nome em crioulo, não existe outra forma de chamá-lo.

Guiné-Bissau no tabuleiro geopolítico africano: políticas linguísticas e disputas de poder

Em Guiné-Bissau, hoje, além da língua portuguesa – compreendida como a única língua oficial de escolarização —, o inglês e o francês também figuram no sistema escolar como línguas opcionais, sobretudo devido à inserção do país nas organizações internacionais regionais, como a CEDEAO (Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental) e a UEMOA (União Econômica e Monetária do Oeste Africano). No entanto, quando se trata de língua árabe, ela se apresenta no *ranking* das línguas menos estudadas, não se figurando, por exemplo, no ensino público. As escolas privadas que apresentam vínculo com a educação islâmica, geralmente, são conhecidas por *maddrassa*¹⁹ e

19 “Maddrassa não é necessariamente apenas “escola”, em árabe, na medida em que qualquer estabelecimento de ensino pode ser referido por meio de maddrassa. Entretanto, a tradução em português é

não são muitas. Dentre as escolas com essa modalidade de ensino, as mais consolidadas são: *Abubakar Siddik*, *Agência Kuwait* e *Centro Escolar Attadamum*, concretamente na capital Bissau. No que se refere particularmente a essa última escola, ela se classifica como de *autogestão* e apresenta uma característica multidisciplinar. Sendo assim, todos os cidadãos podem ter acesso a ela devido a um processo de democratização, sem distinção de etnias e de religiões.

De modo geral, com referências às escolas com viés muçulmano, há duas perspectivas distintas em torno de aprendizagem dos conteúdos ligadas ao islã na Guiné-Bissau: a primeira se dá através da aprendizagem tradicional, pela qual a sua metodologia tem pouco a ver com a gramática árabe. Geralmente, o conteúdo é transcrito do Alcorão numa tábua e ensinado mecanicamente pelo *mu'allim* (professor). Habitualmente, os *tullab*²⁰ (alunos) são ensi-

mesmo “escola”. Em Guiné-Bissau, todas as escolas árabes são vistas com características de maddrassa, por terem alunos muçulmanos que as frequentam.”

- 20 “A palavra “talibés” deriva de árabe tálíb, cujo plural tullab refere-se àqueles alunos que aprendem com seus mestres em maglis. Mas, hoje em dia, a maioria os chama de alunos-talibés. Esse jeito pelo qual são chamados por alguns cidadãos, na Guiné-Bissau, mostra-se pejorativo devido à generalização do termo. Desse modo, entende-se que todos os alunos-talibés que aprendem com seus mestres têm como hábito e/ou obrigação de sair pelas ruas e pedir esmolas para seus mestres, como alguns fazem. Entretanto, esse não é um hábito, nem uma recomendação islâmica. Ajudar mestres, com certeza, é algo maravilhoso, tanto no ponto de vista islâmico, como no de outras religiões, visto que é uma reciprocidade de ajuda. Assim, quem conduz essas crianças a pedir esmolas, deve ter os seus próprios interesses pessoais, para além dos saberes que passam para esses alunos. Talvez seja por motivo da pobreza que esses mestres

nados num espaço — que parece um círculo ou meia lua — chamado *maglis*, (assembleia), onde o mestre é cercado por eles. Com o tempo, eles passam a apreender a partir do próprio livro sagrado, o Alcorão.

Por sua vez, a segunda perspectiva de ensino se dá através da aprendizagem gramatical. Desse modo, a língua árabe é ensinada deliberadamente pelo *mu'allim* ou *ustaz* (professor), possibilitando a leitura das outras disciplinas, tanto as relacionadas com o islã quanto com as ciências, nas escolas *maddrassas*. Entretanto, a diferença entre ambas as modalidades de aprendizagem é que estudar num *maglis* não dá aos alunos o acesso ao conhecimento da língua árabe, nem à maioria das disciplinas do islã, nem às ciências e nem ao certificado, apenas lhes dá a habilidade à leitura de quaisquer textos dessas disciplinas, ao passo que a *maddrassa* lhes dá todos esses acessos.

Na Guiné-Bissau, a introdução da língua árabe no ensino escolar foi um tema debatido no âmbito do PAIGC desde a luta pela libertação. Ao se considerar particularmente a sócio-história do século XXI no país, observa-se que há narrativas não-oficiais mostrando que durante a governação de Carlos Gomes Júnior — o antigo primeiro-ministro derrotado pelo golpe de estado de 2012 — já se aventava a oficialização do árabe como língua de ensino no sistema público. Assim, em 2020, com incentivo do primeiro-ministro Nuno Gomes Nabiam, surgiram as condições para se levar ao debate político a implementação do árabe como política pública educacional. Vale ressaltar que esse processo não

podem em algumas ocasiões enfrentar, porém não faz parte da educação islâmica. “

tem ocorrido de maneira tranquila, tal como revela o Portal DW África Notícias, em 27 de agosto de 2020²¹: “instalada a polémica na Guiné-Bissau, depois de o Governo ter decidido introduzir o ensino da língua árabe nas escolas do país.”

Nessa mesma fonte de notícia, o Portal DW África, consta que “os argumentos usados para justificar a decisão geraram um coro de críticas contra o ministro da Educação, Arceni Baldé”. Esse coro de críticas foi suscitado quando ele afirmou que “um dos objetivos da implementação do ensino da língua árabe nas escolas guineenses coincide com o seu desejo de colocar os alunos muçulmanos ao mesmo nível dos alunos das outras confissões religiosas.” Nesse contexto, muitas pessoas receberam a notícia com preocupação e medo, sobretudo por se tratar de uma língua estrangeira com viés religioso islâmico. Nesse sentido Sana Canté, presidente do Movimento dos Cidadãos Conscientes e Inconformados (MCCI), ao ser entrevistado pelo Portal DW África, afirma:

É preciso condenar e denunciar a instrumentalização das instituições do Estado para fomentar o tribalismo e a discriminação religiosa, em particular, a tentativa de forçar a implementação do ensino árabe no sistema educativo, de forma abusiva e ilegal, no mero ato de adotar a religião muçulmana de poderes de domínio contra outras confissões religiosas.

21 “Guiné-Bissau está preparada para ensinar árabe nas escolas? In.: Portal DW Notícias. Disponível em <<https://www.dw.com/pt-002/guin%C3%A9-bissau-est%C3%A1-preparada-para-ensinar-%C3%A1rabe-nas-escolas/a-54720375>>. Acesso em 15 de novembro de 2020.”

Entendemos que o debate em torno da implementação da língua árabe no sistema escolar guineense seja altamente complexo. Por um lado, pelo fato de a língua ter forte vínculo com a religião islâmica gera o receio da dominação pelo viés linguístico. Além disso, na medida em que se usa um sistema alfabético diferente da língua portuguesa, também se discute sobre mais uma dificuldade ao sistema de ensino guineense. Por outro lado, há a suposta preocupação do ministro da Educação, Arceni Baldé, quanto ao nível de escolaridade desses alunos muçulmanos. Pelo que se entende, é preciso uma redemocratização curricular, a partir da qual haja equilíbrio no ensino. Ademais, é preciso considerar o próprio interesse do governo atual em implementar o árabe, tendo em vista os novos horizontes de laços cooperativos que estão se abrindo entre os países árabes e a Guiné-Bissau.

Contudo, considerando o contexto atual, a inserção do árabe tornaria a situação linguística do país ainda mais complexa, podendo tensionar com as línguas já existentes (e seus falantes) e exigiria condições efetivas para sua aprendizagem, como novos manuais e programas de formação de professores em língua árabe. Então por que introduzir mais uma língua no ensino e por que o árabe?

Devemos levar em conta que, por vezes, a definição das políticas linguísticas não corresponde às necessidades dos cidadãos, podendo estar mais associada a determinados objetivos da política externa dos governos. Um exemplo é Guiné Equatorial. A antiga colônia espanhola, ingressou na Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP), no ano de 2014, com o compromisso de que deveria oficializar a língua portuguesa e abolir a pena de morte de sua Constituição. Esta última promessa não foi cumprida e o

objetivo não-linguístico do governo que, entre outras coisas, visava usar a CPLP para limpar sua suja imagem internacional — como um Estado autoritário e violador dos Direitos Humanos — acabou por manchar a própria imagem da organização internacional lusófona (SÁ, 2015-2016).

O projeto do ensino do árabe em Guiné-Bissau pode então ser interpretado como uma sinalização, uma manobra neste complicado tabuleiro geopolítico mais ampliado, buscando chamar a atenção dos países árabes para a interlocução e abertura de novas oportunidades econômicas. Num momento em que o populismo e o nacionalismo religioso vêm ganhando espaço em todo mundo, a inserção da língua árabe não deixa de ser também um aceno aos grupos islâmicos, do território nacional e fora dele. Novíssimas mesquitas e escolas corânicas têm surgido em Senegal, Guiné Conacri e Guiné-Bissau, e como há pouca fiscalização nestes países, os recursos para as construções não são declarados, não há controle para as obras nem os *imanes* indicados são examinados. Por outro lado, a baixa capacidade de investimento social do Estado faz com que a juventude pobre e sem perspectiva de emprego — justamente o público potencial para o sistema educacional — encontre-se ainda mais vulnerável e receptiva a novas formas de engajamento religioso e político. É verdade que setores de Guiné-Bissau podem se beneficiar com os incentivos e investimentos financeiros das potências do Golfo Pérsico, mas neste processo também pode ser arrastada para os conflitos e as disputas do Oriente Médio, algo que tem gerado grandes dificuldades em outros países da região.

Considerações finais

Fundamentalmente, as decisões políticas – sobretudo as que dizem respeito à educação – são tomadas levando-se em conta os projetos políticos, econômicos e ideológicos que se vislumbram para uma nação. No bojo dessa reflexão, está a proposta de se implementar a língua árabe como língua de escolarização na Guiné-Bissau. Assim sendo, uma política linguística dessa grandeza concentra estratégias de disputa por poder.

Como vimos, ao se tratar de “língua”, estamos tratando das pessoas que falam essas línguas, de suas comunidades, de suas relações sociais cotidianas. Nesse sentido, ao passo que decisões políticas podem ocorrer em função dos interesses das instituições (CALVET, 2007) — nem sempre, portanto, garantindo a defesa dos direitos e bem estar da população —, a língua tem se mostrado igualmente um importante instrumento de resistência dessas mesmas populações. Nesse sentido, em Guiné-Bissau, atualmente, enquanto a língua portuguesa seja a única língua de escolarização (haja vista que francês e inglês figuram como línguas complementares no ensino), majoritariamente, a população guineense elege o crioulo como língua franca para seus contatos cotidianos.

Contribuindo com o complexo tabuleiro de políticas linguísticas do país, o debate em torno da implementação da língua árabe como língua de escolarização suscita polêmicas. Trata-se de uma língua extremamente importante para quase metade da população guineense, a qual se decla-

ra muçulmana; é a sexta língua mais falada no mundo e o idioma litúrgico de 1,5 bilhão de muçulmanos no planeta; a fluência no idioma garante expansão de mercado de trabalho a jovens guineenses. Por outro lado, possivelmente, os interesses na efetivação dessa política transcendem, e muito, interesses linguísticos e educacionais, na medida em que acena para os interesses da Arábia Saudita, particularmente, na expansão do wahabismo.

Nesse intrincado cenário político, cujos interesses em debate acirram ânimos em Guiné-Bissau, o alvo fundamental não pode ser desprezado: o direito à educação. Passadas algumas décadas desde a independência, ainda não houve um amplo debate com as populações dos diferentes setores do país para efetivar a garantia desse direito fundamental. Com certeza, há um amplo leque de opções linguísticas no cenário multilíngue guineense para que os processos de escolarização sejam aprimorados. Entretanto, a fim de se realizar uma reforma curricular efetiva, fundamental se faz mirar em políticas públicas que fomentem bem estar à população.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo?* E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ALMEIDA, H. M. F. *Educação e transformação social: formas alternativas de educação em país descolonizado*, 1981.

239, f. Dissertação (Mestrado em educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1981.

ARDEMAGNI, Eleonora. Le monarchie del Golfo e il controllo delle 'porte dell'Africa, *Aspenia online - International Analysis and Commentary*, mar 21, 2020. Disponível em <<https://aspeniaonline.it/le-monarchie-del-golfo-e-il-controllo-delle-porte-dellafrica/>>

BARETO, Maria Antónia. *Papel das organizações das sociedades civil na educação e na formação: caso de Guiné-Bissau, São Tome e Príncipe, Angola, Moçambique*. I COOPEDU: África e o Mundo (Livro de Atas): (S.1). ISCTE-IUL, Lisboa, 2013, p.24-32. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6046/1/Barreto_COOPEDU.pdf. Acesso em: 10 de fev. de 2021.

BEN-RAFAEL, Eliezer; SHOHAMY, Elana; AMARA, Muhammad Hasan; TRUMPER-HECHT, Nira. *Linguistic Landscape as a Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel*. *Internacional Journal of Multilingualism*, n.3 v.1, p.7-30, 2006.

BEREMBLUM, Andrea. *A Invenção da palavra oficial: Identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

BISSIO, Beatriz. *O mundo falava árabe: a civilização árabe islâmica clássica através da obra de Ibn Khaldun e Ibn Battuta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOURDIEU, P. *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

CABRAL, Amílcar. *Análise de alguns tipos de resistências*. Bolama: Imprensa Nacional, 1979.

CALVET, Jean Louis. *As políticas linguísticas*. Florianópolis: Ipol; São Paulo: Parábola, 2007.

DIARIO SIRIO-LIBANES. *La influencia del árabe en el español*. Disponível em: <http://www.diariosiriolibanes.com.ar/Secciones/Cultura/La-influencia-del-%C3%A1rabe-en-el-espa%C3%B1ol>. Acesso em 10/11/2020.

DW. *Guiné-Bissau está preparada para ensinar árabe nas escolas?* Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/guiné-bissau-está-preparada-para-ensinar>. Acesso em 15/11/2020.

EL MUNDO. *El país con más musulmanes del mundo se convierte en la segunda potencia en Facebook*. Disponível em: <https://www.elmundo.es/elmundo/2011/07/21/navegante/1311254938.html>. Acesso em: 17/11/2020.

ENFOREX. *La influencia del árabe en el español*. Disponível em: <http://www.enfolang.com/internacional/articulos/influencia-arabe-espanol.html>. Acesso em 10/11/2020.

FEIERSTEIN, Gerald; GREATHEAD, Craig. The Fight for Africa: The New Focus of the Saudi-Iranian Rivalry. *Policy Focus*, Middle East Institute, September, 2017.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 26. ed. São Paulo: Graal, 1997.

GEERTZ, Clifford. *Observando o Islam*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

HAMEL, R. E. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In: OLIVEIRA, G. M. de (Org.). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB). Florianópolis: IPOL, 2003.

HOBSBAWN, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780: Programa, mito e realidade*. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

INEC - INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA E CENSO. *Recenseamento geral da população e habitação v. IV*. Bissau: INEC, 1991.

KOVACS, Amanda. Saudi Arabia Exporting Salafi Education and Radicalizing Indonesia's Muslims. *German Institute of Global and Area Studies - GIGA Focus*, International Edition/English, n. 7, 2014.

LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Orgs.) *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editora, 2005.

LAGARES, Xoan. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LAREMONT, Ricardo; GREGORIAN, Hrach. Political Islam in West Africa and the Sahel. *Military Review*, January-February, 2006.

MACHAQUEIRO, Mário. Islão transnacional e os fantasmas do colonialismo português. *Relações Internacionais*, n.30, Lisboa, jun. 2011.

MAKONI, Sinfree; MEINHOF, Ulrike. *Western perspectives inapplied linguistics in Africa*. In: AILA Review 17. 2004. p. 77–104.

MENDY, Peter. Karibe. *Colonialismo português em África: a tradição de resistência na Guiné-Bissau (1879-1959)*. Bissau: INEP, 1994.

NAMONE, Dabana. *A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional*. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115896>. Acesso em: 12 de fev. de 2021.

NAMONE, *Educação tradicional e moderna na Guiné-Bissau e o impacto da língua portuguesa no ensino: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali*. 2020. 346p. Tese (doutorado em Ciências Sociais - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/194202>. Acesso em: 12 de fev. de 2021.

OBSERVADOR. *PR guineense é contra introdução do árabe no sistema do ensino do país*. Disponível em: <https://observador.pt/2020/09/06/pr-guineense-e-contra-introducao-do-arabe-no-sistema-do-ensino-do-pais/>. Acesso em 20/11/2020.

PACE, Enzo. *Sociologia do Islã: fenômenos religiosos e lógicas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005.

PÉLISSIER, Réne. *História da Guiné: portugueses e africanos na Senegâmbia, 1841-1936*. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

SÁ, Ana Lúcia. Guiné Equatorial e CPLP: desafios ao futuro da Lusofonia. *Janus*, 3.28, Integração regional e multilateralismo, 2015-2016.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCANTAMBURLO, Luigi. *O Léxico do Crioulo Guineense e as suas Relações com o Português: o Ensino Bilingue Português-Crioulo Guineense*. Tese (doutorado em Linguística) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2013. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/10960>. Acesso em: 11 de fev. de 2021.

TURÉ, Iliassa. *Ensino islâmico na Guiné-Bissau: uma análise sobre a escola tradicional corânica caranta e a escola madrassa*. (TCC) UNILAB: INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS. Disponível em: http://www.repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1723/1/2019_proj_iliassature.pdf. Acesso em 10 de fev. de 2021.

UOL. *Expansão islâmica - Muçulmanos dominaram península Ibérica*. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/expansao-islamica-muculmanos-dominaram-peninsula-iberica.htm>. Acesso em 10/11/2020.

VORTEXMAG. *As influências do Árabe na Língua Portuguesa e locais portugueses com nomes árabes*. Disponível

Alexandre Cohn da Silveira e Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre
(Organizadores)

em: <https://www.vortexmag.net/as-influencias-do-arabe-na-lingua-portuguesa-e-locais-portugueses-com-nomes-arabes/>. Acesso em 10/11/2020.

Dados dos Organizadores

Alexandre Cohn da Silveira

Docente do curso de Letras da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira) – Campus dos Malês. E-mail: alexandre.silveira@unilab.edu.br

Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre

Docente do curso de Letras/ Língua Portuguesa e do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens: contextos lusófonos Brasil África (MEL Malês) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB – Campus dos Malês). Membro do grupo de pesquisa EDULILA Malês (Grupo de Pesquisa em Educação Linguística e Literária Antirracista do Campus dos Malês). E-mail: sabrinabalsalobre@unilab.edu.br

Dados dos Autores

Abdulai Djabi

Discente em Relações Internacionais da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira) – Campus dos Malês. E-mail: abdulaidjabi@aluno.unilab.edu.br

Alfa dos Santos Silom

Mestrando pelo Programa em Linguagem e Cultura da UFBA (Universidade Federal da Bahia). E-mail: alfadossantos1990@gmail.com

Charlott Eloize Leviski

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora colaboradora na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Dabana Namone

Doutor em Ciências Sociais pela UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho). E-mail: dabana.namone@gmail.com

Daniel de Lucca Reis Costa

Docente do curso de Relações Internacionais da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira) – Campus dos Malês. E-mail: dandelucca@unilab.edu.br

Eliane Gonçalves da Costa

Doutora em Letras pela UNESP-SJRP. Professora Adjunta na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB- Campus dos Malês/BA). E-mail: elianegoncalves@unilab.edu.br

Ezequiel Pedro José Bernardo

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor assistente do Instituto Superior de Ciências da Educação - Cabinda (ISCED). Parecerista do Prémio Fernão Mendes Pinto, edições 2019, 2020 e 2021.

Laura Fortes

Doutora e Mestre em Letras pela USP. Membro dos grupos de pesquisa: Língua Estrangeira, Discurso e Identidade - LEDI (USP) e Linguagem, Política e Cidadania (UNILA). Professora de português como língua adicional na UNILA (Foz do Iguaçu, Brasil). E-mail: laura.fortes@unila.edu.br

Ligia Karina Martins de Andrade

Doutora e Mestre em língua espanhola pela USP. Professora de língua espanhola adicional na UNILA (Foz do Iguacu, Brasil). Foi professora na UFAM (Manaus-AM). E-mail: ligia.andrade@unila.edu.br

Marcela Martins de Melo Fraguas

Pós-doutoranda na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ - FFP. Professora de Ensino Básico Técnico e Tecnológico de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Colégio Universitário Geraldo Reis, COLUNI - UFF. E-mail: marcelamme-lo@yahoo.com.br

Marcela Moraes Dal Fior

Mestra em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia/ES. E-mail: mmorais.dalfior@gmail.com

Mário Ramão Villalva Filho

Doutor em Desenvolvimento Rural Sustentável pela UNIOESTE. Professor de Língua e Cultura Guarani na UNILA desde 2012. E-mail: mario.villalva@unila.edu.br

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS
PARA UMA EDUCAÇÃO DE RESISTÊNCIA

E-book

Este livro foi composto no formato 15,0 x 21,0 cm, fonte Minion Pro (texto principal e títulos e subtítulos), em dezembro de 2022.



ISBN: 978-65-88707-41-8



9 786588 707418

