

## EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA RACIAL: POR UM CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DESCOLONIZADO

### RACIAL LANGUAGE EDUCATION: FOR A DECOLONIZED PORTUGUESE LANGUAGE CURRICULUM

*Rita de Cássia Sampaio Alves de Sousa<sup>1</sup>*

#### RESUMO

O conhecimento da história, da cultura e da língua do povo negro é de extrema importância para compreender a constituição da sociedade brasileira assim como a construção do português brasileiro. No entanto, a história desse povo, assim como sua cultura e sua língua são negligenciadas na sociedade e nos sistemas formais de ensino, o que só demonstra o preconceito linguístico e racial – fruto de uma herança do colonialismo. Dessa forma, com base em autores como Nascimento (2019), Bagno (2016), Lucchesi (2015), Silveira (2020) e em leis e documentos como a BNCC, este trabalho tem como objetivo propor uma discussão sobre a importância de uma educação linguística racial de forma que questões que envolvam a história, a cultura e a língua do negro sejam trabalhadas de forma crítica e reflexiva no interior da escola. Para tanto, deixa-se em evidência a necessidade de ações que possibilitem uma descolonização do currículo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Preconceito linguístico e racial. Educação linguística racial. Descolonização do currículo.

#### ABSTRACT

Knowledge of the history, culture and language of black people is extremely important to understand the constitution of Brazilian society as well as the construction of the Brazilian Portuguese. However, the history of this people, as well as their culture and language are neglected in society and formal education systems, which only demonstrates the linguistic and racial prejudice – fruit of a heritage of colonialism. Thus, based on authors such as Nascimento (2019), Bagno (2016), Lucchesi (2015), Silveira (2020) and laws and documents such as BNCC, this work aims to propose a discussion on the importance of a racial linguistic education so that issues involving the history, culture and language of blacks are worked in a critical and reflective way within the school. To this end, the need for actions that enable a decolonization of the curriculum is highlighted.

**KEYWORD:** Linguistic and racial bias. Racial language education. Decolonization of the curriculum.

## 1. Introdução

As línguas africanas tiveram uma importante contribuição na formação do português brasileiro. Alguns teóricos, como Castro (2022), Bagno (2016), Lucchesi; Baxter; Ribeiro (2009), dentre outros, demonstram, em seus estudos, que as línguas africanas são, notavelmente, responsáveis por alterar a língua portuguesa seiscentista. De acordo com Castro (2022, p. 6), “essa alteração se fez sentir em todos os seus constituintes, léxico, semântico, prosódico, sintático e, de maneira rápida e profunda, na língua falada, o que deu ao português do Brasil um caráter próprio, diferenciado do português de Portugal.”

<sup>1</sup> Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), [cassiasampaio68@gmail.com](mailto:cassiasampaio68@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0006-7532-6568>.

No entanto, apesar da importância do povo negro na sociedade brasileira e da contribuição de sua língua para a construção do português brasileiro, é evidente a desconsideração desse povo e de sua língua, o que só demonstra o preconceito linguístico e o racismo – fruto de uma herança do colonialismo.

Em se tratando do ensino de língua portuguesa, o que acontece ainda hoje é que há o privilégio de um ensino que supervaloriza a norma padrão e não trata, de forma satisfatória, a diversidade linguística do país. Assim, reflexões acerca de aspectos linguísticos, históricos e culturais de grupos sociais minoritários, como do povo negro africano e afro-brasileiro, são negligenciados no contexto educacional. Leis como a 10.639/03 e documentos como a BNCC, que preveem a importância de um ensino que contemple questões raciais de forma contundente e efetiva, ainda não são tão considerados dentro dos programas de ensino de língua portuguesa como acreditamos que deveriam ser, fortalecendo, portanto, um ensino sob o viés de um currículo colonial.

Devido a esses fatores, é que surgiu o interesse em desenvolver este trabalho, cujo objetivo é demonstrar a necessidade de um ensino de língua portuguesa mais efetivo. Ou seja, um ensino que considere a diversidade linguística do país e que contemple uma educação linguística racial. Assim, considera-se de extrema importância que se promovam reflexões, no interior da escola, sobre aspectos históricos e culturais que permitam compreender, além da história e da cultura do negro, a língua enquanto identidade desse sujeito e seu impacto na formação do português brasileiro. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa poderia contribuir para o enfrentamento do preconceito linguístico e para a construção de uma sociedade democrática e justa.

Para tanto, acredita-se que para que essas ações sejam efetivadas, é necessário que haja uma descolonização do currículo no sentido de valorizar os conhecimentos provenientes de diferentes povos; de reconhecer a diversidade linguística e cultural do país; de possibilitar um ensino mais comprometido com as questões raciais. Um currículo democrático, libertador, inclusivo.

## 2. Contribuições das línguas africanas para a constituição do português brasileiro

De acordo com Bagno (2016, p. 20), por muito tempo, o impacto das línguas africanas sobre a língua portuguesa foi negado por pesquisadores. Só recentemente, menos de trinta anos, é que começaram a se desenvolver pesquisas que evidenciam a contribuição dessas línguas para a construção do português brasileiro. Assim, “o contato entre línguas afetou diretamente a formação dos padrões coletivos de fala da maioria da população do país (o que se denomina aqui **norma popular**) e só indiretamente a fala das classes economicamente privilegiadas, tradicionalmente chamada de **norma culta**” (Lucchesi; Baxter; Ribeiro, 2009, p. 31, grifo do autor). Dessa forma, o elemento africano é, notavelmente, responsável por diversas características “[...] gramaticais específicas do português brasileiro, características que tornam o português brasileiro diferente não só do português europeu como também das demais línguas da família românica e até, em alguns casos, das demais línguas da família indo-europeia” (Bagno, 2016, p. 23).

Um dos fatores que contribuiu para as mudanças linguísticas foi o contato linguístico. A respeito disso, Lucchesi (2015) formula o conceito de transmissão linguística irregular de modo a “estender o escopo das mudanças que afetam a estrutura gramatical da língua em situações de contato massivo, para além da *pidginização* e da *crioulização* típicas” (Lucchesi, 2015, p. 95, grifo do autor). O autor visa mostrar que o contato entre línguas pode ocasionar também uma variedade dessa língua. Assim,

[...] o processo de formação de uma variedade linguística em situação de contato é concebido como variável em seus resultados, em função da gradação nos valores de certas variáveis sociais que o estruturam, de modo que seu resultado pode não ser o pidgin ou um crioulo, mas apenas uma variedade da língua que prevalece na situação de contato, com alterações em sua estrutura gramatical que podem inclusive resultar da transferência de estruturas das línguas dos outros grupos étnicos (Lucchesi, 2015, p. 95).

Nesse sentido, não há como não considerar o impacto das línguas africanas no falar brasileiro diante de todo o processo de colonização da forma como ocorreu no Brasil. Bagno (2016, p. 24) reforça essa ideia ao dizer que:

[...] Uma das forças que impulsionam a mudança das línguas, como sabemos, é o contato linguístico. É impossível desconsiderar o impacto dos africanos sobre o português brasileiro quando as fontes históricas nos informam que durante a maior parte da história colonial do Brasil a população branca era minoritária, enquanto a população negra e mestiça – sobretudo depois do quase extermínio das nações indígenas – representava a ampla maioria.

Como afirma o autor, uma boa parte dos escravos que foram trazidos para o Brasil falavam línguas do grupo Banto, dentre eles o quimbundo, o umbundo e o kicongo. Línguas que ainda hoje são faladas em Angola e em países próximos. Essas línguas, principalmente o quimbundo, tiveram uma grande influência no falar vernáculo do português brasileiro.

Para exemplificar essa influência, Bagno (2016) faz menção a uma publicação feita por um jesuíta que demonstra que as características das variedades menos prestigiadas do português brasileiro podem ser identificadas por meio de uma rápida descrição do quimbundo. Desse modo, com base na percepção do autor sobre a publicação do padre jesuíta:

O quimbundo tem uma estrutura silábica do tipo CV.CV (consoante-vogal-consoante-vogal), em que algumas consoantes são precedidas de uma nasalidade (*nvula*, ‘chuva’). Isso explicaria a tendência do português brasileiro, sobretudo das variedades rurais e rurbanas, a eliminar as consoantes em final de palavra (*fazê*, *cantá*, *amô*, *sinhô*) e a romper os encontros consonantais pela inserção de uma vogal: *fulô* (> *flor*), *terém* (> *trem*), *saravá* (> *salvar*), *parantá* (> *plantar*) (Bagno, 2016, p. 26-27, grifo do autor).

O linguista ainda pressupõe outro aspecto que teria influenciado o falar vernáculo brasileiro. Desse modo, o autor mostra que, da mesma forma que ocorre nos nomes, o quimbundo emprega, na conjugação dos verbos, prefixos para cada pessoa verbal e não emprega terminações. Bagno (2016) explica como isso teria influenciado os falantes do português brasileiro. Assim, diz que:

No aprendizado irregular do português, os falantes do quimbundo teriam identificado nos pronomes pessoais do português os seus prefixos verbais, o que explica o paradigma de conjugação com presença obrigatória do pronome-sujeito e ausência de marcas flexionais de pessoa (com exceção da primeira) em tantas variedades do português brasileiro: *eu falo / tu fala / ele fala / nós fala / vocês fala / eles fala* (Bagno, 2016, p. 27, grifo do autor).

Essa influência das línguas africanas no português brasileiro, especialmente na oralidade, foi designada por Gonzalez (1988) como “pretuguês”. Para a autora, o falar brasileiro teria uma relação mais íntima com suas raízes por meio desse termo. Nas palavras da autora:

[...] Aquilo que chamo de ‘pretuguês’ e que nada mais é do que marca de africanização no português falado no Brasil [...]. O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, e também a ausência de certas consoantes (como o L ou o R, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (Gonzalez, 2021, p. 69).

Fica evidente, portanto, que as línguas africanas desempenham uma importante contribuição no falar do português brasileiro. No entanto, apesar da constatação do legado africano no falar brasileiro, não tem havido o devido reconhecimento e respeito a essa herança afro-brasileira. Gonzalez (1984, p. 238) deixa claro essa questão quando diz que:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca lingüística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que estão falando pretuguês.

Assim, há o silenciamento daqueles que possuem hábitos culturais não-europeizados. Isso ocorre em diversos setores da sociedade, inclusive, nos centros formais de ensino que, muitas vezes, dispõem de um currículo atravessado pela colonialidade – conforme será explicitado no decorrer deste trabalho. Desse modo, fica evidente que “o profundo racismo entranhado na pequena parcela dominante de nossa sociedade tem levado ao descaso, ao menosprezo ou ao total obscurecimento o profundo impacto que os africanos e seus descendentes tiveram sobre o português brasileiro” (Bagno, 2016, p. 23-24).

### 3. A língua como instrumento de poder e o racismo lingüístico

O racismo lingüístico é empregado por Nascimento (2019) como o entrelaçamento do preconceito racial com o social e o lingüístico e que “se desenha através do lingüicídio, ou seja, do extermínio do outro não branco” (Nascimento, 2019, p. 14).

Nessa perspectiva, a deslegitimação do falar africano representa uma negação da identidade do negro. Souza (2011, p. 40) acrescenta dizendo que uma “[...] destituição da legitimidade da língua, da

palavra oral africana, representa, por um lado, uma ruptura com sua identidade étnica e, por outro, um primeiro confronto com a cultura da língua escrita europeia”. Isso porque quando não se valoriza a língua de uma determinada cultura, de um determinado povo, a exclusão não é unicamente da língua, mas do próprio sujeito falante dessa língua. Desse modo,

não sendo a língua *a priori* – algo que exista sem a condição humana ou dela isolado – ela está sempre ligada aos indivíduos falantes dessa língua. Qualquer privilégio que seja direcionado a uma língua, automaticamente, privilegia seus falantes. O oposto também é real, essa também é uma forma de violência linguística, linguicídio e, igualmente, de práticas de “racismo linguístico”. (Silveira, 2020, p. 57, grifo do autor)

Nessa mesma perspectiva, Nascimento (2019, p. 20) faz uma reflexão trazendo a ideia de que “Nenhuma língua tem cor em si simplesmente, porque as línguas não existem em si. Mas as línguas têm sujeitos por trás delas”. Segundo o autor:

[...] Esses sujeitos são situados e datados, no ocidente, por sistemas de racionalidade [...] que vem racializando sujeitos nas Américas desde 1492. Nessa direção, não há línguas sem sujeitos porque, retomando os conceitos do linguista e historiador russo Mikhail Bakhtin (1997), os sujeitos modificam a língua e a língua modifica o sujeito. Por outro lado, se quisermos mesmo admitir que não há línguas sem sujeitos, não podemos esquecer que os sujeitos não são todos iguais. Não porque não queiram, mas porque aos mais diversos sujeitos estão impostas condições muito distintas (Nascimento, 2019, p. 20).

O autor ainda afirma que a língua tem cor, na medida em que são politizadas. Dessa forma, acabam funcionando como “lugares de desenhar projetos de poder, dentre os quais o próprio colonialismo fundado a partir de 1492 e a colonialidade que ainda continua entre nós como continuidade dele” (Nascimento, 2019, p. 22).

Isso faz com que a população não branca sofra com diversos tipos de discriminação de toda natureza, já que sua língua – que de certa forma, representa sua cultura e sua própria identidade – é negligenciada nos espaços sociais e na escola. A esse respeito, Nascimento (2019) chama atenção para o que ele denomina de linguicídio. Para o autor, “linguicídio [...] tem uma relação muito direta com o epistemicídio, porque figura como um epistemicídio que se dar por meio da linguagem (seja na conceituação, nomeação ou discriminação direta) ou das políticas linguísticas” (Nascimento, 2019, p. 13).

Para o linguista, trata-se de uma herança do colonialismo. A língua é vista atualmente como um espaço de dominação, de racismo. Assim, “o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ela materializa suas formas de dominação” (Nascimento, 2019, p. 19). Nesse sentido, como afirma o autor, as línguas não são neutras, atravessam-se por meio delas, processos relacionados ao poder. É por meio desses interesses de poderes dominantes que são praticados atos de violências linguísticas, que corroboram ainda mais para destituição de direitos linguísticos. Silva; Alencar (2013, p. 136-137) definem violência linguística como:

Educação linguística racial: por um currículo de Língua Portuguesa descolonizado

[...] Usos linguísticos que, ao posicionarem o outro – especialmente aquele que representa a raça, o gênero, a sexualidade e o território que não se quer habitar – num lugar vulnerável, acabam por insultar, injuriar ou violar a sua condição. Entendemos ser este um fato situado, em que certos recursos da língua são empregados para ferir. Dito de outro modo, quando um sujeito ou grupo de sujeitos usa a língua para diminuir, depreciar, desdenhar ou abominar um grupo social ou um indivíduo específico, ele ou ela está usando a língua violentamente, i.e., está afetando uma estrutura de afetos que se sustenta na linguagem. O racismo, por exemplo, quando expresso linguisticamente, é uma instanciamento da violência na linguagem.

Como afirma Silveira (2020, p. 57), a violência linguística também se perpetua na medida em que não se consideram os diferentes usos linguísticos, a variação linguística que faz parte da identidade, da cultura de milhares de brasileiros. Na visão do autor,

[...] são igualmente violentos os usos linguísticos que sequer levam em consideração formas de expressão, linguagens, línguas ou variações linguísticas que não estejam elencadas como aquelas que devem ser estudadas e aprendidas, de forma culta, padrão e que, conseqüentemente, ocupam espaços de prestígio na sociedade (Silveira, 2020, p. 57).

Essa realidade se faz presente em muitas instituições formais de ensino, já que seguem um currículo colonizado, ou seja, supervalorizam a língua idealizada do colonizador – a variedade padrão culta da língua – depreciando outras variedades por se sustentarem em parâmetros muitas vezes equivocados, ocasionando diversos tipos de preconceitos.

#### **4. Educação linguística racial: por um currículo de língua portuguesa descolonizado**

Pensar em descolonização nos faz lembrar do colonialismo, “uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). Mesmo com o fim do colonialismo moderno, seus efeitos permaneceram nas raízes mais profundas da sociedade contemporânea, ou seja, a colonialidade sobrevive. Como afirma Maldonado-Torres (2007, p. 131):

A colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo.

De acordo com Quijano (2010, p. 84), a colonialidade é inerente ao poder capitalista: “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos”. Ela está presente em todas as esferas e espaços.



No currículo, observa-se a presença da colonialidade na medida em que há o privilégio de saberes, da visão de mundo, da cultura, da língua, dos valores de um determinado grupo étnico, no caso, os brancos. Desse modo, perpetua uma educação racista que tem suas raízes no Brasil Colônia. Na percepção de Santomé (1995, p. 163):

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Em se tratando do currículo de língua portuguesa, o que acontece ainda hoje é que há o privilégio de um ensino que supervaloriza a norma padrão e uma abordagem insatisfatória da diversidade linguística existente no país, incluindo a variedade popular, proveniente do contato linguístico entre os africanos e colonizadores.

O estudo da língua normalmente é realizado por meio de metalinguagens, classificação e de reconhecimento de categorias gramaticais que em pouco ou em nada contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos discentes. Sobre esse aspecto, Faraco; Castro (2000, p. 180), dizem que:

A crítica básica e fundamental dos lingüistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocou de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais, como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática.

Esse tipo de ensino acaba desconsiderando a língua falada, privilegiando quase que exclusivamente a gramática respaldada em aspectos tradicionais da língua, ou seja, se volta para a língua idealizada do colonizador, baseada em escritos clássicos tidos como modelo a serem seguidos. A esse respeito, Bagno (2011, p. 16) diz que a gramática tradicional, ao se voltar exclusivamente à língua em sua forma escrita, acabou excluindo a língua falada. O autor ainda alerta que as línguas sempre foram muito mais faladas do que escritas, no que se refere à quantidade de pessoas. “Até hoje, em pleno século XXI, milhões e milhões de pessoas nascem, crescem, vivem e morrem sem saber ler nem escrever, mas sabendo perfeitamente falar a sua língua materna (e às vezes até mais de uma língua)” (Bagno, 2011, p. 16).

Essa forma de trabalhar a língua acaba contribuindo para o obscurecimento das contribuições provenientes do contato linguístico ocorrido no colonialismo. Ou seja, desconsidera-se a língua popular e, conseqüentemente, as línguas afro-brasileiras, negligenciando, dessa forma, a própria identidade desse povo. Desse modo, a supervalorização da norma padrão e desconsideração da

língua enquanto fenômeno heterogêneo acaba contribuindo para “numerosos e nefastos preconceitos sociais e, neste caso o preconceito linguístico tem um efeito particularmente negativo” (Alkmim, 2008, p. 42).

No decorrer dos últimos anos, algumas iniciativas foram adotadas com intuito de promover, através de diálogo escola/afro-brasilidade/indígena, um ensino que privilegie a cultura, a história e a língua dessas matrizes étnicas. Exemplo disso é a implementação da lei 10.639 e da lei 11.645, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9394/1996) que torna obrigatório o estudo desses aspectos no contexto escolar.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, embasada por essas leis, também evidencia a necessidade do estudo da “história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2017, p. 476).

Da mesma forma, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, já destacavam a importância de a escola proporcionar ao aluno o acesso aos saberes linguísticos de forma a compreender o multilinguismo como um aspecto identitário. Desse modo, no volume dedicado ao ensino de língua portuguesa, com ênfase na leitura, mostra que:

Tratar de bilinguismos e multilinguismos é uma forma de mostrar a riqueza da diversidade que sabe desenvolver-se mantendo elementos comuns e elementos singulares. Será possível trabalhar a importância da língua como fator de identidade para um grupo étnico, tratando da estrutura e do uso das diferentes línguas das etnias indígenas presentes no Brasil (Brasil, 2000, p. 78).

No entanto, A história e a cultura afro-brasileira – assim como a indígena – ainda são negligenciadas nos sistemas formais de ensino. Mesmo com a implementação dessas leis e dos documentos supracitados há ainda uma grande lacuna no que diz respeito a um ensino que privilegie de fato esses aspectos. Muitas vezes o trabalho com questões relacionadas à história, à cultura e à língua afro-brasileira e indígena, quando tratadas pela escola, são vistas de forma superficial. Como afirma Silveira (2020, p. 56):

Quando estão presentes na escola, as questões afro-brasileiras reduzem-se às comemorações do dia 20 de novembro, “Dia da Consciência Negra” ou ao dia 19 de abril, “Dia do Índio”, geralmente focada de forma folclorizada, mascarando o racismo e o preconceito existentes na sociedade e na língua portuguesa.

Nesse sentido, “a escola, através do seu projeto pedagógico direcionado à grande massa, dissemina uma falsa concepção da realidade por meio de um processo de alienação sustentada por vários anos de escolaridade” (Alves, 2012, p. 56).

Dessa forma, é importante que as instituições formais de ensino contemplem uma educação linguística racial, ou seja, uma educação que privilegie a heterogeneidade linguística e cultural dos povos, que não supervalorize uma única forma de falar, que não desconsidere a importância da história, da cultura e da língua de grupos marginalizados como o povo negro. Uma educação



linguística racial, portanto, está relacionada com um ensino de língua portuguesa mais engajado com as questões raciais, mais democrático e menos autoritário.

Para que esse ensino aconteça, é fundamental que haja mudanças institucionais que possam “organizar a educação linguística de forma que todas e todos possam entender suas identidades linguísticas e atuar numa sociedade plural de forma colaborativa e com igualdade de direitos linguísticos” (Silveira, 2020, p. 59).

Nesse sentido, é preciso que ocorra uma descolonização do currículo. Ao tratar dessa temática, Fanon (1968) deixa em evidência a ideia de que a descolonização proporciona algo novo em relação ao que está traçado historicamente.

A descolonização nunca passa despercebida, pois atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores esmagados pela inessencialidade em atores privilegiados, recolhidos de modo quase grandioso pelos raios luminosos da História. Ela introduz no ser um ritmo próprio, trazido pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é indiscutivelmente uma criação de homens novos (Fanon, 1968, p. 26).

Desse modo, cabe ressaltar a importância de descolonizar o currículo, pois é necessário reconhecer que há toda uma produção de conhecimentos advindos de diferentes povos; que o modelo ocidental/moderno de conhecimento não é universal – trata-se puramente de uma forma particular de perceber o mundo, de enxergar o outro como inferior, inculto, incapaz. No entanto, como afirma Gomes (2018, p. 235), “[...] só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem”.

Em se tratando do currículo de língua portuguesa, Silveira (2020, p. 62) deixa claro que uma forma de descolonizá-lo seria por meio do desapego a uma tradição colonial, aos aspectos metalinguísticos da língua. Desse modo, a autor diz que:

É preciso que a ciência linguística contribua para ações em prol de uma transgressão epistemológica, no sentido de abandonar uma tradição colonial de produção de saberes metalinguísticos e saberes sobre a língua “do outro” e abraçando uma produção de saberes em que todas, todos e *todes* possam ser contemplados e empoderados em suas identidades e culturas, coabitando os espaços coletivos de forma política, uma política humanizada.

Além disso, é de extrema importância que o professor, na medida do possível, esteja a par dos avanços das ciências linguísticas, “[...] lendo literatura científica atualizada, assinando revistas especializadas, filiando-se a associações profissionais, frequentando cursos, aderindo a projetos de pesquisa, participando de congressos, levantando suas dúvidas e inquietações em debates e mesas-redondas” (Bagno, 2004, p. 141).

Com isso, o professor poderia se apropriar de metodologias como a sugerida por Torres; Cruz (2021). Esses autores construíram uma proposta de ensino de língua portuguesa com base em músicas de capoeira enfatizando a importância dos africanos e de suas línguas para a constituição da sociedade brasileira, assim como debates sobre os preconceitos existentes na sociedade, dentre eles o

Educação linguística racial: por um currículo de Língua Portuguesa descolonizado

linguístico. A sugestão de atividade desses autores se torna interessante porque objetivam, de forma bem dinâmica, proporcionar reflexões e conscientizar os discentes acerca dessas questões. Na fala dos autores, assim descrevem os objetivos da referida proposta de atividade:

- a) despertar nos alunos a consciência dos processos históricos que fundaram a sociedade brasileira, principalmente aqueles relacionados à colonização e à escravização, destacando a presença do negro na formação da nossa sociedade.
- b) instigar nos alunos a consciência acerca da diversidade do português brasileiro, a partir de fenômenos variáveis, e de sua relação com os processos históricos.
- c) debater os preconceitos, dentre eles o linguístico, e a forma de enfrentá-los para tornar a sociedade mais democrática e igualitária (Torres; Cruz, 2021, p. 119).

Atividades como a supracitada contribuiriam para a promoção de uma educação linguística racial, uma educação que liberta, acolhe, que valoriza a heterogeneidade linguística e cultural, que permite a pluralidade de conhecimentos e que questiona a suposta universalidade do saber.

## Considerações finais

Com base no que foi exposto, fica evidente a importância das línguas africanas na formação do português brasileiro. No entanto, essas contribuições, muitas vezes, são desconsideradas nos espaços formais de ensino, o que demonstra o racismo linguístico, o menosprezo e o apagamento do impacto das línguas africanas no português brasileiro.

Em se tratando de educação que envolva a história e a cultura afro-brasileira, apesar de leis e documentos sustentarem a necessidade de um ensino mais inclusivo em relação a esse aspecto, há ainda uma grande lacuna no que concerne ao modo como o ensino é tratado, especialmente o ensino de língua portuguesa, já que há uma tendência a supervalorizar a norma padrão – a língua idealizada do colonizador – negligenciando, desse modo, a língua popular proveniente do contato linguístico entre os africanos e colonizadores.

É um desafio incluir de forma eficaz a diversidade linguística e promover uma educação racial que de fato privilegie a importância do negro na construção da sociedade brasileira. Para isso, é preciso que ocorram transformações que proporcionem um currículo descolonizado. Nesse sentido, faz-se necessário uma mudança de atitude dos professores, da escola, de pesquisadores e da sociedade como um todo para que esse desafio se torne uma realidade e o ensino contribua realmente para desmistificar a língua e contemplar a diversidade linguística do país, assim como conhecer e respeitar a história, a cultura e as contribuições do povo negro para a formação da sociedade brasileira.

## Referências

ALKMIM, Tania Maria. M. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 21- 47. (v. 1).

- ALVES, Samanta dos Santos. *Letramento racial crítico e práticas educacionais no ensino fundamental do município do Rio de Janeiro: a formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas*. 2018. 181f. Dissertação (Mestrado Relações Étnico-Raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/104\\_Samanta%20dos%20Santos%20Alves.pdf](https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/104_Samanta%20dos%20Santos%20Alves.pdf). Acesso em: 02 jan. 2023.
- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAGNO, Marcos. *O impacto das línguas bantas na formação do português brasileiro*. Cadernos de Literatura em Tradução, n. 16, pp. 19-32, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/clt/article/view/115266/112951>. Acesso em: 04 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.
- CASTRO, Yeda Pessoa. *Camões com dendê: o português do Brasil e os falares afro-brasileiros*. Topbooks, 2022.
- FANON, F. *Condenados da Terra*. Vol. 42. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1968.
- FARACO, Carlos. Alberto.; CASTRO, Gilberto. *Por uma Teoria Lingüística que Fundamente o Ensino da Língua Materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)*. Educar em revista, Curitiba, v. 15, n. 1, pp. 179-194, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q8VCXMk7KTXMTNrkZdKYcrP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFÖGEL, Ramon (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. pp. 223-46. (v. 1).
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista ciências sociais hoje*, v. 2, n. 1, pp. 223-244, 1984. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4928667/mod\\_resource/content/1/RACISMO%20E%20SEXISMO%20NA%20CULTURA%20BRASILEIRA.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4928667/mod_resource/content/1/RACISMO%20E%20SEXISMO%20NA%20CULTURA%20BRASILEIRA.pdf). Acesso em: 19 mar. 2024.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Revista De Estudos E Pesquisas Sobre As Américas*, v. 15, n. 1, pp. 66-89, 2021. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/40454>. Acesso em: 20 mar. 2024. DOI: 10.21057/10.21057/repamv15n1.2021.40454.
- LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan. N.; RIBEIRO, Ilza. *O português afro-brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009.
- LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFÖGUEL, R. (org.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. pp. 127-167.

Educação linguística racial: por um currículo de Língua Portuguesa descolonizado

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010. pp. 84-130

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz. Tadeu. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 159-189.

SILVA, Daniel Nascimento; ALENCAR, Claudiana Nogueira. *A propósito da violência na linguagem*. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v.55, n. 2, pp. 129-146, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637294/5016>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SILVEIRA, Alexandre Cohn. *Letramento político: por uma educação linguística democrática*. Travessias Interativas, n. 22, pp. 53-66, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

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

TORRES, Fábio Fernandes; CRUZ, Munirah Lopes. *O ensino de Português como língua materna na perspectiva da sociolinguística: uma proposta interdisciplinar com letras de capoeira*. Revista de Letras, Fortaleza, v.1, n. 40, pp. 113-124, jan./jun. 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/65544/1/2021\\_art\\_fftorresmlcruz.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/65544/1/2021_art_fftorresmlcruz.pdf). Acesso em: 02 fev. 2023.