

## CAPÍTULO 2

# LINGUÍSTICA APLICADA E O LUGAR DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DECOLONIALIDADE EM PERSPECTIVA NEGRA

Marco Antonio Lima do Bonfim

### INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por finalidade discutir a conexão entre língua(gem) e as relações raciais no Brasil a partir do lugar da educação antirracista no ensino de língua portuguesa adotando uma perspectiva de educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013) que leve em conta o fato de que ensinar línguas deve contemplar também, já que língua e sociedade estão imbricadas, a compreensão, análise e problematização da maneira como o racismo antinegro se efetua na e pela língua.

Mesmo após vinte anos da promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), <sup>1</sup>que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras nos

---

1 Destaco que esta lei foi resultado de décadas de mobilização e de lutas políticas e sociais travadas principalmente pelo conjunto do movimento negro brasileiro e de acadêmicos(as) negros(as) junto a aliados(as) antirracistas.

estabelecimentos de Educação Básica, oficiais e particulares, não temos tido (com exceção de iniciativas na área da literatura) no âmbito do ensino de língua portuguesa ações que conectem a estrutura linguística à estrutura racista a fim de desnaturalizar, por exemplo, o racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019).

Este texto, inspira-se portanto, na necessidade da educação antirracista atrelada à formação do professor de línguas e também em alguns estudos no campo aplicado acerca da relação entre linguagem e educação para as relações raciais (SOUZA; SITO, 2010; MELO, 2015; FERREIRA, 2015, entre outras/os) por um lado, e por outro, em duas características centrais do que Eliane Cavalleiro (2001) definiu como educação antirracista, quais sejam o fato de que ela: a) reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira; e b) busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.

O capítulo está organizado em três seções. Na primeira discuto o campo da Linguística Aplicada, mais especificamente tratando da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) na sua relação com perspectivas antirracistas nos estudos da linguagem e no ensino de línguas, notadamente no que se refere à formação dos(as) futuros(as) professores(as) de línguas tendo por base uma educação linguística ampliada. Na segunda seção, discorro acerca das conexões entre hierarquias linguísticas, racismo antinegro, identidades raciais negras e brancas apresentando o conceito de letramento racial (TWINE; STEINBUGLER, 2016) como uma das maneiras de desnaturalização do racismo por parte de pessoas brancas.

Por fim, na última seção, apresento o conceito de racismo linguístico articulando-o às práticas de hierarquização de saberes que configuram a colonialidade do saber (MIGNOLO, 2020) para finalmente discutir o lugar da educação antirracista no ensino de língua portuguesa complementando o conceito de educação linguística ampliada proposto por Cavalcanti (2013), ao me apropriar da concepção de linguagem como mandinga (MUNIZ, 2021) e de língua como contralíngua (hooks, 2008) propondo formas de ensino da língua portuguesa em perspectiva antirracista.

## 2.1 LINGUÍSTICA APLICADA E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA AMPLIADA

A Linguística Aplicada (doravante LA), em sua vertente indisciplinar é concebida como uma ciência social. De acordo com Moita Lopes (2006), o termo indisciplinar (de)marca a LA não como uma disciplina, no sentido estrito, mas como uma área de estudos que é constantemente atravessada por teorizações que tem por base novos modos de compreensão da vida social tendo como base críticas a modernidade, como as teorias feministas, teorias *queer*, *teorias antirracistas* e teorias pós-coloniais, configurando uma hibridização na produção epistemológica, a fim de analisar questões de linguagem situadas em práticas sociais.

Este capítulo dialoga, portanto, com essa vertente indisciplinar da LA para discutir o lugar da educação antirracista no ensino de línguas (especificamente, da língua portuguesa) e para tanto, alio-me aos esforços de outros(as) linguistas aplicados(as)

no Brasil que têm publicado e praticado uma LA que nega a tradição de línguas sem vida, tal como argumenta o linguista Daniel Silva (2015), em um artigo que buscou realizar um balanço das visões e de delineamentos epistemológicos da LA brasileira em “idade adulta”. O autor, tendo por base o artigo “A propósito de Linguística Aplicada” de Marilda Cavalcanti (1986), realiza um diagnóstico da área desde a publicação deste texto elencando quatro truísmos (obstáculos) e para cada truísmo um desafio (fazendo referência a possíveis caminhos) dentro da LA contemporânea.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Cavalcanti (2013), Signorini (2018), Moita Lopes (2013a, 2013b) entre outros(as), argumentam acerca da “necessidade da Linguística Aplicada ter como foco central ‘o conceito de linguagem no mundo’ (em contraposição ao conceito de linguagem como sistema autônomo, da tradição positivista e empiricista dos estudos linguísticos)” (SIGNORINI, 2018, p. 666).

Cavalcanti (2013), no que diz respeito à formação dos(as) futuros(as) professores(as) de línguas e alinhada à perspectiva pós-colonial, propõe uma “educação linguística ampliada”. Segundo essa linguista aplicada “essa visão de educação linguística ampliada tem interfaces com outros campos de estudo dentro da Linguística Aplicada e da sociolinguística [...] incluindo a sociologia e a antropologia, e, [...] vai além do conteúdo sobre a língua alvo de ensino” (CAVALCANTI, 2013, p. 219 – grifo meu).

O conceito de educação linguística circula já há algum tempo no campo aplicado. Por exemplo, Bagno e Rangel (2015) explicam que esse conceito diz respeito ao conjunto de fatores socioculturais acumulados por um indivíduo e que fornece condições para que ele venha adquirir, desenvolver e ampliar “o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos” (BAGNO; RANGEL, 2015, p. 63). É possível visualizarmos que a ênfase aqui reside em conhecimentos linguísticos e demais sistemas semióticos. O que, então, Cavalcanti (2013) quer dizer com a expressão “educação linguística ampliada”?

Vejam os que a autora nos diz a partir da análise dos dados registrados em diário de campo em suas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado em um curso de Letras Vernáculas em uma instituição de ensino superior pública brasileira. Os dados foram gerados no contexto da elaboração de atividades com foco em aspectos linguísticos e sociais.

*O que se notou foi que os estagiários iam fundo em uma atividade para explicitar um ponto fonético-fonológico ou sintático, com um nível de detalhamento que, muitas vezes, era desnecessário para trabalhar aquele ponto específico. Ou então aprofundavam uma questão ideológica quase chegando ao extremo do panfletarismo. Em outras palavras, havia dificuldade de combinação dos dois aspectos em uma única atividade (CAVALCANTI, 2013, p. 220).*

Em uma perspectiva de educação linguística ampliada, o que é entendido como conteúdo linguístico, digamos, não está descolado dos aspectos sociais, econômicos, políticos e ideológicos que constituem as relações sociais. Formar professores(as) de línguas nesse sentido, vai além de uma formação pautada na “descrição do sistema da língua” (BEZERRA, 2015, p. 130). Nesse sentido, Cavalcanti (2013) dialoga com Muniz (2016, p. 769), que defende uma linguística realizada do “ponto de vista das questões negro-descendentes” bem como estudos linguísticos que procurem ir para além da língua como sistema, nos convidando a refletir acerca da relação entre identidades, língua e racialidade.

Língua aqui é vista menos como um sistema que tem a sua própria ordem de funcionamento e mais como um recurso comunicativo, isto é, como os modos em que as pessoas, no percurso de suas vidas, vão construindo maneiras de gerar significados (BLOMMAERT, 2010; MOITA LOPES, 2013a; SILVA, 2015). Essa outra perspectiva de encarar a língua abre várias portas, inclusive, para a militância política no ensino de línguas, pois o(a) professor(a) de língua portuguesa pode atuar como um agente social, como um ativista político com o interesse “de lutar por mudanças na sociedade, de fazer com que suas reflexões teóricas tenham impacto direto na vida” das pessoas (RAJAGOPALAN, 2004, p. 222). Portanto, é em diálogo com uma perspectiva de educação linguística ampliada e adotando a concepção de língua como recursos comunicativos que proponho discutir o lugar da educação antirracista no ensino de língua portuguesa.

## 2.2 HIERARQUIAS LINGUÍSTICAS, RACISMO ANTINEGRO E LETRAMENTO RACIAL NO BRASIL

Início essa seção retomando a tese que desenvolvi em outro texto (BONFIM, 2021). Nesta ocasião discuti e expliquei que não há atividade linguística que seja desracializada, isto é, todos os nossos usos linguísticos são também performances raciais (BONFIM, 2016). O médico e psiquiatra negro martinicano, Frantz Fanon, em *Pele negra, máscaras brancas* (2008), especificamente no primeiro capítulo “*O negro e a linguagem*”, aborda o uso da *língua entre colonizador e colonizados* ao discorrer acerca do complexo de inferioridade engendrado colonialmente entre negros no contexto das lutas pela libertação de África, especificamente na Ilha da Martinica, da dominação dos franceses na primeira metade do século XX. Diz Fanon (2008) que “todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (FANON, 2008, p. 34).

Essa afirmação nos leva a entender, no que se refere à tese de que não há uso linguístico desracializado, que as relações raciais estruturam as nossas práticas linguísticas e, por essa razão, a língua(gem) deve ser vista como parte fundamental dos processos de hierarquização violentos e naturalizados por meio das relações de poder sustentadas pela colonialidade do poder, do saber e do ser (BERNARDINO-COSTA,

MALDONADO-TORRES, GROSGOUEL, 2019), isto é, pela continuidade das relações coloniais na atualidade por meio de uma estrutura de dominação social que se organiza racialmente (MIGNOLO, 2017, 2020).

Do ponto de vista dos estudos da linguagem, notadamente da Pragmática linguística, a linguista Joana Plaza Pinto (2018) ao analisar como “certas formas de falar sobre a linguagem em geral e a língua portuguesa no Brasil em particular modelam os sujeitos racializados” (PINTO, 2018, p. 704) demonstra a produção e a manutenção de hierarquias raciais que se manifestam, por exemplo, no estabelecimento da dicotomia culto-popular. A autora argumenta que as várias narrativas (incluindo as criadas por muitos linguistas) que circulam a esse respeito incluem “a ‘variedade culta’ como falada por pessoas ‘de prestígio’. De que tipo de prestígio estamos falando aqui?” (PINTO, 2018, p. 711). Respondo: estamos falando não apenas de um prestígio social porque referente à classe social, mas principalmente, de um *prestígio racial*.

Aqui faz-se necessário explicitar o conceito de raça, de racismo antinegro e questões correlatas. O termo *raça* é compreendido aqui em um sentido sociológico, discursivo e político (GUIMARÃES, 2008; GOMES, 2016). Hall (2006) sintetiza bem esse entendimento,

*A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto [...] de diferenças em termos de características físicas e corporais, etc.- como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro (HALL, 2006, p. 63 – grifo do original).*

Diante dessa postura, podemos pensar a raça no contexto brasileiro como efeito perlocucionário dos atos de fala (AUSTIN, 1976) produzidos/ritualizados acerca das significações a respeito do que é ser negro(a), do que é ser branco(a), indígena etc. no Brasil. Sendo assim, devemos compreendê-la como ideologicamente situada e relacional (LOPES, 2010), levando em conta outras marcações de diferença (gênero e classe, por exemplo) que se interseccionam com raça constituindo as nossas identidades sociais.

A raça, em meu entendimento, é uma categoria que mobiliza situações e outros conceitos como discriminação e preconceitos raciais, além do sistema de hierarquia, desigualdade e opressão que se organiza por meio dela, ou seja, o racismo antinegro (NOGUERA, 2014). O *racismo antinegro* é uma forma sistemática de dominação que tem na raça, na hierarquia sociorracial entre corpos negros e brancos, o seu fundamento. Principalmente no Brasil, ele é estrutural e estruturante de qualquer relação social, pois não está apenas no nível do preconceito (no ato individual de um sujeito branco(a), a partir de um conjunto de crenças e valores, depreciar, estereotipar e humilhar corpos negros), mas organiza, estrutura, integra inescapavelmente a organização econômica, política, cultural e linguística de nossa sociedade.

Silvio Almeida (2019), ao definir o racismo como estrutural, parte da concepção de que “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2019, p. 50). Em sendo estrutural, o racismo antinegro estrutura também a forma como interpelamos os outros e a forma como os outros nos interpelam, no sentido de sermos constituídos discursivamente; de nossas identidades sociorraciais serem produzidas a partir da representação/construção que o outro faz de nós (BONFIM, 2016).

Dito de outro modo, ao utilizar a língua em nossas ações linguageiras mobilizamos um conjunto de marcadores de diferença social que são constitutivos do processo identitário, como raça, gênero e classe. Nesse sentido, o racismo antinegro no Brasil revela a sua peculiaridade, pois assenta-se em dois pilares que tem sido cada vez mais alvos (do combate e da desnaturalização contínuos) das ações e conhecimentos dos movimentos negros, intelectuais negros(os) e demais acadêmicos(as) antirracistas, quais sejam: a *falácia da democracia racial* e a *política de embranquecimento*.

A falácia da democracia racial pode ser compreendida como uma narrativa ideológica que se difundiu no pensamento social brasileiro do final do século XIX (e em outras áreas científicas) e foi impregnando a literatura, o cinema, a música, enfim, comparece em vários discursos raciais que negam a desigualdade racial entre brancos(as) e negros(as) no Brasil como resultado do racismo antinegro, defendendo que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade e de oportunidade (GOMES, 2005; MUNANGA, 2020; JESUS, 2021). Foi e é por conta dos efeitos perlocucionários desse discurso (que reitera relações e práticas coloniais) que muitos(as) sujeitos negros(as) brasileiros(as) ao se autodeclararem racialmente se marcam como “morena(o)”, “mulata(o)”, “sará” etc., menos enquanto negro (preto(a) e/ou pardo(a) para o IBGE).

O mito da democracia racial defende e reproduz a ideia de que “somos todos mestiços” (e/ou iguais em termos raciais) e, portanto, “não existe discriminação racial no Brasil”. Por seu turno, a ideologia do branqueamento diz respeito a uma *política de embranquecimento* da população negra brasileira como um projeto de construção de uma identidade branca ou morena (vide os efeitos presentes na ideia do ser “moreno(a)”, “moreno(a) claro(a)” ou “mulato(a)”) com vistas à constituição de uma nação embranquecida, com valores ditos superiores e civilizados.

De acordo com o sociólogo negro Ronaldo Sales Júnior (2006), tal política tomou mais força a partir da chamada “Revolução de 1930” e do Estado Novo, sendo que este difundiu a ideologia “da ‘nacionalidade morena’ do ‘povo mestiço’, que sustentava o populismo nacionalista de Vargas, o ‘pai dos pobres’, quebrando parte do poder das oligarquias regionais que se sustentava também sobre o domínio racial” (SALES JÚNIOR, 2006, p. 159). A política de embranquecimento da população negra, portanto, está de mãos dadas, ou melhor, é uma das principais formas de manifestação da falácia da democracia racial no Brasil. No que se refere à constituição de nossas identidades raciais, tanto a falácia da democracia racial quanto a política de embranquecimento (ou branqueamento) atravessam incessantemente o que é ser um corpo lido socialmente como branco(a) ou como negro(a).

A ideologia do branqueamento atua na formação da personalidade do sujeito negro (SOUZA, 1983). E desse modo, o branqueamento do(a) negro(a) brasileiro(a) está relacionado à busca da construção de uma identidade branca que o(a) negro(a), foi coagido(a) a desejar. Para fins de exemplificação da atuação e do perigo (para negros e negras) da ideologia do branqueamento, cito o fato de mulheres negras serem coagidas – via esse discurso do tornarem-se brancas – a alisarem ou relaxarem seus cabelos, ou até mesmo pintá-los de loiro, numa tentativa de encobrir seus (das mulheres negras) traços identitários presentes no cabelo natural (crespo) da mulher negra. Mais que uma questão de estética/beleza, o que está em jogo aqui é uma questão de identidade política do que é ser (ou não ser) mulher negra em uma sociedade racista (hooks, 2005; GOMES, 2002a).

Tornar-se negro(a), portanto, como já disse a psicanalista negra Neusa Souza em sua famosa obra *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro Brasileiro em Ascensão Social* (1983), por um lado

*é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em sua potencialidade (SOUZA, 1983, p.18).*

Ser negra(o) no Brasil, mesmo diante das vitórias significativas do movimento negro nas últimas três décadas, como a conquista do Estatuto da Igualdade Racial, das Leis Federais 10.639/2003 e 12.711/2012 (respectivamente, a lei acerca da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares do país e a lei de cotas raciais para ingresso de negras(os) em concursos públicos) e demais políticas de ações afirmativas para a população negra, é uma eterna luta cotidiana pois nosso país ainda ensina a nós, negros(as), que para sermos sujeitos “é preciso negar-se a si mesmo” (GOMES, 2005, p. 43).

Por outro lado, exatamente por essas conquistas oriundas das pressões e lutas dos movimentos negros junto ao Estado, é possível constatar que a população negra subiu de 1% (na década de 1980) para 50,3%, em 2019, em termos de ingresso nas universidades públicas brasileiras (IBGE, 2019). E desse modo visualizar também uma crescente politização da raça na sua relação com a constituição de identidades e estéticas negras, uma vez que tem aumentado a quantidade de “[...] pessoas negras que escrevem sobre a sua experiência de ser negro, denunciam o racismo, transmitem informações, dão dicas de beleza e cuidados com a pele e o cabelo crespo” (GOMES, 2017, p. 70).

Ainda falando em identidades raciais é fundamental racializarmos as pessoas que são lidas socialmente como brancas, ou seja, branco(a) tem raça (ALMEIDA, 2019; CARDOSO, 2020; SHUCMAN, 2020), mas não sofre racismo. Em tempos em que o discurso do “racismo reverso” vem circulando, é necessário esse alerta. Pessoas brancas não sofrem racismo porque, como já dito anteriormente, o racismo é um sistema de poder/dominação e negros(as) não possuem poder (no sentido de terem a herança colonial a seu favor) para oprimir brancos(as) racialmente.

Aqui é essencial apresentar o *conceito de branquitude* e, para tanto, terei por base dois depoimentos coletados e analisados pela psicóloga branca Lia Schucman (2012), no ato de sua pesquisa de doutorado em Psicologia Social pela USP, acerca da constituição da identidade racial branca em São Paulo. Os excertos compõem parte das entrevistas que a pesquisadora realizou com pessoas (os nomes são fictícios) lidas socialmente como brancas e que se sabiam brancas.

*Lílian: Eu já consegui serviço porque eu era clara e a outra pessoa era negra. E depois descobri que a patroa era racista, que ela não gostava de negro.”*

*Marcelo: Meu chefe é bem racista. Dizia que ele só gostava de trabalhar com gente branca, tinha preferência por branco ... Ai, se eu fosse negro? Nunca teria sido contratado (SCHUCMAN, 2020, p. 136 – grifos meus).*

Notem como a brancura, ou seja, o fenótipo não negro funciona como um dispositivo de poder que situa os corpos lidos socialmente como brancos(as) em um lugar de poder, de autoridade, de vantagem simbólica e material sobre negros(as). A meu ver, nós, os usuários da linguagem, somos racializados tal como as línguas – conforme já argumentei – e sendo assim em qualquer prática linguística alguém (branco(a)) racializa o outro (negro(a)), mas nesse processo *não se* racializa como um sujeito racializado, como um sujeito tido como universal (FANON, 2008; RIBEIRO, 2019b) e que por isso possui vantagens materiais e simbólicas.

Ser branco(a), em um país racista como o Brasil é *ser socialmente lido(a)* como este corpo que é simultaneamente favorecido(a) por essa estrutura de poder racializada e (re)produtor(a) ativo(a) (mesmo “sem querer”) dela “através dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento” (BENTO, 2002, p. 45). Portanto, ser branco(a) no Brasil está ligado à aparência, ao *status* e ao fenótipo que materializa traços que conectam este corpo aos seus ancestrais europeus. Faço, porém, uma ressalva. Após décadas de estudos acerca das relações raciais no Brasil, vejo e escuto muitas pessoas brancas (acadêmicas ou não) que parecem restringir o ser branco ao “colonizador”, isto é, ao branco português, inglês etc. que desembarcou aqui nestas terras, explorou e exterminou indígenas e negros(as). Quero dizer que o conceito de branquitude é mais que bem-vindo, principalmente para desnaturalizar esse lugar confortável reivindicado para/por pessoas brancas.

Branquitude é um conceito usado por várias(os) pesquisadoras(es) de áreas, como a Sociologia, Psicologia Social e Educação (BENTO, 2002; CARDOSO, 2020; CARDOSO, 2010; SCHUCMAN, 2014; entre outras/os) ligados(as) aos *Estudos Críticos sobre a Branquitude (Critical Whiteness Studies)*, ou seja, estudos que racializam o(a) branco(a) nas relações raciais. Para Schucman (2014), a branquitude é entendida como uma posição que confere a esses corpos vantagens no que diz respeito ao “acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo impe-

rialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade” (SCHUCMAN, 2014, p. 94). Por seu turno, o sociólogo negro Lourenço Cardoso (2020) argumenta que o ser branco(a), muito mais que uma posição de poder na estrutura racista, significa “a própria geografia existencial. O branco é aquele que se coloca como o mais inteligente, o único humano ou mais humano” (CARDOSO, 2020, p. 23).

De acordo com o referido sociólogo, os estudos sobre a branquitude tiveram o Brasil como palco inicial pois foi o sociólogo negro Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982), em meados dos anos 1950, a partir da publicação do artigo “A patologia social do branco brasileiro”, um dos primeiros a tratar da brancura como dispositivo de poder nas relações raciais. O que se seguiu desde então foi a continuidade e desenvolvimento desses estudos tanto no Brasil quanto no exterior (África do Sul, Estados Unidos, Austrália) que foram constituindo esse campo de pesquisa. Por exemplo, nos Estados Unidos, as pesquisas nesse sentido passam a se consolidar na década de 1990 do século XX. Robin Diangelo (2018), é uma das pesquisadoras brancas que tem tido destaque no contexto estadunidense mais recentemente. Sobre branquitude e poder ela nos diz:

*A branquitude se baseia em uma premissa fundadora: a definição dos brancos como norma ou o padrão do humano e das ‘pessoas de cor’[pessoas negras] como um desvio dessa norma. A branquitude não é reconhecida pelos brancos, e o ponto de referência branco é presumido como universal e imposto a todos (DIANGELO, 2018, p. 48).*

Minha leitora e meu leitor branco(o) devem estar, no mínimo, muito incomodada(o) a esta altura do texto. Talvez a branquitude que se quer crítica, progressista e antirracista esteja sentindo uma dor, uma dor por saber/conhecer que a sua identidade racial está ancorada nestas vantagens raciais. Sem propor uma tendência salvacionista para esse conflito e em concordância com Cardoso (2010), compreendo que esse processo doloroso pode ser pedagógico. No sentido de fazer com que a branquitude problematize entre os(as) seus(suas) a noção de *privilégio* com a qual as pessoas lidas socialmente como brancas “raramente querem se defrontar, transformando-a rapidamente num discurso de mérito e competência que justifica uma situação privilegiada, concreta ou simbólica” (BENTO, 2002, p. 43).

Aqui penso que há possibilidades de formação de branquitudes aliadas na luta em prol do desmantelamento do racismo antinegro. O que as antropólogas estadunidenses France Twine e Amy Steinbugler (2006), a primeira negra e a segunda branca, propuseram como *letramento racial*, ao investigar etnograficamente os relacionamentos afetivos e as narrativas de integrantes brancos(as) de famílias inter-raciais (negros-brancos) no contexto britânico pode contribuir nesse sentido. Para essas autoras “o letramento racial representa uma postura analítica crítica [por parte de pessoas brancas acerca de sua posição racial e dos efeitos advindos dela] desenvolvida por meio de práticas microculturais cotidianas” (TWINE; STEINBUGLER, 2016, p. 357 – tradução minha). Especificamente diz respeito a “[...] uma forma de perceber e

responder individualmente [e coletivamente] às tensões das hierarquias raciais da estrutura social – que inclui [...] um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude” (TWINE; STEINBUGLER, 2006, p. 344 – tradução minha). É preciso que sujeitos brancos(as) desenvolvam e/ou sejam interpelados por processos de letramento racial e que, como consequência disto, passem a efetuar mudanças em seus microlugares de poder e atuação contribuindo, no âmbito do ensino de línguas, para uma Linguística aplicada antirracista (BONFIM, 2021).

### 2.3 RACISMO LINGUÍSTICO E DECOLONIALIDADE EM PERSPECTIVA NEGRA: O LUGAR DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Após discutir na seção anterior as conexões entre hierarquias linguísticas, racismo antinegro e apresentar o conceito de letramento racial como uma das maneiras de desnaturalização do racismo por parte das branquitudes, nesta seção apresentarei o conceito de racismo linguístico retomando e articulando-o às práticas de hierarquização de saberes que configuram a colonialidade do saber, e mais adiante apresentarei a alternativa decolonial negra e uma (entre tantas) possibilidade acerca de um ensino de língua portuguesa antirracista.

Se, como argumentei no início deste capítulo, as línguas estão diretamente ligadas e se constituem *por* meio de e *em* estruturas sociais racializadas que produzem as nossas identidades raciais, podemos falar em racismo linguístico. Essa expressão foi cunhada pelo linguista negro Gabriel Nascimento (2019) para nomear a maneira como o racismo antinegro (tal qual explicitado na seção anterior) se entrelaça com o social e o linguístico por meio da negação, silenciamento e destruição das línguas (conhecimentos), e modos de usar a linguagem empregados pela população negra. Nascimento (2019) explica que

*Uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura [...] o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas, se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação” (NASCIMENTO, 2019, p. 19 – grifo meu).*

Muito mais do que preconceito linguístico (BAGNO, 2006), isto é, a manifestação de ações linguísticas que depreciam, estigmatizam e humilham as pessoas pobres que não dominam a variedade de prestígio da língua portuguesa (dominantemente negras, diga-se de passagem) o que temos é a prática cotidiana do epistemicídio, nos termos da filósofa negra Sueli Carneiro (2005), no âmbito da língua. Epistemicídio denomina um processo contínuo de produção da indigência cultural por meio da “produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento” (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Racismo linguístico aqui, portanto, diz respeito mais a uma formação sócio-histórica, que no caso do Brasil foi se configurando a partir das relações coloniais, e que materializa essa relação interdependente entre língua e racismo, e menos um racismo que ocorre através da língua, por exemplo, as famosas “expressões racistas”: “criado-mudo”, “mercado negro” etc. É fundamental aqui explicitar que a realização de uma ofensa racial por meio dessas palavras não é algo automático e simples (Cf. SANTOS, 2012; BUTLER, 2021).

Para Nascimento (2019), o racismo linguístico opera por meio da forma como o Estado brasileiro, por exemplo, tem realizado políticas linguísticas (diretas ou indiretas) racializadas, no sentido de que a língua da branquitude, o modo de falar da branquitude foi o modo eleito para ser ensinado, por exemplo em nossas aulas de língua portuguesa. Como afirma o autor, “o Estado brasileiro sempre promoveu políticas linguísticas. Porém, [...] elas foram e são excludentes quando se trata de quem não é branco no país” (NASCIMENTO, 2019, p. 15).

Do ponto de vista da teoria decolonial (MIGNOLO, 2017, 2020; QUIJANO, 2005, 2010; WALSH, 2013) podemos dizer que esse racismo linguístico resulta da hierarquia linguística, entre as línguas europeias e as línguas não europeias, “privilegiando a comunicação e a produção do conhecimento teórico nas línguas europeias e subalternizando as línguas não europeias como apenas produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria” (MIGNOLO, 2017, p. 110). Tal hierarquia está assentada na colonialidade.

Quando falo em colonialidade (QUIJANO, 2010; MIGNOLO, 2017; GOMES, 2019) estou falando de “uma lógica contínua de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36). De acordo com Mignolo (2020) ela se apresenta em três níveis: colonialidade do poder (no âmbito da economia e política); colonialidade do saber (posicionamento epistêmico-filosófico-científico, *racial*, e visão da relação entre *línguas e conhecimento*); e colonialidade do ser (subjetividade e controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros).

Desse modo, faz-se necessário um movimento que venha a decolonizar o conhecimento (linguístico). A decolonialidade coloca-se como um projeto acadêmico-político de intervenção sobre a realidade, como um movimento, como uma (entre tantas) opção política e epistemológica que visa combater a atuação do racismo enquanto uma dimensão estruturante do sistema-mundo moderno colonial, busca, enfim ser uma resposta à colonialidade (BONFIM; SILVA; SILVA, 2021).

Adoto aqui o *pensamento decolonial afrodiaspórico*, que de acordo com Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019, p. 09), “abarca a longa tradição de resistência das populações negras e indígenas [...]” na produção de epistemologias, no nosso caso, epistemologias linguísticas para apresentar uma alternativa decolonial negra acerca de um ensino de língua portuguesa antirracista.

Parto, nesse momento, da concepção de língua(gem) como *mandinga* proposta pela linguista negra Kassandra Muniz (2021). Para ela “mandinga é a própria linguagem corporificada nas reexistências da população negra. A engenhosidade como usamos a linguagem de forma estratégica [...] para sobreviver enquanto população

constantemente aniquilada” (MUNIZ, 2021, p. 281). Essa compreensão de linguagem como mandinga é fundamental para analisarmos os usos linguageiros por parte de negras e negros “a partir do lugar da encruzilhada” (MUNIZ, 2021, p. 281) isto é, da corpo-geopolítica (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2019) criada a partir de *um lugar de enunciação epistêmico preto*. Falar a partir das e nas encruzilhadas é, parafraseando Luiz Simas e Luiz Rufino (2018), invocar e corporificar as potências dos orixás (divindades iorubanas).<sup>2</sup>

É ter Exu, por exemplo, como *locus* de enunciação epistemológica. Para Rufino (2018, p. 75), as “encruzilhadas são campos de possibilidades, tempo/espaco de potência, onde todas as opções se atravessam, dialogam, se entroncam e se contaminam”. Mencionei Exu, porque este é o orixá da comunicação, é o orixá que abre os caminhos, é o orixá que carrega o axé, e, portanto, é o princípio e potência de imprevisibilidade. Aqui reside a mandinga. Isso porque os “[...] *cruzos* operam praticando rasuras e ressignificações conceituais” (RUFINO, 2018, p. 78 – grifo do autor).

Junto à concepção de linguagem como mandinga e de Exu como *locus* de enunciação negro adiciono, por fim, o conceito de língua como *contralíngua* (hooks, 2008). A intelectual e feminista negra bell hooks (2008), em artigo intitulado “linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens” discute o lugar da linguagem nas relações de poder, especificamente nas hierarquias raciais, e propõe a ressignificação dos usos linguísticos com a finalidade de promover “rasuras epistêmicas” (SOUZA, et al., 2020).

A meu ver, essas rasuras contribuem para decolonizar o ensino de língua portuguesa. Hooks (2008) articula as opressões veiculadas pela apologia à variedade do “inglês padrão” com os usos das variantes da língua inglesa por parte de negras(os) nos Estados Unidos e defende “a língua como um lugar onde nós fazemos de nós [negras/os] mesmos sujeitos (hooks, 2008, p. 858). Será, portanto, a partir dessa discussão que a autora apresenta o conceito de contralíngua. Vejamos esse excerto:

*Necessitando da língua do opressor para falar uns com os outros, eles [os negros] não obstante também reinventavam, refaziam essa língua de tal modo que ela falaria além das fronteiras da conquista e da dominação. Nas bocas de africanos negros no chamado “Novo Mundo”, o inglês foi alterado, transformado, e tornou-se uma fala diferente. O povo negro escravizado pegou pedaços partidos do inglês e fez deles uma contralíngua. Eles colocaram junto suas palavras de tal maneira que o colonizador tivesse de repensar o significado da língua inglesa (hooks, 2008, p. 859 – grifo meu).*

A noção de contralíngua contempla tanto uma cultura de resistência ao poder da branquitude colonial quanto à produção de “um espaço para produção cultural alternativa e [de] epistemologias alternativas – diferentes maneiras de pensar e conhecer

2 Segundo Lopes (2011, p. 1063), o termo orixá nas religiões de matriz africanas faz referência a “[...] cada uma das entidades sobrenaturais – forças da natureza emanadas de Olorum ou Olofim – que guiam a consciência dos seres vivos e protegem as atividades de manutenção da comunidade”.

que foram cruciais para criar uma visão de mundo contrahegemônica” (hooks, 2008, p. 860). Na verdade, podemos observar aí a ação da mandinga por meio de um movimento negro-linguístico, uma “ginga com as ideias da mesma forma como gingamos [negras/os] com o corpo” (MUNIZ, 2021, p. 282). Essa prática de ressignificação linguística presente no conceito de contralíngua dialoga com o conceito de letramentos de reexistência (SOUZA, 2011).

Reexistência aqui diz respeito às maneiras de apropriações da língua(gem) por parte de negras e negros que, com a finalidade de existir (tornar-se visível) e resistir (contra o modo colonial/racista/capitalista e patriarcal), reinventam, ressignificam papéis e lugares sociais a elas/es atribuídas/os por uma sociedade marcada por desigualdades sociorraciais.

Diante dessas articulações quero agora, a partir do gênero discursivo SLAM (campeonatos de poesias faladas) demonstrar uma das possibilidades de um ensino de língua portuguesa alicerçado por uma concepção de educação antirracista. Meu intuito é o de que possamos conceber o SLAM a partir do conceito de língua como contralíngua. Dialogo aqui com Antunes (2003) quando esta defende que o ensino de português deve ter a questão do trabalho com a textualidade partindo de uma visão interacionista de língua como direção para fazer com que os(as) alunos(as) desenvolvessem suas competências comunicativas orais e escritas.

Aproprio-me também de Geraldi (2011), Marcuschi (2008), entre outros(as), que ressaltam a compreensão, por parte do(a) professor(a) de português, acerca da complexidade do processo pedagógico no ensino de línguas. E nesse sentido, é preciso rever e reavaliar concepções de linguagem, de língua, objetivos de uma aula de português e tudo isso deve ter como lema a ideia de que ensinar línguas é “conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos” (ANTUNES, 2003, p. 34) e além, pois tais competências comunicativo-interacionais demarcam também posições e hierarquias raciais.

Antes de passar a análise do vídeo resultado de uma batalha de SLAM apresentarei algumas características deste gênero do discurso. O SLAM é um tipo de competição que se realiza por meio do uso da linguagem por parte dos sujeitos que colonialmente foram constituídos como marginalizados, subalternizados, e entre estes a população negra é dominante. Surgiu, inicialmente, em Chicago (EUA), entre os(as) negros(as) estadunidenses, na década de 1980.

No Brasil, de acordo com Rodrigues e Nascimento (2020), o SLAM começou a partir de 2008 com poetisas e poetas que passaram a ocupar, no horário noturno, as praças situadas em bairros periféricos de São Paulo. Após esse momento o SLAM passou a ser difundido por todo o país. Esses campeonatos ocorrem geralmente em locais públicos, como praças, viadutos etc. e são frequentemente gravados e compartilhados nas redes sociais digitais (Facebook, Instagram ou mesmo em canais, como o YouTube).

Nas batalhas, os(as) *slammers* (nome dado às poetisas e poetas) duelam entre si, apresentando suas próprias poesias em no máximo três minutos e quem escolhe o vencedor é o júri composto pelo público presente. Entre tantas pautas/temas o SLAM

configura-se como um uso da língua com a finalidade de discutir, problematizar, desnaturalizar práticas racistas e sexistas, principalmente no contexto dos lugares nomeados como periféricos. Rodrigues e Nascimento (2020) pontuam que “a verdadeira intenção dos poetas e poetisas do Slam é a de se fazer ouvir e de criar estratégias de resistência ao lado dos indivíduos que compartilham experiências semelhantes no cotidiano” (RODRIGUES; NASCIMENTO, 2020, p. 208).

Passemos agora a focalizar o vídeo referente ao campeonato “Slam Conexões – Final Gaúcha de Slam/2017 [Primeira fase]” que consta na página do Slam Conexões, no Facebook (<https://www.facebook.com/watch/?v=384290315382708>). A competição foi realizada em uma praça na periferia de Porto Alegre – Rio Grande do Sul e a *slammer* em cena, uma mulher negra, se chama Natália Pagot. Seleccionei esse vídeo principalmente por trazer temas e expressões linguísticas que materializam a noção de contralíngua, tal qual proposta por hooks (2008).

Figura 2.1 – Slammer Natália Pagot.



Fonte: Facebook (<https://www.facebook.com/watch/?v=384290315382708>).

*Quando eu era pequena minha mãe me falou:*

*- Filha, há pessoas brancas bonitas, há pessoas brancas feias, há pessoas pretas bonitas, há pessoas pretas feias.*

*Pois bem, cá estou aqui: morena, mulata, escurinha, café-com-leite, chocolate, Taís Araújo, Sheron Menezes.*

*Tudo que eu já ouvi ainda tá aqui ressoando dentro de mim. Cada vez que eles repetem esses [em tom e performance corporal irônica] elogios [?!]*

*Tá na hora de escurecer essa porra!*

*Cadê as minhas manas pretas?*

*Cadê as pretas que não são minhas manas?*

*A rua é nós, mas nós não estamos aqui. Estamos lá na Ecoville [bairro nobre de Porto Alegre] fazendo faxina, sendo ecomucamas e ecojantares.*

*E a gente falando de feminismo? Mais branco e lúcido feminismo.*

*Tá na hora de escurecer essa porra e cutucar algumas feridas rosadas.*

*Vocês [relativo às mulheres brancas] querem o nosso bronzeadado, o nosso negão do lado, quem sabe [...]*

*Agora, falar pras amiguinha, que acha, chama as pretas de vadia, que acha que a festa boa, é festa com sol de preto com um monte de caucasiano pagando uma de mano.*

*Eu quero respeito e não medo. Não quero sair com cara fechada, cara de marrenta, pose de quebrada, pesada.*

*Só pra tua boca não profanar esse pensamento racista. Agora você, que na pele falta melanina, mas não pensa muito a respeito. Eu ti digo, sou sim a sinhá preta das amigas brancas, pois quando se nasce num lugar onde não há negras, ou seus amigos são brancos ou seus amigos são imaginários.*

*E não pense! Não pense que não houve momentos que o imaginário foi meu único acalento, mas foi com sorriso que impus respeito, que cresci, desabrochei, flor de muitas cores e sabores; mulher negra feminista, angoleira e eu quero escurecer essa porra!*

*Eu quero que os brancos saibam: não somos mais mucamas! Não somos molambentas, barraqueiras. Somos, sim, resistência.*

*Que dentro do sofrimento achamos sustento pra erguer [...] e colorir os beijos.*

*Que de ama de leite viramos damas. E possuímos no peito a capacidade de nutrir de muito amor e respeito a faminta fé do povo brasileiro.*

*Somos filhas de Maria do Camboatá [mulher negra, capoeirista e militante baiana do final do século XIX], herdeiras de Iansã [orixá dos ventos no Candomblé], guerreira.*

*Continue sem entender, mas logo, logo, quem sabe semana que vem, essa porra vai escurecer.*

*Natália Pagot*

Em uma aula de língua portuguesa poderia ser demonstrado e problematizado a forma como certos recursos da língua (vocabulário, adjetivos, nomeações, designações etc.) atuam na instituição de corpos racializados e, portanto, como tais recursos conectam hierarquias linguísticas a hierarquias raciais (“cá estou aqui”; “cadê as minhas manas pretas”, “a rua é nós, mas nós não estamos aqui”).

Se a língua materializa marcadores de diferenciação colonial/racial entre corpos, é possível pensarmos que corpos e textos estão intimamente relacionados (PINTO; AMARAL, 2016) e desta forma, uma sugestão seria discutir, em aulas acerca da produção e compreensão textual, o entrecruzamento entre a circulação de textos e a mobilidade de sujeitos corpóreos e racializados com a finalidade de desnaturalizar a ideia do corpo negro como corpo “moreno”, ou seja, enquanto um ideal do corpo brasileiro mestiço. Aqui, a partir do enunciado “cá estou aqui: morena, mulata, escurinha, café-com-leite, chocolate” poderíamos discutir os perigos da falácia da democracia racial bem como os efeitos nefastos da política do embranquecimento para a formação positiva da identidade negra entre crianças e adolescentes negros(as).

Ainda a partir desse enunciado poderiam ser feitas reflexões em sala de aula acerca do mito da “mulata sensual” na sua relação com a regulação de corporeidades negras (GOMES, 2017), que por conta da força e constante atualização da política do embranquecimento, manifesta a lógica da inferioridade racial. Notem que uma análise linguística, nesses termos, do enunciado “quando se nasce num lugar onde não há negras, ou seus amigos são brancos ou seus amigos são imaginários” pode servir também para discutir e problematizar a lógica da superioridade racial assentada nas vantagens materiais e simbólicas que constituem o ser branco(a) no Brasil. Noutras palavras, a problematização da identidade racial do(a) branco(a) passaria a compor aulas de língua portuguesa.

O racismo antinegro sustentado pelas colonialidades do saber, do poder e do ser encontra sustentação principalmente nas práticas de significação e representação dos sujeitos no decorrer da história. Nesse sentido, focalizar enunciados, como “[...] de ama de leite viramos damas” e “[...] não somos mais mucamas! Não somos molambentas, barraqueiras. Somos, sim, resistência” contribui para a desnaturalização da representação estereotipada da mulher negra como “a figura boa da ama negra”, “da mulata” ou “doméstica”, como já fora denunciado pela antropóloga negra Lélia González (GONZALEZ, 1983). Mais que isso, são enunciados que desestabilizam a matriz colonial do poder (MIGNOLO, 2020) à medida que se apresentam como contralíngua, como uma resposta que ressignifica o ser mulher negra em um país racista (“sou sim a *sinhá* preta das amigas brancas”; “Somos filhas de Maria do Camboatá, herdeiras de *Iansã*”).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nós tomamos a língua do opressor e a viramos contra ela mesma. Nós fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, liberando-nos nós mesmos na linguagem*

*(hooks, 2008, p. 863-864).*

Iniciei este capítulo discutindo o campo da Linguística Aplicada, mais especificamente tratando da Linguística Aplicada Indisciplinar na sua relação com perspectivas antirracistas nos estudos da linguagem e no ensino de línguas, notadamente no que se refere à formação dos(as) futuros(as) professores(as) de línguas tendo por base uma educação linguística ampliada. Prossegui discorrendo acerca das conexões entre hierarquias linguísticas, racismo antinegro, identidades raciais negras e brancas, e apresentei o conceito de letramento racial como uma das maneiras de desnaturalização do racismo por parte das branquitudes.

Por fim, apresentei o conceito de racismo linguístico articulando-o às práticas de hierarquização de saberes que configuram a colonialidade do saber, explicitarei, a partir do campo da teoria decolonial, as manifestações da continuidade da colonização enquanto colonialidade na atualidade para, finalmente, demonstrar a conexão entre língua(gem) e as relações raciais no Brasil a partir do lugar da educação antirracista no ensino de língua portuguesa reelaborando o conceito de educação ampliada proposto por Cavalcanti (2013).

Concluí que uma educação linguística ampliada requer, entre outras questões, uma atenção para a promoção de processos de reeducação do olhar pedagógico, no campo do ensino de línguas (mas não só) sobre o(a) negro(a) (GOMES, 2002b) e sobre o(a) branco(a). Foi possível perceber que o uso de gêneros discursivos, como o SLAM potencializam, via contralíngua, práticas de resignificação linguística que em sentido amplo constituem letramentos de reexistência (SOUZA, 2011).

No que diz respeito a professoras(es) de língua portuguesa brancos(as), essa educação linguística ampliada pode se efetivar por meio de letramentos raciais que possam, a longo prazo, produzirem uma identidade branca, de fato, antirracista. Para a pedagoga branca, Denise Carreira (2018, p. 134), a constituição do “sujeito branco antirracista passa por se colocar disponível para reconhecer e se construir nessa interdependência” entre o se racializar/saber-se branco(a) e o que se faz com a dor desta descoberta. Portanto, é preciso ter vontade para “enfrentar o desconforto das conversas sobre o racismo e refletir criticamente como a branquitude se constrói em nossa [das pessoas brancas] história de vida, nas nossas relações, nas nossas práticas sociais, nas nossas instituições” (CARREIRA, 2018, p. 134).

Por fim, quero dizer que um ensino de língua racializado sempre esteve em nossas aulas de línguas na forma como temos aprendido a teorizar e praticar análises científicas (mobilizando conhecimentos predominantemente eurocêtricos) acerca de nossas práticas linguísticas, no entanto, é preciso, parafraseando Ludwig Wittgenstein (1989), ver com outras lentes, com as lentes do antirracismo.

**REFERÊNCIAS**

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo. Pólem, 2019.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- AUSTIN, John. *How to do things with words*. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 64 v. 5, n. 1, 2005. p. 63-81.
- BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- BEZERRA, Maria. O ensino de análise linguística à luz da linguística aplicada. ARAÚJO, Adriana; LIMA, Ana; DUARTE, Antonio; LIMA, João Paulo; OLIVEIRA, Kátia (orgs.). *Reflexões Linguísticas e Literárias*. 1. ed. Fortaleza: HBM Digital, 2015. p. 127-141.
- BLOMMAERT, Jan. *A sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BONFIM, Marco. Linguagem e identidade: O lugar do corpo nas práticas identitárias raciais. *Linguagem em Foco – Dossiê Linguagem e Raça: diálogos possíveis*. v. 8, n. 2, 2016.
- BONFIM, Marco. Por uma linguística aplicada antirracista, descolonial e militante: racismo e branquitude e seus efeitos sociais. *Lingu@Nostr@*, v. 8, 2021. p. 157-178.
- BONFIM, Marco; MARQUES DA SILVA, Francisco; SILVA, Maria. Por uma epistemologia decolonial em perspectiva afrodiaspórica e contra-colonial na Linguística Aplicada Brasileira. *Línguas & Letras*, v. 22, n. 52, 2021. p. 38-55.
- BRASIL. *Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 05 fev. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 05 abr. 2022.
- BUTLER, Judith. *Discurso de ódio: uma política do performativo*. Trad. Roberta Fabbri

- Viscardi. São Paulo: Editora da UNESP, 2021.
- CARDOSO, Lourenço. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional (a branquitude acadêmica v. 2)*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.
- CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, v. 8, 2010. p. 607-630.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2005.
- CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. *SUR* 28, v. 15 n. 28, 2018. p. 127-137.
- CAVALCANTI, Marilda. A propósito de linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 7, v. 2. 1986. p. 5-12.
- CAVALCANTI, Marilda. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- DIANGELO, Robin. *Não basta não ser racista: sejamos antirracistas*. Trad. Marcos Marciolino. São Paulo: Faro Editorial, 2018.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador, EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, Aparecida. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- GOMES, Nilma. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.
- GOMES, Nilma. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. São Paulo: USP, 2002.
- GOMES, Nilma. Educação e identidade negra. *ALETRIA*, 2002. p. 38-47.
- GOMES, Nilma. Entrevista. *Revista Linguagem em foco*. v. 8, n. 2. Fortaleza, 2016. p. 115-122.

- GOMES, Nilma. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção Cultura Negra e Identidades), 2019. p. 223-246.
- GOMES, Nilma. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antonio M. et al. Movimento sociais urbanos, minorias e outros estudos. *Ciências Sociais Hoje, Brasília*. ANPOCS n. 2. 1983, p. 233-244.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Cor e raça: Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio (orgs.). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2. ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 63-82.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOOKS, bell. Alisando o nosso cabelo. Trad. Lia Maria dos Santos. *Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba*, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bellhooks/>. Acesso em: 05 fev. 2022.
- HOOKS, bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. Trad. Carliane Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula Silva. *Estudos Feministas*, 16(3): 424, 2008. p. 857-864.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica*. v. 41. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- JESUS, Rodrigo. *Quem quer (pode) ser negro no Brasil?* 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- LOPES, Adriana. *Funk-se quem quiser no batidão negro da cidade carioca*. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem/IEL, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 2010.
- LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27-54. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

- MARCUSCHI, Luiz. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- MELO, Glenda. O lugar da raça na sala de aula de inglês. *Revista da ABPn*. v. 7, n. 17, jul. – out. 2015, p. 65-81.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32 n. 94, 2017. p. 01-18.
- MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad.: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2020.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013b.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Como e porque teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 213a.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011. p.11-24.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- MUNIZ, Kassandra. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. *DELTA* (32), 2016. p. 768.
- MUNIZ, Kassandra. Linguagem como mandinga: população negra e periférica reinventando epistemologias. In: SOUZA, Ana Lúcia (org.). *Cultura política nas periferias: estratégias de reexistência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. p. 273-288.
- NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a Lei 10.639*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.
- PINTO, Joana; AMARAL, Daniela. *Corpos em trânsito e trajetórias textuais*. Revista da ANPOLL, v. 1, 2016. p. 151-164.
- PINTO, Joana. Da língua-objeto à práxis Linguística: Desarticulações e Rearticulações contra hegemônicas. *Revista Linguagem em foco*. Fortaleza, 2010. p. 69-83.
- PINTO, Joana. Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais. *Revista ABPN*, v. 10, p. 704-720, 2018.

- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boa Ventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. Orgs. *Epistemologias do Sul*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-129.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, 2005. p. 107-130.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Resposta aos meus debatedores. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil; LOPES, Fabio (orgs.). *A linguística que nos faz falhar: uma investigação crítica*. São Paulo, Parábola Editorial, 2004. p. 222.
- REZENDE, Claudia Barcellos e MAGGIE, Yvonne. Raça como retórica: a construção da diferença. In: Rezende, Claudia Barcellos e Maggie, Yvonne (orgs.). *Raça como retórica: a construção da diferença*. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2001.
- RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. São Paulo: Polén, 2019a.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019b.
- RODRIGUES, Camila; NASCIMENTO, Ana. Formas de letramentos e reexistência da cultura negra – relação dos orikis na Nigéria com os slams no Brasil. SOUZA, Ana Lúcia et al. (org.). *Rasuras epistêmicas das (est)éticas negras contemporâneas (Seminário Rasuras 2017)*. Salvador: Edição Organismo e Grupo Rasuras, 2020.
- RUFINO, Luiz. Pedagogias das encruzilhadas. *Revista Periferia*, v. 10, n. 1, 2018. p. 71-88.
- RUFINO, Luiz. Pedagogias das encruzilhadas: Exu como educação. *Revista Exitus*, v. 9, n. 4, 2019. p. 262-289.
- SALES JÚNIOR, Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. *Revista Tempo Social*. v. 18, n. 2, São Paulo, 2006. p. 229-258.
- SANTOS, Karla Cristina. *A problemática da constituição da ofensa no ato de insultar: a injúria como prática linguística discriminatória no Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística). Unicamp, 2012.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. *Revista da ABPN*. v. 6, n. 13, 2014. p. 134-147.
- SCHUCMAN, Lia. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. 2. ed. São Paulo, Veneta, 2020.
- SCHUCMAN, Lia. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. Tese (Doutorado em Psicologia So-

- cial). Programa de Pós-Graduação em Psicologia/Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.
- SIGNORINI, Inês. Por que o estudo das interfaces do português contemporâneo é relevante para o campo aplicado dos estudos da língua(gem). *Linguagem em (Dis)curso*, v. 18, n. 3, 2018. p. 665-672.
- SILVA, Daniel. 'A propósito de Linguística Aplicada' 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. São Paulo (SP). *DELTA* (31), 2015. p. 349-376.
- SIMAS, Luiz; RUFINO, Luiz. *A ciência encantada das macumbas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.
- SOUZA, Ana Lúcia; SITO, Luanda. Letramentos e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (orgs.) *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 29-50.
- SOUZA, Ana Lúcia et al. *Rasuras epistêmicas das (est)éticas negras contemporâneas (Seminário Rasuras 2017)*. Salvador: Edição Organismo e Grupo Rasuras, 2020.
- SOUZA, Ana Lúcia. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- SOUZA, Neusa. *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro Brasileiro em Ascensão Social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- TWINE, France; STEINBUGLER, Amy. The gap between whites and whiteness: interracial intimacy and Racial Literacy. *Du Bois Review*, 3(2), 2006. 341-363.
- WALSH, Catherine. *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir e (re) vivir*. Quito: Catherine Walsh Editora, 2013.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Trad. De José Carlos Bruini. São Paulo, Nova Cultural, 1989 (Os Pensadores).