

**POLÍTICAS  
LINGUÍSTICAS  
NO BRASIL**  
RUMOS, CONTORNOS,  
PERSPECTIVAS E  
MEANDROS

VOLUME 13

**Coordenação**

Kleber Aparecido da Silva

**Assistente de Coordenação**

Ademar Soares Castelo Branco

Cátia Regina Braga Martins

Dllubia Matias Santclair

Lauro Sérgio Machado Pereira

Oseas Bezerra Viana Jr.

Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias

Rosana Helena Nunes

Silvia Maria de Oliveira Penna

Simone Maranhão

Tamara Rosa

Vilton Soares

**Conselho Editorial**

Alastair Pennycook

Allen Quesada

Ana Nery Damasceno Noronha

Ana Sousa

Antonieta Heyden Megale

Aparecida de Jesus Ferreira

Beatriz Gama Rodrigues

Carmen Jená Machado Caetano

Cátia Regina Braga Martins

Daniel Silva

Elaine Fernandes Mateus

Elkerlane Martins de Araújo

Fernanda Coelho Liberali

Joaquim Dolz

Kleber Aparecido da Silva

Li Wei

Lynn Mário Menezes de Sousa

Gabriela A. Veronelli

Gisvaldo Araújo Silva

Manuela Guilherme

Reinildes Dias

Ofelia Garcia

Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias

Paulo Massaro

Renato Cabral Rezende

Rodriana Costa

Rosana Helena Nunes

Rosane Pessoa

Ryuko Kubota

Sávio Siqueira

Sweder Sousa

Tatiana Dias

Veruska Machado

Vilson Leffa

Viviane Resende

Kleber Aparecido da Silva  
Kanavillil Rajagopalan  
(organizadores)

13

**POLÍTICAS  
LINGUÍSTICAS  
NO BRASIL**  
RUMOS, CONTORNOS,  
PERSPECTIVAS E  
MEANDROS

MERCADO<sup>®</sup>  
LETRAS

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

---

**Índices para catálogo sistemático:**

*capa e gerência editorial:* Vanderlei Rotta Gomide  
*preparação dos originais:* Editora Mercado de Letras  
*revisão final dos autores*  
*bibliotecária:* Inajara Pires de Souza – CRB PR-001652/O

---

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®  
VR GOMIDE ME  
Rua João da Cruz e Souza, 53  
Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116  
Campinas SP Brasil  
[www.mercado-de-letras.com.br](http://www.mercado-de-letras.com.br)  
[livros@mercado-de-letras.com.br](mailto:livros@mercado-de-letras.com.br)

1ª edição  
**2 0 2 3**  
IMPRESSÃO DIGITAL  
IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.  
É proibida sua reprodução parcial ou total  
sem a autorização prévia do Editor. O infrator  
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

---

---

*A ciência pensa a vida e, como tal, pensar sobre a vida não elimina pensar em vida. É um engodo criar um espaço estratosférico para a vida da ciência, pois sem o oxigênio vital que nos cerca podemos parar de respirar e de nos alimentar da vida (aliás, não é este o objeto maior da ciência?). Pensar sobre indica distanciamento; pensar em indica o mergulho. No entanto, ambas as posições comungam no pensar: não há como excluir ramos de uma mesma teia.*

Rajagopalan (2003, p. 13)



## SUMÁRIO

### PREFÁCIO

*Xóan Lagarez Diéz*

### APRESENTAÇÃO

*Kanavillil Rajagopalan, Kleber Aparecido da Silva*

### POLÍTICA LINGUÍSTICA: DO QUE É E DO QUE SE TRATA?

*Kanavillil Rajagopalan*

### UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O

#### PORTUGUÊS BRASILEIRO

*Ataliba T. de Castilho*

### POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS

*Wilma Favorito, Ivani Rodrigues Silva*

### POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA SURDOS:

#### UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

*Ingrid da Costa-Silva, Sandra Patrícia de Faria-Nascimento,*

*Ronice Müller de Quadros*

### POLÍTICA LINGUÍSTICA DECLARADA PARA

#### O ENSINO DE INGLÊS EM GOIÁS

*Dllubia Santclair, Kleber Aparecido da Silva*

A PUBLICAÇÃO DE MATERIAIS LINGÜÍSTICOS DE ESPANHOL  
NA DÉCADA DE 1940 NO BRASIL: CONSEQUÊNCIA POLÍTICA  
COM PERSPECTIVAS GLOTOPOLÍTICAS

*Diego José Alves Alexandre*

O PAPEL DO PROGRAMA IDIOMAS SEM  
FRONTEIRAS NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS  
LINGÜÍSTICAS PLURILINGUES E FORTALECIMENTO  
DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

*Heloisa Albuquerque-Costa, Elaine Maria Santos*

ITALIANO COMO LÍNGUA DE HERANÇA  
NO BRASIL E NO MUNDO

*Vinício Corrias, Fernanda Ortale, Rosangela M. L. Fornasier*

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E O ENSINO DE JAPONÊS  
EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL  
E MÉDIO DO BRASIL

*Mayumi Edna Iko Yoshikawa, Yûki Mukai*

POLÍTICA LINGÜÍSTICA E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL:  
EFEITOS E CONTINUIDADES DE IDEOLOGIAS  
RACIOLINGÜÍSTICAS COLONIAIS

*André Marques do Nascimento*

CONTEXTOS DE IMIGRAÇÃO EM GOIÁS:  
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS LIGADAS À MANUTENÇÃO  
OU DESLOCAMENTO LINGÜÍSTICO

*Sidney de Souza Silva, Elcieres Martins de Oliveira*

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EDUCACIONAIS:  
SOBRE A LEI 11.645 E AS AFRO-BRASILIDADES

*Cristine G. Severo*

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EM FOCO: RESENHAS

SOBRE OS ORGANIZADORES E OS/AS AUTORES/AS

## POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS: SOBRE A LEI 11.645 E AS AFRO-BRASILIDADES

*Cristine G. Severo*

### *Introdução*

Neste capítulo, apresento uma discussão sobre o papel das políticas linguísticas educacionais em torno de abordagens que dialoguem com as propostas da Lei 11.645, *que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*.<sup>1</sup> Busca-se um espaço de reflexão sobre o papel das políticas linguísticas educacionais no debate e nas ações em torno dos saberes, línguas e culturas afro-brasileiras. Atentamos para a maneira como a perspectiva escolar sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa ajuda a construir e validar um dado imaginário de identidade brasileira e afro-brasileira. Para tanto, utilizamos a expressão

---

1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 01/03/2021. Esta lei altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

*afro-brasilidades linguístico-discursivas* para recobrir práticas e discursos produzidos por sujeitos cujas histórias são profundamente marcadas pelas heranças africanas e afro-diaspóricas do Brasil.

Entendemos que a esfera escolar não é um espaço neutro, mas um contexto fortemente implicado nas políticas governamentais, um aparelho ideológico de Estado (Althusser 1980) que opera como dispositivo orientador do funcionamento e legitimação de discursos e práticas, intervindo nos modos de subjetivação de crianças e jovens no Brasil. Embora a proposta deste capítulo não seja aprofundar a dimensão política da escola, compreendemos que, em alguma medida, “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault 1996, p. 44). Diante do exposto, argumenta-se que a esfera escolar – como espaço institucionalizado de legitimação de saberes e poderes em nossa sociedade – ocupa um lugar central nas reflexões sobre o que conta como língua, nas suas mais diferentes abordagens: letramentos, oralidades, análise linguística, leituras, literaturas e performances. Assumimos que os saberes e práticas sobre a língua portuguesa desempenham papel relevante na formação crítica, responsável e criativa dos sujeitos.

Tendo como pano de fundo a política de ações afirmativas no Brasil, discutimos a importância dos conceitos de *lugar de fala* e de *experiência de linguagem* para que as políticas linguísticas educacionais operem a favor da construção de espaços plurais e livres (Arendt 2014). As ações afirmativas compreendem um complexo de políticas públicas – especialmente a partir dos anos 1990 no cenário institucional brasileiro – oriundas de lutas de grupos e sujeitos historicamente racializados e silenciados, em prol das ideias de justiça, reconhecimento e liberdade (Kern e Veiga-Neto 2014). Registre-se que a preocupação com a educação escolar de comunidades negras e pobres não se restringe às políticas afirmativas recentes, mas data de reivindicações, por exemplo, feitas tanto pela Frente Negra Brasileira, criada em 1931, como pelo Teatro Experimental do

Negro, criado em 1944 por Abdias do Nascimento; ademais, os próprios movimentos negros historicamente se ocuparam da formação educacional de membros dessas comunidades (Heringer e Johnson 2015).

Neste capítulo, consideramos o papel das políticas afirmativas educacionais como elemento norteador de políticas linguísticas educacionais. Tais políticas são cruciais, seja para denunciar a dimensão institucionalizada dos sistemas de exclusão que afetam o acesso à educação, seja para demarcar a necessidade de políticas institucionalizadas, combinadas e assertivas. Ademais, o texto reconhece os desafios enfrentados por tais políticas, o que se exemplifica pelo fato de grande parte das iniciativas em torno da execução da Lei ficar a cargo de ações individuais de professoras e professores em detrimento de projetos escolares coletivos (Silva 2018).

O texto se organiza da seguinte maneira: início com uma discussão sobre as políticas linguísticas educacionais, seguida da apresentação dos conceitos de afro-brasilidades linguístico-discursivas, lugar de fala e experiência de linguagem; por fim, discuto o papel de professores brancos na luta antirracista como requisito para políticas linguísticas educacionais plurais.

### *Políticas linguísticas educacionais: afro-brasilidades linguístico-discursivas em tela*

As políticas linguísticas educacionais envolvem desde ações e discursos jurídico-administrativos e institucionais voltados para as práticas de ensino e aprendizagem de línguas no ensino básico e superior, como para a complexidade de relações linguístico-discursivas e significados sociais atribuídos às práticas de linguagem na esfera escolar e de formação educacional, em atenção a questões como justiça social, política de acesso e igualdade (Mccarty e May 2017; Tollefson e Tsui 2014; Severo 2021). Uma definição mais restrita de políticas

linguísticas educacionais inclui as políticas oficiais e não-oficiais criadas nos diferentes contextos institucionais, desde o nível nacional até a sala de aula, com efeitos sobre as práticas linguísticas da sala de aula e da escola (Johnson 2013). Registre-se que estudos mais sistemáticos sobre as políticas linguísticas escolares datam apenas dos anos 1980, com as reflexões de Cooper (1989) sobre o *planejamento de aquisição* como um dos objetivos do planejamento linguístico; e de Kennedy (1983) com a obra *Language Planning and Language Education* (Menken e García 2016).

No Brasil, consideramos que as políticas linguísticas educacionais têm sido tematizadas nos amplos debates da área de políticas públicas educacionais (Moraes *et al.* 2017). Contudo, podemos incluir o germe do que entendemos por políticas linguísticas educacionais nas preocupações iniciais que embalaram a vasta produção de Paulo Freire sobre as experiências educacionais no Brasil, a exemplo da sua tese de concurso para a disciplina de História e Educação, na Escola de Belas Artes em Pernambuco, na qual Freire criticou as atitudes autoritárias, centralizadoras, assistenciais e antidialógicas como traços de uma “inexperiência democrática” presente nas políticas públicas educacionais. Freire defendia uma formação que priorizasse a responsabilidade pela própria vida, o diálogo dos estudantes com a realidade, e a participação deles no sistema educacional (Freire 1959, p. 11). Nas palavras de Paulo Freire (1959, p. 13): “Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação”. Registre-se, aqui, o papel da linguagem na construção dessa experiência democrática, na instauração de relações dialógicas com o mundo e na participação autônoma no sistema escolar.

Contemporaneamente, o campo das políticas linguísticas educacionais é visto como teoricamente complexo, conforme observado por Spolsky (2016, p. 2), para quem os seguintes saberes são mobilizados de forma interdisciplinar, atentando para um conjunto de fenômenos interligados:

sociolinguistics for its theories and techniques of studying patterns of language use, psycholinguistics for its exploration of the conditions of learning in general and language learning in particular, language pedagogy for its theoretical and practical investigation of language teaching, and language assessment for its treatment of methods of determining the nature of language proficiency.<sup>2</sup>

Neste capítulo, nós voltamos para a relação entre as políticas linguísticas educacionais e as políticas de ações afirmativas, em atenção a dois níveis interligados: um jurídico-administrativo e outro voltado para maneira como as demandas históricas sinalizam para a construção de um espaço escolar efetivamente plural e democrático, ao reconhecer o papel – político, epistêmico e identitário – do *lugar de fala* como categoria relevante para as políticas linguísticas educacionais. A novidade deste capítulo está na integração entre políticas linguísticas, educação, ações afirmativas, lugar de fala e experiência de linguagem como objetos de reflexão e de política de intervenção.

Atentamos para a maneira como as heranças linguísticas africanas têm em sido abordadas – institucionalmente – no Brasil, muitas vezes instaurando e naturalizando diferenças, hierarquias e sistemas de invisibilização ou de silenciamento (Severo 2019; Severo e Eltermann 2018; Severo 2018; Severo, 2015), seja por um processo histórico de invenção de línguas perpassado por experiências coloniais e colonizantes (Pennycook e Makoni 2006, 2020), seja por relações de poder racializadas e institucionalizadas no Brasil moderno (Almeida

- 
2. “a sociolinguística no que tange às teorias e técnicas de estudo de padrões de uso da linguagem, a psicolinguística por sua exploração das condições de aprendizagem em geral e da aprendizagem de línguas em particular, a pedagogia da linguagem por sua investigação teórica e prática do ensino de línguas, e avaliação da linguagem por seu tratamento de métodos de determinar a natureza da proficiência da língua”. As traduções são de minha responsabilidade.

2019, 2018). Embora nosso enfoque neste texto não seja aprofundar a análise do processo histórico de racialização das identidades, dos corpos, das línguas e das diversas práticas culturais e estéticas afro-diaspóricas, compreendemos que a configuração da ideia de Brasil é perpassada por um processo de institucionalização de regras e normas – explícitas ou implícitas – racializantes e, portanto, excludentes. Daí a importância de pensarmos as políticas linguísticas educacionais em diálogo com o conceito de racismo estrutural e racismo institucional (Almeida 2018, 2019; Asad 2019).

Entendemos as afro-brasilidades linguístico-discursivas a partir da relação entre a esfera institucional e o mundo das práticas da vida, sendo este entendido como “comunidade de sentidos, afetos, sonoridades, rasuras, contradições, naufrágios, ilhas fugidias, identidades inviáveis, subversões cotidianas, voo de arara e picada de marimbondo, saravá e samba” (Simas 2020, n.p.). Em diálogo com o conceito de brasilidades, consideramos a noção de africanias, compreendida como “o legado linguístico-cultural negroafricano nas Américas e Caribe” (Castro 2016, p. 11). Assim, entrelaçando os pensamentos de Luiz Simas e Yeda de Castro, as afro-brasilidades linguístico-discursivas operam como uma gama de práticas e discursos vinculados a modos de vida, de socialização, de compartilhamento e de expressividade cultural que evocam uma memória construída e transmitida por sujeitos e grupos cuja história é perpassada por uma relação – material e simbólica – com a África e suas diásporas no contexto colonial. Ao focar essa dimensão da memória, consideramos que as afro-brasilidades linguístico-discursivas não podem ser resumidas a objetos linguísticos e literários fixos, fetichizados ou folclorizados (Severo 2016), mas se vinculam a modos de subjetivação, de narração e de compreensão de si e do mundo (Severo 2020).

Além disso, atentamos para a dimensão institucional que opera seguindo uma dinâmica de poder racializante e hierarquizante. Por isso, entendemos que as políticas linguísticas educacionais devem dialogar não apenas com a dimensão subjetiva dos sujeitos na esfera escolar, mas também

com a dimensão das políticas públicas. Em outros termos, é preciso considerar um entrelaçamento entre as políticas de identidades e as diferentes políticas institucionais – saúde, segurança e trabalho – que afetam a esfera educacional e a vida concreta dos sujeitos. Esse entrelaçamento inclui, também, uma articulação com as políticas de formação de professores, o que significa que a esfera universitária, especialmente as universidades públicas, desempenha um papel relevante nas políticas linguísticas educacionais.

No contexto universitário, as políticas linguísticas educacionais enfrentam o desafio de lidar com a chamada crise institucional que recai sobre as universidades públicas, causada, em grande medida, pela perda de valor simbólico e político das universidades como bem público, o que tem sido fomentado pelo modelo neoliberal e utilitarista do capitalismo global, que afeta, entre outros, as agendas de pesquisa e de formação das universidades (Santos 2011). Assim, a autonomia universitária e a construção de redes e diálogos entre diferentes esferas institucionais (público e privado), diferentes grupos e centros de pesquisa, diferentes disciplinas e campos do saber, e diferentes públicos (acadêmico e não acadêmico) se faz fundamental, evitando um ostracismo e isolamento institucional. A resposta à crise de legitimidade que afeta as universidades (Santos 2011) passa, entre outros, por uma reconexão da universidade com as demandas e vivências plurais da sociedade, o que perpassa as políticas de acesso, de permanência e de produção e circulação de saberes. A dimensão epistêmica – refletida nos currículos dos cursos – é central, pois ela sinaliza para a maneira como os discursos são legitimados, reproduzindo ou problematizando relações de poder institucionalizadas. Assim, a questão universitária também integra a agenda das políticas linguísticas educacionais.

Tendo feita esta apresentação panorâmica do campo das políticas linguísticas educacionais, a seguir apresento a importância dos conceitos de lugar de fala e de experiência de linguagem para as políticas linguísticas.

## *Lugar de fala, experiência de linguagem e o lugar da política*

Nesta seção, considero que dois conceitos têm se tornado relevantes para se pensar a relação entre as dimensões institucionais e identitárias das políticas linguísticas educacionais: lugar de fala e experiência de linguagem. Sobre o lugar de fala, Ribeiro (2017) explicita a possível origem do uso contemporâneo do termo, associado ao conceito de *feminist stand point* (ponto de vista feminista), cunhado por intelectuais feministas americanas como uma proposta de definir um modo particular de produção de conhecimento em articulação com a experiência das mulheres. Nesse contexto, a experiência da mulher negra é fundamental como articuladora não apenas de novas questões, mas de um dado modo de enunciação, a exemplo dos trabalhos de Patricia Collins, para quem “Black women intellectuals have laid a vital analytical foundation for a distinctive standpoint on self, community, and society and, in doing so, created a multifaceted, African-American women’s intellectual tradition”<sup>3</sup> (Collins 2000, p. 3).

No contexto linguístico-discursivo afro-brasileiro, sinalizamos para o conceito de “pretoguês” cunhado por Lélia Gonzales para se referir às heranças linguísticas e culturais africanas de mulheres e homens afrodescendentes. Não por acaso, registre-se que este tema foi desenvolvido no interior de uma análise político-econômica da mulher negra na sociedade brasileira (Gonzales 1982[2006]). De maneira propositiva, Gonzales articula o conceito de pretoguês a uma prática de “resistência passiva”, na qual as práticas linguístico-discursivas de mulheres negras desempenham um papel central na inscrição simbólica das heranças africanas no português brasileiro: “coube à Mãe-Preta, como sujeito-suposto-saber, a

---

3. “As mulheres intelectuais negras estabeleceram a base analítica vital de um ponto de vista diferenciado sobre o eu, a comunidade e a sociedade e, ao fazerem isso, criaram uma tradição intelectual multifacetada de mulheres afro-americanas”.

africanização do português *falado* no Brasil (o ‘pretoguês’ como dizem os africanos lusófonos) e, conseqüentemente, a própria africanização da cultura brasileira” (Gonzales 1982[2006, p. 404], grifo no original). Outro exemplo contemporâneo de práticas discursivas afro-diaspóricas que operam como forma de resistência é o conceito de escrevivência, fortemente cunhado pela escritora Conceição Evaristo. Em suas palavras, tomando os escritos de Carolina Maria de Jesus como referência:

essa escrevivência corresponde não apenas a uma escrita de si; eu penso a escrevivência como uma escrita em que você pode criar um personagem e falar de si. [...] esse conceito [...] extrapola o campo da literatura. O termo tem um fundamento histórico e está ligado ao processo de escravização das mulheres negras [...] a nossa escrevivência não é para ninar os da casa-grande, e sim para acordá-los de seus sonhos injustos [...]<sup>4</sup>

Registre-se a dimensão ética e política do lugar de fala – e da escrevivência como um lugar discursivo e material – na mobilização e verbalização de memórias que foram silenciadas historicamente.

A partir de Ribeiro, Collins, Gonzales e Evaristo, note-se que o conceito de lugar de fala se filia a duas dimensões interligadas – a dimensão coletiva e a dimensão individual. Enfocamos, inicialmente, a primeira dimensão: trata-se de considerar o lugar de fala como uma posição discursiva, que aciona memórias, coletivamente construídas, de um percurso vivenciado, narrado e transmitido por sujeitos cujas histórias e estórias são entrelaçadas por uma relação simbólica com a África e suas diásporas. Além disso, essa posição discursiva opera, também, como um lugar a partir do qual é possível

---

4. Palestra ministrada por Conceição Evaristo no projeto *Abralin ao vivo*, em 25 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mOhK99FV0Xc>. Acesso em: 10/03/2021.

oferecer contrarrespostas aos discursos legitimadores e legitimados que invisibilizam a experiência de pessoas negras no Brasil, fruto da institucionalização sistemática da raça como categoria estruturante de relações assimétricas, desiguais e excludentes. Note-se que o termo *Negro* não se remete a alguma condição genética de origem africana, mas a um dado modo como as identidades foram institucionalmente racializadas e naturalizadas: “A este carácter descartável e solúvel, à sua institucionalização enquanto padrão de vida e à sua generalização ao mundo inteiro, chamados o *devir-negro* do mundo” (Mbembe 2014, p. 18). Argumentamos que é contra essa institucionalização da objetificação da vida que as brasilidades (Simas 2020) linguístico-discursivas operam como signo político, identitário e estético potente.

Sobre a dimensão individual e pessoal, importante articular o conceito de lugar de fala com o conceito de experiência. Nesse sentido, nos interessa refletir sobre a maneira como as experiências de linguagem de pessoas negras e afro-brasileiras articulam modos específicos de narrar e de falar de si, do outro e do mundo. Entendemos o conceito de experiência de linguagem em diálogo com as reflexões de Gadamer (1975): “Language is the medium in which substantive understanding and agreement takes place between two people”<sup>5</sup> (Gadamer 1975, p. 386). Isso significa que o conceito de língua definitivamente importa para se pensar a dimensão política dos usos da linguagem, seja na configuração de si, seja na relação com a alteridade. O princípio hermenêutico subjacente a esse conceito de experiência de linguagem é que “Conversation is a process of coming to an understanding”, no qual “each person opens himself to the other”<sup>6</sup> (Gadamer 1975, p. 387). Registre-se a importância do conceito de experiência da linguagem tanto no âmbito da relação dos sujeitos consigo mesmos, como na esfera da relação com o outro e o

---

5. “A linguagem é o meio pelo qual a compreensão e o acordo substantivos ocorrem entre duas pessoas”.

6. “A conversação é um processo de chegar a um entendimento [...] no qual cada pessoa abre a si mesmo diante do outro”.

mundo, o que configura a dimensão política da experiência, uma vez que a política é o espaço do convívio plural na esfera pública. Reiteremos as palavras de Gadamer (1975, p. 547):

it is in this experience of language – in our growing up in the midst of this interior conversation with ourselves, which is always simultaneously the anticipation of conversation with others and the introduction of others into the conversation with ourselves – that the world begins to open up and achieve order in all the domains of experience.<sup>7</sup>

Ao tematizarmos a dimensão política e ética dos conceitos de lugar de fala e de experiência de linguagem, estamos lidando com um dado modo de funcionamento dos discursos que transcende o nível individual, embora o afete diretamente. Diante disso, podemos aventar, ainda, uma articulação entre os conceitos de lugar de fala, experiência de linguagem e de autoria, em que o lugar discursivo da afro-brasilidade opera como função-autor, exercendo sobre os discursos uma função classificativa que agrupa certos discursos como diferentes de outros; trata-se, conforme Foucault (2009, p.45), de “caracterizar um certo modo de ser do discurso [...] se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber certo estatuto”. Ao aproximarmos esses conceitos, buscamos analisar os discursos linguísticos e literários afro-brasileiros como posições discursivas que instauram um dado gesto de produção, circulação e recepção de sentidos. Assim, ao tematizarmos as escritas e as línguas afro-brasileiras, buscamos ouvir e ler outras memórias discursivas, que façam ressoar significações – modos de compreensão do

---

7. “É nesta experiência da linguagem - no nosso crescimento em meio a esta conversa interior, que é sempre simultaneamente a antecipação da conversa com outros e a introdução dos outros na nossa conversa interior - que o mundo começa a se abrir e a alcançar a ordem em todos os domínios da experiência.”

mundo – historicamente silenciadas por um regime de poder racializante e, portanto, excludente. Trata-se, portanto, do compartilhamento de determinados gestos de leitura, escuta, escrita e verbalização do mundo e das experiências.

O que argumentamos é que as práticas linguístico-discursivas afro-brasileiras e afro-diaspóricas não devem ser vistas como abstrações teóricas, reificações, cristalizações ou folclorizações linguísticas e literárias. O que está em questão é a inscrição dos sujeitos no processo de produção, negociação e compreensão dos sentidos – e de si mesmo – diante do Outro. É sobre a dimensão desta abertura que falaremos a seguir.

### *Palavras finais*

Esta conclusão coloca em tela o papel de professoras e professores brancas e brancos na luta antirracista, questão central para as políticas afirmativas. A partir de meu lugar de privilégio como professora universitária branca, considero esta reflexão fundamental para que a branquitude<sup>8</sup> – entendida

- 
8. O campo de estudos da branquitude crítica, que repudia o racismo e busca compreender a dinâmica racial em torno da branquitude, remonta aos anos 1990 nos Estados Unidos. Este campo foi inicialmente constituído amplamente por pesquisadores brancos, embora pesquisadores não brancos – que experimentaram os efeitos da branquitude de diferentes formas – tenham se dedicado, também, a alargar as reflexões críticas. No contexto brasileiro, tais estudos remontam aos trabalhos do sociólogo Guerreiro Ramos sobre o termo *brancura*, sendo que apenas a partir dos anos 2000 este campo se expandiu (Carreira 2018). Algumas questões que norteiam as pesquisas sobre branquitude crítica incluem: “É verdade que todo mundo que é racializado como branco não tem um conhecimento corporificado do racismo? Eles são, em última análise, incapazes de mudar, ou mesmo de refletir sobre seu exercício de branquitude? E as pessoas brancas que são pobres, ou que são lésbicas, gays ou trans, ou que têm algum tipo de deficiência? E quanto àqueles que podem parecer brancos, mas cuja religião convoca uma diferenciação

como a matriz de poder interseccional, que opera pela diferenciação e racialização das pessoas, tomando o branco como lugar discursivo neutro e a partir do qual discursos objetificantes são produzidos sobre os outros e outras (Levine-Rasky 2019; Anderson 2019; Carreira 2018; Nayak 2007) – seja continuamente problematizada e colocada em xeque. Propomos que as políticas linguísticas educacionais devem se ocupar da maneira como a linguagem opera tanto na produção de dispositivos racializantes, como na invenção de resistências e no desmantelamento de tais dispositivos. Os estudos sobre branquitude, por exemplo, devem mostrar como “The bonds of whiteness can yet be broken/deconstructed for the betterment of humanity”<sup>9</sup> (Nayak 2007, p. 738). Tais reflexões são fundamentais para se quebrar a “alienação branca” (Anderson 2019) ou “cegueira social” (Carreira 2018) que conduz a dificuldades de compreender as desigualdades raciais e o lugar do branco nesse processo.

A título de ilustrar as questões raciais com as quais pessoas brancas devem lidar em qualquer contexto, institucional ou não, reproduzo a seguir o posicionamento de Arthur Spears<sup>10</sup> – professor universitário e pesquisador Negro engajado historicamente nas lutas antirracistas na esfera educacional norte-americana – sobre o papel de pesquisadores/pesquisadoras branco/as na luta antirracista. O trecho inteiro merece a leitura, especialmente por parte de pessoas brancas:

---

que pode ser paralela à racialização, como acontece com alguns grupos de muçulmanos e judeus? E quanto àqueles com etnia ou raça misturadas, ou aqueles cuja etnia tem restrições históricas em relação a sua reivindicação de branquitude?” (Levine-Rasky 2019, p. xii; tradução minha).

9. “Os laços da branquitude podem ser quebrados / desconstruídos para o bem da humanidade”.
10. Conferência sobre *Race, language, culture, and grammar in the life of a Black university professor*, proferida em 19 de março de 2021, no *Annual Conference of the International Association for the Integrational Study of Language and Communication* (IAISLC). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jA-xdVhGbOM&t=3536s>. Acesso em: 20/03/2021. Tradução de minha responsabilidade.

Não há apenas um papel. Acadêmicos brancos, em diferentes situações, têm habilidades diferentes [...] e qualquer indivíduo, não apenas os intelectuais brancos, deve olhar para a sua própria situação para compreender como pode contribuir da melhor forma. Mas, uma coisa é sempre importante: se você é membro de um grupo e ocupa uma posição na hierarquia – homem e mulher, heterossexual e gay ou lésbica, cristão e mulçumano, e isso inclui os brancos que ocupam uma posição superior na hierarquia racial –, você assimilou, sabendo ou não disso, ideias racistas, misógenas ou islamofóbicas. Então, primeiramente, você precisa trabalhar sobre si mesmo para erradicar tais ideias [...]; em segundo lugar, você precisa aprender sobre o outro grupo: os brancos sabem geralmente tão pouco, universalmente, sobre a experiência negra [...] Há tanta coisa que as pessoas negras viveram e que 99,9% das pessoas brancas desconhecem. Os brancos não têm qualquer conceitualização sobre o que as pessoas negras tiveram que enfrentar; assim como os homens não conseguem conceitualizar o que significa estar em uma situação de ter sido violentada [...] é preciso trabalho, é preciso leitura, é preciso conversar com as pessoas [...] aprender sobre os grupos que não têm o privilégio que vocês têm [...] temos que perceber que no fundo de tudo há interesse: os homens têm interesse investido na supremacia masculina; brancos têm interesse investido na supremacia branca, devido ao privilégio que recebem. E as pessoas não querem abrir mão de seus privilégios [...] A questão é: você consegue contribuir se não estiver disposto a abrir mão de alguns de seus privilégios brancos? [...] Igualdade racial significa que você abre mão de alguns de seus privilégios brancos [...] Esta é uma pergunta que todos os brancos devem se fazer: o que eu teria feito se eu fosse negro? [...] Ou o que você seria se fosse negro, se não tivesse tido privilégio branco no decorrer de sua vida?

Tais questões oferecem caminhos cruciais para uma educação antirracista, em que a abertura ao Outro – suas narrativas, experiências e histórias de vida – torna-se condição para quebrar o isolamento branco e, portanto, sua “fragilidade emocional para abordar o racismo” e enfrentar o privilégio branco (Carreira 2018, parag. 10). Trata-se, conforme exposto por Spears, de um trabalho responsável sobre si mesmo, tomado seja como condição, seja como efeito da política.

Ao trazer para o debate sobre políticas linguísticas educacionais os conceitos de lugar de fala e de experiência da linguagem, nos colocamos diante do próprio conceito de política, em que a linguagem se torna condição para o exercício da justiça e da liberdade. Retomando os ideais de Paulo Freire (1959), trata-se de articular as políticas linguísticas educacionais com o compromisso de formação de sujeitos responsáveis pela própria vida, em diálogo aberto com a realidade e engajados com a construção do que se entende por educação e processos de ensino e aprendizagem.

O conhecimento histórico sobre as práticas linguístico-discursivas afro-brasileiras, ao ser continuamente revisado e expandido em diálogo com as experiências de sujeitos afro-brasileiros, permite problematizar a maneira como uma dada matriz de poder operou (e ainda opera) silenciando, invisibilizando, hierarquizando ou folclorizando as práticas linguístico-discursivas de herança africana (Severo 2019). De forma mais específica, trata-se de considerar essas práticas na sua articulação com o que se entende por experiência de linguagem, especialmente no que tange às experiências de ensino de aprendizagem de língua portuguesa no Brasil, com fins de se construir espaços educacionais mais equânimes, livres, criativos e potentes.

### *Referências*

ALTHUSSER, L. (1969[1980]). *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. São Paulo: Editorial Presença/Martins Fontes.

- ANDERSON, Tonnia (2019). “For the common good: Re-inscribing white normalcy into the American body politic”, in: KINDINGER, Evangelia e SCHMITT, Mark (orgs.) *The Intersections of Whiteness*. Abingdon: Routledge, pp. 19-38.
- ASAD, H. (2019). *Armadilhas da Identidade*. São Paulo: Veneta.
- ALMEIDA, Silvio (2019). “Prefácio”, in: ASAD, H. *Armadilhas da Identidade*. São Paulo: Veneta.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de (2018). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento.
- ARENDT, H. (2014). *A Condição Humana*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Forense.
- CARREIRA, Denise (2018). “O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista: Provocações e pautas para conversas.” *Revista Internacional de Direitos Humanos*, edição 28. Disponível em: <https://sur.conectas.org/o-lugar-dos-sujeitos-brancos-na-luta-antirracista/>. Acesso em: 15/03/2021.
- CASTRO, Yeda Pessoa de (2016). “Marcas de africania no português do Brasil: o legado negroafricano nas Américas.” *Interdisciplinar*, ano XI, vol. 24, pp. 11-24.
- COLLINS, Patricia Hill (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge.
- COOPER, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FOUCAULT, Michel (1970[1996]). *A ordem do discurso*. São Paulo: Ed. Loyola.
- \_\_\_\_\_. (2009). *O que é um autor?* Lisboa: Nova Vega.
- FREIRE, Paulo (1959). *Educação e atualidade brasileira*. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação. Recife: Escola de Belas Artes de Pernambuco.
- GADAMER, Hans-Georg (1975). *Truth and Method*. London/ New York: Continuum.

- GONZALEZ, Lélia (1982[2006]). “A mulher negra na sociedade brasileira”, in: RODRIGUES, Carla *et al.* (orgs.) *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Funarte, pp. 399-416.
- HERINGER, R. R. e JOHNSON, O. (orgs.) (2015). *Race, Politics and Education in Brazil: affirmative action in higher education*. New York: Palgrave Macmillan.
- JOHNSON, D. C. (2013). *Language policy*. New York: Palgrave Macmillan.
- KENNEDY, C. (1983). *Language planning and language education*. London: George Allen and Unwin.
- KERN, Gustavo da Silva e VEIGA-NETO, Alfredo (2014). “Relações raciais, ações afirmativas e equidade: a centralidade da Educação.” *Momento*, vol. 22, Rio Grande, pp. 51-68.
- LEVINE-RASKY, Cynthia. Foreword (2019). In: KINDINGER, Evangelia e SCHMITT, Mark (orgs.) *The Intersections of Whiteness*. Abingdon: Routledge, pp. xi-xxiii.
- MBEMBE, Achille (2014). *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona.
- MCCARTY, Teresa e MAY, Stephen (2017). *Language Policy and Political Issues in Education*. New York: Springer International Publishing.
- MENKEN, Kate; GARCIA, O. (2016). “Language Policy in Classrooms and Schools”, in: MCCARTY, Teresa e MAY, Stephan (orgs.) *Language Policy and Political Issues in Education*. Springer International Publishing: Encyclopedia of Language and Education, pp. 1-13. DOI 10.1007/978-3-319-02320-5\_17-1.
- MORAES, Bianca Mota de; GONÇALVES, Clisânger Ferreira; VICENTE, Débora da Silva e JULIÃO, Elionaldo Fernandes (2017). *Políticas públicas de educação*. Rio de Janeiro: MPRI, UFF.
- NAYAK, Anoop (2007). “Critical Whiteness Studies.” *Sociology Compass*, vol. 1, nº 2, pp. 737-755, DOI: 10.1111/j.1751-9020.2007.00045.

- PENNYCOOK, Alastair e MAKONI, Sinfree (2020). *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Abingdon: Routledge.
- PENNYCOOK, Alastair e MAKONI, Sinfree (2006). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RIBEIRO, Djamila (2017). *Feminismos Plurais: o que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2011). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>.
- SEVERO, Cristine Gorski e ELTERMANN, Ana Claudia F. (2018). “Língua e brasilidade no pensamento linguístico dos anos 1940-1960.” *Investigações*, vol. 31, pp. 410-428.
- SEVERO, Cristine Gorski (2021). “Unesco e a educação multilíngue: revisões e problematizações.” *Travessias Interativas*, vol. 10, pp. 295-312.
- \_\_\_\_\_. (2020). “Da oralidade africana como discurso e modalidade parresiástica: implicações para a política linguística”, in: BRAGA, Amanda e SÁ, Israel de (orgs.) *Por uma microfísica das resistências: Michel Foucault e as lutas antiautoritárias da contemporaneidade*. 1ª ed. Campinas: Pontes, pp. 305-320.
- \_\_\_\_\_. (2019). “Línguas e heranças africanas no Brasil.” *Revista da Abralin*, pp. 15-45.
- \_\_\_\_\_. (2018). “Uma visão panorâmica das políticas linguísticas no Brasil: construindo diálogos.” *Revista da Academia Brasileira de Letras*, vol. 94, pp. 11-22.
- \_\_\_\_\_. (2016). “Políticas Patrimoniais e Projetos Nacionalistas: Línguas e Brasilidade em tela”, in: FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Gorski; GÖRSKI, Edair Maria (orgs.) *Sociolinguística e Política: Linguística*

- Olhares Contemporâneos*. São Paulo: Blucher, vol. 1, pp. 189-203.
- SEVERO, Cristine Gorski (2015). “Língua portuguesa como invenção histórica: brasilidade, africanidade e poder em tela.” *Working Papers em Linguística* (online), vol. 16, p. 35.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E. (2018). “Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares.” *Educar em Revista*, vol. 34, pp. 123-150.
- SIMAS, Luis Antonio e RUFINO, Luiz (2020). *Arruaças: uma filosofia popular brasileira*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.
- SPOLSKY, Bernard (2016). “Language Policy in Education: Practices, Ideology, and Management”, in: MCCARTY, T. e MAY, S. (orgs.) *Language Policy and Political Issues in Education*. Springer International Publishing: Encyclopedia of Language and Education, pp. 1-15. DOI 10.1007/978-3-319-02320-5\_1-2.
- TOLLEFSON, J. W. e TSUI, A. B. M. (2014). “Language diversity and language policy in educational access and equity.” *Review of Research in Education*, 38, pp. 189-214.