

LETRAMENTO POLÍTICO: POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DEMOCRÁTICA

POLITICAL LITERACY: FOR A DEMOCRATIC LINGUISTIC EDUCATION

Alexandre Cohn da SILVEIRA¹

RESUMO: Com este artigo proponho uma discussão em torno da ideia de “letramento político” como base conceitual para uma educação linguística mais democrática no sentido de valorizar usos linguísticos, não necessariamente escolarizados do ponto de vista tradicional, mas que refletem identidades e subjetividades. Defendo, dentro do que estudos em Políticas Linguísticas Críticas vêm debatendo (SEVERO, 2013; IRVINE, 2008; MAKONI; PENNYCOOK, 2007) um olhar outro que se desprenda dos discursos historicamente legitimados, no sentido de favorecer uma educação (linguística) emancipatória, que promova a liberdade de grupos sociais historicamente subalternizados e submetidos a diversas formas de violência e preconceito. Proponho, inspirado por Agamben (2007), uma “profanação” quanto aos modos tradicionais de realizar uma educação linguística, levando em conta, obrigatoriamente as questões que mais tensionam as relações sociais na modernidade: raça, gênero, classe, questões migratórias, corporeidades, dentre outras. O objetivo, portanto, seria orientar a educação linguística de forma decolonial (QUIJANO, 2015) e interdisciplinar, promovendo o letramento político (COSSON, 2019) na sociedade, de forma que o que hoje é tratado como problema, fruto de uma mentalidade ainda colonial, seja vivido como característica e potencialidade de uma sociedade diversa e democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas linguísticas. Educação linguística. Letramento político.

ABSTRACT: With this article I propose a discussion around the idea of “political literacy” as a conceptual basis for a more democratic linguistic education in the sense of valuing linguistic uses, not necessarily schooled from the traditional point of view, but that reflect identities and subjectivities. I defend, within what studies in Critical Linguistic Policies have been debating (SEVERO, 2013; IRVINE, 2008; MAKONI; PENNYCOOK, 2007) a different look that is detached from the historically legitimate discourses, in the sense of favoring an emancipatory (linguistic) education, which promote the freedom of social groups historically subordinated and subjected to various forms of violence and prejudice. I propose, inspired by Agamben (2007), a “profanation” regarding the traditional ways of carrying out linguistic education, taking into account, necessarily, the issues that most tension social relations in modern times: race, gender, class, migratory issues, corporealities, among others. The objective, therefore, would be to guide language education in a decolonial (QUIJANO, 2015) and interdisciplinary way, promoting political literacy (COSSON, 2019) in society, so that what is now treated as a problem, the result of a still colonial mentality, be experienced as a characteristic and potential of a diverse and democratic society.

KEYWORDS: Language policies. Linguistic education. Political literacy.

1. Doutor em Linguística. Curso de Letras, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração da Lusofonia Afrobrasileira – UNILAB/Malês, São Francisco do Conde, Bahia, Brasil. E-mail: alexandre.silveira@unilab.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2574-0123>.

Introdução

Em meio ao colapso do modelo capitalista frente à configuração social do século XXI, no qual algumas (i)lógicas posturas estão se tornando cada vez mais impraticáveis, uma organização social pautada na distribuição de privilégios a uns em detrimento de outros, precisamos nós, profissionais da linguagem, fomentar novas formas de educação linguística que entendam a diversidade social como fator social enriquecedor e os direitos humanos, uma responsabilidade coletiva e também linguística. Nesse enquadramento, tornam-se necessárias ações educativas e formativas, mais voltadas para o exercício da cidadania, favorecendo performances sociais preocupadas com a coletividade. Falo de uma educação linguística que possibilite a que todos e todas tenham competências e habilidades para tratar diferenças sociais fora da manutenção do pensamento colonial, mas na garantia de espaços sociais democráticos e acessíveis a quem quer que seja. Trata-se de organizar políticas linguísticas que promovam o letramento político dos indivíduos, dentro e fora dos espaços formais de educação, em respeito aos direitos linguísticos da sociedade como um todo, com equidade e justiça.

As reflexões aqui feitas somam-se aos estudos das Políticas Linguísticas Críticas (LAGARES, 2018; SEVERO, 2013; IRVINE, 2008; MAKONI; PENNYCOOK, 2006; MAKONI; MEINHOF, 2004), especialmente no que tange às políticas de ensino de língua dentro de uma perspectiva do letramento político como garantia de direitos linguísticos da diversidade social brasileira. Procuro analisar o conceito de “letramento político”, a partir de Cosson (2019), em diálogo com as políticas linguísticas para ensino de língua no Brasil, tentando perceber, em que medida, a Linguística, a Educação e a Política enquanto campos de conhecimento e de poder, estão respeitando os direitos linguísticos (PILLER, 2016). Em outras palavras, o que pretendo expor é a ideia de como uma glotopolítica (LAGARES, 2018), centrada na construção do letramento político social, pode fomentar políticas linguísticas inclusivas, democráticas e promotoras da cidadania.

Para tanto, este texto se estrutura em duas seções no intuito de melhor organizar os pensamentos e argumentações. Na primeira seção, trago uma breve discussão sobre “letramento político”, “glotopolítica” e “direitos linguísticos”, na tentativa de estabelecer um diálogo conceitual entre essas três dimensões teórico-metodológicas. Em seguida, exponho algumas reflexões acerca das possibilidades pedagógicas e formativas que, a meu ver, trariam contribuições significativas para a promoção de uma educação linguística cidadã politicamente letrada.

Conversando sobre letramento político

A ideia de “letramento político” envolve estudos existentes sobre os processos de letramento sociais amplamente discutidos por estudiosos, como Street (2014) e Soares (2003), possuindo, entretanto, suas peculiaridades. Na verdade, ao entender os letramentos como práticas sociais que operam na constituição de relações de identidade e poder dos sujeitos envolvidos nessas práticas, fica explícito que estamos abordando um conjunto de ações sociais, as quais não se encerram apenas nas práticas escolarizadas de ensinamentos e produção de saberes, mas abarcam outras instâncias sociais, muitas vezes denominadas como “informais”, e que são espaços igualmente formadores, uma vez que lidam com saberes e conhecimentos peculiares e capitais para a coletividade. (KLEIMAN, 1995).

Tradicionalmente, as formas escolarizadas de expressão linguística têm sido supervalorizadas em detrimento de usos linguísticos que permeiam as dinâmicas formativas “formais” e “informais”, gerando um sistema de privilégios e exclusões, o que favorece, por exemplo, preconceitos linguísticos de toda sorte. Por outro lado, forças contrárias buscam estratégias de resistirem a pensamentos fossilizados na sociedade, inventando outras possibilidades formativas que encontrem legitimidade e respeitabilidade enquanto processos de letramento e produção de conhecimentos. Trata-se, por exemplo, de “letramentos de reexistência”, tal como explicado por Souza (2011), são processos “singulares” uma vez que

[...] ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal. (SOUZA, 2011, p. 36).

A partir do exposto, e sabendo que muitos indivíduos não são adequadamente acolhidos e contemplados pelos espaços formais de educação linguística, há indícios de que estes espaços não estão devidamente adequados às dinâmicas da sociedade no formato como estão postos. Para além disso, as manifestações linguísticas “cristalizadas” contribuem para práticas de exclusão social e linguística, tais como as ocorridas nos processos coloniais. É o que acontece, por exemplo, quando padrões linguísticos escolarizados por uma educação “formal” são supervalorizados e, ao mesmo tempo, reafirmam a exclusão de línguas e variações linguísticas sempre “subalternizadas” (SPIVAK, 2014) e desprestigiadas. Daí a necessidade da resistência, ou da reexistência, como proposto por Souza (2011), em que práticas inclusivas de um letramento mais democrático podem contribuir para o empoderamento social e a emancipação de grupos sociais recorrentemente excluídos.

Em termos de representatividade social, as exclusões linguísticas retratam a discriminação existente relativa aos grupos vulnerabilizados, silenciados e submetidos a valores de outros grupos que advogam para si uma supremacia inconsistente e equivocada. Ou seja, na prática, as manifestações linguísticas deslegitimadas e rechaçadas socialmente dizem respeito às mulheres, ao povo negro, às comunidades empobrecidas e de favelas, ao povo LGBTQI+, aos adeptos das religiões de matriz africana, aos indígenas, ao povo surdo, para citar alguns grupos. São indivíduos que têm sido, historicamente, constrangidos a uma educação linguística homogeneizadora a qual, além de não representar suas reais necessidades sociais, impõe a eles lógicas identitárias e culturais muitas vezes estranhas, acabando por contribuir para entendimentos coletivos preconceituosos, machistas, racistas, lgbtqifóbicos, xenofóbicos e violentamente discriminatórios.

A presença da história e da cultura afro-brasileira e indígena até hoje não é efetiva no sistema de ensino, como preconiza a Lei nº 10.639 e a Lei nº 11.645, complementares à lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº9.394/1996). O sistema de ensino é, portanto, em grande parte, inconforme às orientações legais e a sociedade, incluindo a academia e os cursos de formação de professores, assumem posturas passivas e omissas a esse respeito. O ensino de língua portuguesa ignora sistematicamente às questões defendidas nas leis citadas, mantendo-se entronado em discussões metalingüísticas com a desculpa de “melhor instrumentalizar os estudantes para concursos e afins”. Quando estão presentes nas escolas, as questões afro-brasileiras reduzem-se às comemorações do dia 20 de novembro, “Dia da Consciência Negra”, ou ao dia 19 de abril, “Dia do Índio”, geralmente enfocados de forma folclorizada, mascarando o racismo e o preconceito existentes na sociedade e na língua portuguesa.

Souza (2011, p. 40) nos adverte, por exemplo, que uma “[...]destituição da legitimidade da língua, da palavra oral africana, representa, por um lado, uma ruptura com sua identidade étnica e, por outro, um primeiro confronto com a cultura da língua escrita europeia.” Essa prática colonial ainda hoje se reflete não só no aparato lexical racista utilizado pela sociedade influenciada por uma supremacia branca, como também no desprestígio endereçado às falas e aos discursos oriundos de negros e negras subalternizados, das religiões de matriz africana, das manifestações das artes e das culturas negras e indígenas. Nascimento (2019, p. 3) acrescenta que “O combate às línguas já faladas pelos povos originários negros e indígenas figura como um dos primeiros atos do mito da brasilidade linguística entre nós, gerando, ao mesmo tempo, epistemicídio e linguicídio.”

Em relação à realidade do linguicídio, Nascimento (2019) explica que são práticas muito semelhantes às de um epistemicídio² e que se manifestam através da linguagem, nos fenômenos de conceituação, de nomeação e na discriminação explícita, bem

2. Termo usado por autores como Santos (1999) e Carneiro (2005) para identificar os processos de deslegitimação e destruição dos saberes e conhecimentos subalternizados pelo poder dominante.

como na organização de políticas linguísticas excludentes. Trata-se, na visão do autor, de uma herança do colonialismo, que figura na sociedade atual mantendo as posições de domínio das classes mais abastadas e a subalternidade dos excluídos. No bojo das exclusões, todo o universo cosmológico relacionado aos grupos sociais marginalizados sofre as sanções do que é convencionado como “válido” e legitimado e valorizado pelos agentes de autoridade operantes no sustento da supremacia ocidentalizada.

Muitas são as expressões lítero-musicais negras, indígenas e de outros grupos subalternizados – cita-se Drik Barbosa, Ororo, Jaider Esbell, Eliane Potiguara, Graça Graúna dentre outros – que têm travado batalhas hercúleas para poder existir democraticamente nos espaços, precisando, a todo instante, provar que possuem qualidade e valor. Muitas dessas dinâmicas linguísticas são veiculadas de forma informal, através de associações comunitárias e longe de espaços sociais de prestígio. Em alguns casos, recebem o rótulo de agressivas e promotoras de vandalismo, escamoteando a real violência provocada pelos processos a que são submetidas. Os significados dessa violência não são sempre explícitos na materialidade da própria língua, residindo, na verdade, na relação interativa entre a língua e a circunstância em que se manifesta, conforme apregoa Hanks (2008). O autor sugere ainda que as práticas linguísticas pressupõem certa “orientação” social que consiste numa “predisposição dos agentes [sociais] de perceber e agir de certos modos” evidenciados pelas convenções sociais que permeiam as relações humanas. (HANKS, 2008, p. 173). São justamente essas “convenções” linguístico-comportamentais que acabam operando a reboque dos interesses dos poderes dominantes e, para tal, praticam violências linguísticas que impedem a garantia aos direitos humanos e linguísticos.

Para Silva e Alencar (2013, p. 136-137), violência linguística consiste nos

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

Entretanto são igualmente violentos os usos linguísticos que sequer levam em conta formas de expressão, linguagens, línguas ou variações linguísticas que não estejam elencadas como aquelas que devem ser estudadas e aprendidas, de forma culta, padrão e que, conseqüentemente, ocupam espaços de prestígio na sociedade. Não sendo a língua um *a priori* – algo que exista sem a condição humana ou dela isolado – ela está

sempre ligada aos indivíduos falantes dessa língua. Qualquer privilégio que seja direcionado a uma língua, automaticamente, privilegia seus falantes. O oposto também é real, e essa também uma forma de violência linguística, linguicídio e, igualmente, de práticas de “racismo linguístico”.

Nascimento (2019, p. 15) explica que o racismo linguístico se constitui no “[...] extermínio linguístico do outro, não branco” e as políticas linguísticas brasileiras são, historicamente, excludentes “[...]quando se trata de quem não é branco no país.” Produzido pelas convenções históricas, econômicas, culturais e políticas mantidas desde o atravessamento colonial, o racismo se organiza e manifesta nas dimensões estrutural, institucional e individual das relações humanas (ALMEIDA, 2018), materializando-se também a partir e através da língua e do que conta como língua e formas linguísticas aceitáveis. Trata-se, na verdade, de estratégias institucionalizadas de dominação e manutenção de poder(es), que organizam políticas linguísticas *in vitro* para interferir nas políticas das práticas *in vivo* (CALVET, 2007), fomentando ideias linguísticas mal concebidas e consequentes atos discriminatórios.

Todavia, concordando com Nascimento (2019, p. 21) quando diz que “[...]as línguas não são neutras e sempre atravessadas por processos de poder, como os próprios sujeitos”, faz-se necessário um comprometimento coletivo com esse “outro”, historicamente apartado socialmente. Não há como estabelecer regimes de cidadania e democracia numa organização social do “si mesmo” e do “outro”, senão numa perspectiva de “nós”, de imprescindível coletividade. O problema é que, conforme nos explica Simas (2019, p. 28), “[...] somos educados não apenas para ignorar, mas para desprezar as culturas de síncope, aquelas que subvertem ritmos, rompem constâncias, acham soluções imprevisíveis e criam maneiras imaginativas de se preencher o vazio do som e da vida com corpos e cantos.” Para além disso, a língua, não sendo um lugar nem neutro nem pacífico, precisa ser tratada como um dispositivo de profanação (AGAMBEN, 2007) dos saberes sacralizados e empoderados por forças dominantes de controle (neo)coloniais, devendo ser um mecanismo em prol da colaboração, da coabitação, da negociação e da vivência democrática. Todas essas escolhas consistem em desafios dos quais as políticas linguísticas e a própria educação linguística precisam se ocupar com efetivo esmero.

Para Agamben (2007, p. 37-38) a solução para a quebra de imposições que a lógica capitalista – e colonial – reside em buscar “Fazer outro uso das coisas”, ou seja “[...] estabelecer uma forma de relacionamento social que elimine a separação instaurada pelo capitalismo e que restitua ao domínio humano o que o sistema aliena para o plano do sagrado. Numa palavra, é preciso profanar.” Esse processo de ruptura com padrões de dominação e marginalização social, comportamentos e ideias sacralizados por uma legitimação de “verdade” concebida por especialistas, intelectuais, autoridades do poder, encontram-se enraizados nas dinâmicas sociais, o que requer um enfrentamento

substancial, veemente e duradouro. Por isso Agamben faz o alerta dizendo ser “A profanação do Improfanável” uma tarefa política das gerações vindouras.

Dentro desses propósitos, Lagares (2018) chama a nossa atenção para os desafios glotopolíticos que residem substancialmente na insistência da democracia como imperativo de ação social sobre a linguagem, enfrentando as questões linguísticas com responsabilidade política. O autor adverte que “A política só existe na forma do litígio, do desentendimento [...] quando a ordem natural da dominação é interrompida pela instituição de uma parcela dos sem parcela.” (LAGARES, 2018, p. 40). Logo, seria preciso não apenas colocar em xeque as formas de poder e autoridade investidos sobre as questões linguísticas, mas buscar caminhos outros, que entendam a diversidade social sem os ranços de um estranhamento colonial, mas com ética e responsabilidade. É preciso ainda organizar a educação linguística de forma que todas e todos possam entender suas identidades linguísticas e atuar numa sociedade plural de forma colaborativa e com igualdade de direitos linguísticos.

Entendo, aqui, direitos linguísticos como ações em prol de línguas minoritárias e minorias linguísticas dentro do que se apregoa como direitos humanos daí a motivação para que estudiosos como Piller (2016) utilizem a expressão “direitos linguísticos humanos”. Para a autora, há duas dimensões cujas ações em termos de justiça linguística precisam estar atentas: o regime de tolerância linguística e o regime de promoção linguística. O primeiro, de acordo com Piller, refere-se à proteção dos falantes de línguas minoritárias contra processos discriminatórios e de aculturação, enquanto o segundo está relacionado à legitimação quanto à promoção de línguas minoritárias no acesso a serviços públicos. Para efeito da reflexão que proponho neste trabalho, incluo não só a menção a línguas minoritárias, mas a toda sorte de manifestações linguísticas depreciadas, destituídas dos espaços e privilégio e poder, e, portanto, marginalizadas socialmente na história da humanidade. Em suma, pensar em direitos linguísticos dentro desse enquadramento que aqui desenho brevemente é pensar em formas de promover justiça social para uma reparação das violências e do desrespeito aos direitos humanos historicamente praticados.

Um caminho possível para pensarmos nessa realidade, ainda utópica e distante, seria organizar uma educação linguística pautada numa lógica de multiletramentos, incluindo o “letramento político”. O conceito, usado inicialmente por Crick e Lister (1978), possui, em sua origem, uma preocupação formativa enfocada no indivíduo, ficando em segunda instância os mecanismos para uma participação política competente. Entendendo que essa abordagem não abarcava uma atuação social mais efetiva, Cosson (2019) busca ampliar a visão inicial de “letramento político” partindo do pressuposto que as dinâmicas sociais fazem dos indivíduos partes integrantes de um sistema político que os torna, ao mesmo tempo, agentes e objetos do sistema.

Nessa perspectiva, como todo processo de letramento, o “letramento político” também reside nas práticas sociais, sendo igualmente “[...]um processo de aprendizagem de conhecimentos e valores que se encontram inseridos nessas práticas.” (COSSON, 2019, p. 47). Dado que o autor advoga uma visão mais crítica do conceito, ele defende a ideia de apropriação de valores, práticas e conhecimentos que precisam ser transformados para melhor atender à coletividade social. Cosson adverte que, apesar de não serem desconhecidos, tais valores devam ser

deliberadamente estabelecidos como um ideal a ser buscado por uma comunidade, desde que se compreenda que o processo de apropriação não acontece no vazio, mas, sim, em um contexto determinado, o que significa dizer que não há sociedade sem um projeto de letramento político implícita ou explicitamente estabelecido (COSSON, 2019, p. 47).

A apropriação proposta por Cosson exige o movimento da busca por “[...]algo que está fora de nós e que desejamos incorporar, trazer para dentro de nós [...] ao fazê-lo, convertemos o externo em interno e, assim, o modificamos.” (COSSON, 2019, p. 53). Importante destacar que todo o processo de apropriação é, na verdade, um processo de transformação em que ambos, agente e objeto, modificam-se. Dessa maneira, Cosson explica que “[...]a apropriação das práticas sociais feita como letramento político conduz a uma transformação que é simultaneamente dos indivíduos, dessas práticas e, por meio de ambos, da comunidade em que todos se inserem.” (COSSON, 2019, p. 54). Dá-se, portanto, o caráter transformador ampliado referente à prática do letramento político, que se aproxima do que defendo aqui como exercício da cidadania. Neste exercício, as dimensões do individual e do coletivo transformam-se mutuamente em busca de que uma seja a melhor possível à outra. Um indivíduo mais capacitado e instrumentalizado para atender às demandas coletivas e do bem comum e um coletivo mais acolhedor e solidário quanto às demandas individuais.

Esse processo de apropriação das práticas sociais relacionadas ao exercício da política não enfoca práticas institucionalizadas de exercício político, apenas, mas envolve as práticas que lidam com as relações de poder existentes nos campos sociais de atuação do indivíduo. O caráter pedagógico proporcionado pelo letramento político igualmente não se limita ao ensino puro e simples, mas, na verdade, abrange “[...]a aprendizagem cultural que por meio dele [letramento político] se realiza.” (COSSON, 2019, p. 54). Isso significa dizer que o processo de letramento político não é uma tarefa restrita aos mecanismos formais de educação, mas uma prática social contínua de aprendizados e que requer mediações facilitadoras que podem ser organizadas e orientadas também pelas instituições formais de ensino, através de abordagens metodológicas e estudo de conceitos e fenômenos constituidores do processo de letramento político.

Trata-se, em suma, de tratar sociopoliticamente o que se entende por “língua” e organizar o currículo escolar com vistas à educação para a cidadania, para o exercício da democracia e, conseqüentemente, para o respeito aos direitos humanos. Importa, agora, entender caminhos possíveis para uma educação linguística que entenda as dinâmicas linguísticas como parte crucial do exercício político.

Caminhos possíveis

Falar em letramento político é, acima de tudo, falar do grande educador Paulo Freire, trazendo todos os seus ensinamentos relativos à educação como prática política e promotora de liberdade. É entender que, nas palavras de Freire (1987, p. 29) ao dizer “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens [e mulheres] se libertam em comunhão”, as relações são horizontalizadas. Ou seja, nem os educadores, nem o sistema educativo, nem as teorias, saberes e métodos se sobrepõem à massa de estudantes e indivíduos em formação. O que Freire defende é um processo de transformação social que se dá pelos mecanismos pedagógicos formativos que favoreçam a prática da democracia e da cidadania. É exatamente nesses mecanismos que reside, como defendo, o trabalho de educação linguística que favoreça um letramento político e, para tal, será preciso buscarmos outras formas pedagógicas e curriculares mais engajadas com os propósitos de um letramento político dos/das estudantes.

Em primeiro lugar, será preciso entender quais são os conhecimentos mais apropriados ao processo do letramento político, abrangendo tanto aqueles que estejam relacionados à organização e funcionamento das instituições políticas quanto aos que favoreçam entendimentos sobre as relações de poder praticadas a favor e contrariamente à construção de uma sociedade democrática, sempre tendo em vista a coesão social (COSSON, 2019).

Entra aqui o entendimento quanto a uma educação linguística transdisciplinar que não esteja a reboque da manutenção de abismos sociais, do prestígio de línguas e variações linguísticas em detrimento de outras formas linguísticas marginalizadas, do favorecimento de uma educação racista, machista e lgbtqifóbica, dentre outras práticas antidemocráticas. Nesse sentido, destaco todas as preciosas contribuições dadas pelos movimentos sociais em prol dos direitos humanos, como as grandes contribuições formativas advindas do movimento negro educador e suas lutas históricas pelos direitos de negras e negros (GOMES, 2017). Da mesma forma, destaco a importância da relação dos seres humanos com a terra, com a natureza e com seus semelhantes observadas por cosmovisões indígenas e que contribuem substancialmente para que a noção de comunidade e coletividade suplante a ideia de um individualismo nocivo.

(KRENAK, 2015; 2019). Isso sem contar numa educação para feminismos necessários e masculinidades saudáveis, uma educação para além de um cristianismo colonialista, uma educação para a prática da liberdade (FREIRE, 1987).

O desafio de se organizar um currículo descolonizado já conta com grandes contribuições das culturas subalternizadas na sociedade, produzindo os discursos contra-hegemônicos que trazem indícios de caminhos possíveis. Refiro-me às ricas contribuições dos estudos feministas, da educação étnico racial, da pedagogia interseccional, dos estudos culturais, da educação indígena, quilombola e do campo, da antropologia das religiões, dos estudos literários da periferia, da educação para cidadania e para o exercício da democracia, dentre outros enfoques que nos ensinam a organizar uma educação como prática da liberdade. Entram aqui, por exemplo, o trabalho de Nascimento (2019) sobre as questões de racismo linguístico, assim como os ensinamentos de Bagno (1999) relativos aos mitos e preconceitos linguísticos. Com relação às questões de gênero, o estudo de Mader e Severo (2016) sobre sexismo e políticas linguísticas abrem discussões profícuas para o imprescindível texto de hooks (2017), que enfoca a importância de uma “transgressão” diante de opressões sociais na formação humana, bem como o que advoga Angela Davis, em *Mulher, Raça e Classe* (2016) em que a autora discute as imbricações existentes entre a luta anticapitalista, a luta feminista, a luta antirracista e a luta antiescravagista, destacando os espaços de interseccionalidade de gênero, raça e classe. Isso sem contar as valiosas contribuições dos estudos em políticas linguísticas voltadas para a causa indígena, como as abordadas por Maher (2010), para o universo de Libras (QUADROS, 2009), dentre algumas das problemáticas sociais que abarcam o que discuto neste texto.

É preciso que a ciência linguística contribua para ações em prol de uma transgressão epistemológica, no sentido de abandonar uma tradição colonial de produção de saberes metalinguísticos e saberes sobre a língua “do outro” e abraçando uma produção de saberes em que todas, todos e *todes*³ possam ser contemplados e empoderados em suas identidades e culturas, coabitando os espaços coletivos de forma política, uma política humanizada. Também defendo aqui a organização de políticas públicas para a diversidade étnico-racial e de gêneros, embasadas na produção científica de uma epistemologia da democracia e da cidadania, que favoreça os grupos de indivíduos historicamente subalternizados, oferecendo dignidade científica e social a quem quer que seja.

Com relação a isso, Cosson (2019, p. 55) destaca que “As práticas, por sua vez, envolvem o reconhecimento do outro como igual e a participação consciente na vida social[...]” uma vez que as dinâmicas sociais são construídas nas relações com os semelhantes. Isso pressupõe um entendimento, *a priori*, dos privilégios históricos usufruí-

3. Ver Mader e Severo (2016).

dos por brancos, homens, heterossexuais, cisgênero, altamente escolarizados, cristãos, bem como de todas as consequências decorrentes dessas categorizações que são nocivas à democracia e aos direitos humanos. Pressupõe também uma educação linguística transdisciplinar para além de discursos metalingüísticos e “ensimesmados”, envolvendo a construção de discursos engajados com as políticas sociais da coletividade e não com a reificação da língua e a supervalorização de padrões linguísticos excludentes. Por exemplo, que os programas de ensino de língua portuguesa tragam para a sala de aula o ensino de construções linguísticas antirracistas, antimachistas, antihomofóbicas, incluindo essas pautas sociais nas produções linguísticas fomentadas.

Enfrentar o desafio curricular em prol de uma formação cidadã e letrada politicamente abarca entender, a partir de Fanon (2008), que o atravessamento colonial inferiorizou e subalternizou os povos colonizados os quais acabaram por internalizar a condição subalterna e por reproduzir as opressões de gênero e raça para o sustento de um grupo sobre outros, sustentando uma colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) e suas formas de controle, como a educação bancária de que tanto fala Paulo Freire (1987) por exemplo. Torna-se necessário também aprender, com Lélia Gonzales (1983), como as formas pérfidas – aquelas utilizadas para escamotear um racismo brasileiro através da ideologia do branqueamento – contribuíram (e ainda contribuem) para a negação da própria raça e dos aspectos culturais relativos aos povos negros. Para tal, o entendimento dos múltiplos feminismos e da importância do feminismo negro (RIBEIRO, 2016) para uma busca por igualdade de condições entre pessoas de gêneros diferentes. Diante disso, o ensino e a educação linguística a serem praticados precisam estudar e valorizar a diversidade linguística existentes, as variações linguísticas que circulam nos diversos contextos sociais, bem como fazer com que os/as estudantes estejam conscientes de formas linguísticas depreciativas e discriminatórias que não cabem numa sociedade democrática. Falo de uma educação linguística que, em suas práticas cotidianas, respeite, inclua, agregue e liberte.

Uma educação linguística que leva em conta todas as questões apontadas aqui não se pauta na ideia de língua-estrutura-sistêmica, mas orienta-se pela ideia de língua como construção meta-discursiva sempre em constante reinvenção, de acordo com Makoni e Pennycook (2006). Os autores discutem as tendenciosas invenções linguísticas para efeitos colonialistas sobre os povos dominados e seus saberes, bem como as necessárias desinvenções que operam contrariamente aos discursos e poderes dominantes. Nesse movimento, subversivo e “desinventivo”, uma educação linguística libertária oferece aos indivíduos em formação recursos linguísticos para uma ação competente diante das reais demandas da coletividade e não ferramentas para uma reação a demandas impostas, tal como acontece na atualidade. Ser ativo socialmente requer empatia, criatividade, ternura e assertividade frente ao que importa ao coletivo emancipado e livre (FREIRE, 1987).

Estão, a manutenção e o aprimoramento da democracia, conectados a duas questões capitais para o letramento político nas comunidades democráticas, de acordo com Cosson (2019, p. 55): “A primeira delas é que ninguém nasce democrata [...] A segunda é que a democracia não é algo dado e acabado[...].” Uma forma de entender a língua, de construir saberes legitimados como necessários sobre a língua, foi inventada para se conceber uma sociedade composta por colonizadores e colonizados, opressores e oprimidos, mentes colonizadas das mais variadas formas. Os esforços precisam ser, neste momento, no sentido de se “inventar” uma comunidade de diversidade social de seres em igualdade de direitos e deveres, não mais em situação utópica, mas como forte expressão do desenvolvimento comunitário coletivo e colaborativo.

Uma tentativa de finalização...

A lógica do capital alimentou uma humanidade desumana dotada de técnicas requintadas voltadas para a discriminação, a exclusão e a barbárie social, ações que fizeram uso da língua, dos saberes metalingüísticos e dos valores inventados para essas questões para atingirem seus objetivos. A língua tem sido instrumento de categorização dos indivíduos, de segregação e discriminação de determinados grupos linguísticos, de estabelecimento de privilégios para falantes “escolhidos”, aqueles que, historicamente ocupam espaços de privilégio na sociedade. Os interesses dos poderes dominantes têm organizado a educação linguística de forma a criar uma massa de subalternizados, poucos lugares de destaque social e inúmeros obstáculos institucionais e no imaginário coletivo para a manutenção de formas, antigas e renovadas, de um colonialismo linguístico. É preciso ampliar a promoção de uma educação linguística realmente libertária, emancipatória, na qual os interesses coletivos não sejam determinados por poucos e impostos a muitos.

Este artigo procurou trazer à tona uma discussão a respeito do compromisso dos intelectuais da linguagem, em primeiro plano, e de toda a sociedade, em plano alargado, para o fato de que a educação linguística necessária às demandas sociais precisa ser repensada, reorganizada e reinventada. A promoção do letramento político pode trazer, a curto prazo, uma nova relação entre os indivíduos e o aprendizado linguístico a partir da aproximação identitária promovida e dos aprendizados significativos para usos linguísticos reais. A médio prazo, os ganhos abrangem as relações sociais construídas e consolidadas de forma mais colaborativa, longe da competitividade habitual. Entretanto, mudanças consideráveis podem ser atingidas a médio e longo prazo, quando da participação política efetiva dos indivíduos, mas mais variadas instâncias, sempre em prol da equidade de condições e do exercício democrático da cidadania.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Trad. Selvino J. Assman. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Loyola, 1999.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas Linguísticas**. Trad. Izabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.
- CARNEIRO, Alan Sílvio Ribeiro. **A Construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser**. São Paulo: FUESP, 2005.
- COSSON, Rildo. **Letramento Político**. A perspectiva do legislativo. Brasília, Câmara dos Deputados: edições Câmara, 2019.
- CRICK, Bernard; LISTER, Ian. Political literacy. In: CRICK, B.; PORTER, D. (ed.) **Political education and political literacy**. London: Longman e Hansard Society, p. 235-248. 1978.
- DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L.A. *et al.* **Movimentos Sociais urbanos, minorias e outros estudos**. Ciências Sociais Hoje. Brasília. ANPOCS n.2, p. 223-244, 1983.
- HANKS, William. **Língua como prática social**. Das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da Liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- IRVINE, Judith. **Subjected words: African linguistics and the colonial encounter**. Language and Communication. N.28. p. 323-324, 2008.
- KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KRENAK, Ailton. **Encontros**. COHN, Sergio. (compilador) Azougue Editorial; Edição: 1, jan, 2015.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LAGARES, Xoan. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.
- MÄDER, Guilherme Ribeiro Colaço; SEVERO, Cristine Gorski; “Sexismo e políticas linguísticas de gênero”. In: **Sociolinguística e Política Linguística: Olhares Contemporâneos**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 245-260.
- MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: currículo e representação de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira**. Currículo sem Fronteiras. v.10. n.1. jan-jun 2010. p. 33-48.
- MAKONI, Sifree; MEINHOF, Ulrike. **Western perspectives in applied linguistics in Africa**. AILA Review, 17, 2004. p. 77-105.
- MAKONI, Sifree; PENNYCOOK, Alastair (orgs.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

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

PILLER, Ingrid. **Linguistic Diversity and Social Justice**: An introduction to Applied Sociolinguistics. New York: Oxford University Press, 2016.

QUADROS, Ronilce Muller. Políticas linguísticas e bilinguismo na educação de surdos brasileiros. In: Carvalho, A. M. (Org.). **Linguística luso-brasileira**. Madrid: Iberoamericana Editorial Veruert, 2009. v. 2, p. 215-235.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: ____ **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **Feminismo negro para um novo marco civilizatório**. Sur-Revista Internacional para Direitos Humanos SUR 24 - v.13 n.24. p. 99-104, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 7 ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SEVERO, Cristine Gorski. **Política(s) linguística(s) e questões de poder**. Alfa, São Paulo, 57 (2). p. 451-473, 2013.

SIMAS, Luiz Antônio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SILVA, Daniel do Nascimento e; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. **A propósito da violência na linguagem**. Cadernos de Estudos Linguísticos. (55.2), Campinas, Jul./Dez. p. 129-146, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

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