

A invenção da língua e suas maquinações: Educação Linguística, Colonialidade e Racismo

Nicolas Santos¹
Gabriel Nascimento²

Resumo: O objetivo deste artigo é questionar as bases e diretrizes que perpassam o ensino de línguas estrangeiras, tratando de problematizar o conceito de Língua, e com isso compreender o que ela representa num cenário global, e as implicações locais dessas representações. O principal problema/questão está relacionado com a proposição tendenciosa que fundamenta o Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas, entendendo-o como uma prática colonial e, portanto, epistemologicamente e linguisticamente racista. Para tanto, utilizaremos um debate teórico que questiona a noção tradicional de Linguagem oriunda da Linguística, considerando a visão da Linguagem/Língua como uma invenção. A partir disso, a discussão conduzida situa as práticas relacionadas à Linguagem sob uma perspectiva que considera outras visões de Linguagem/Língua, como práticas sociais móveis e multiglóssicas. Esse ponto focal nos permite trazer essa discussão para o campo da Raça e do Ensino de Línguas, da ideia de Lócus de Enunciação e do deslizamento que ela acarreta para uma Educação Linguística Antirracista. A pesquisa aponta que o TESOL. O Ensino de Inglês para Falantes de outras Língua, é altamente atravessado por perspectivas racistas de Linguagem, que estão alinhadas com a colonialidade e suas características de dominação em relação ao conhecimento, aos seres e às línguas. Uma implicação do estudo para a área é que ele destaca como a colonialidade tem por base para sua perpetuação a racialização dos corpos, e que o ensino de línguas, especialmente o ensino de inglês, faz parte dessa agenda, pois é tomado como um bem, uma mercadoria, que classifica e divide as pessoas nas zonas de ser e não ser..

Palavras-chave: Linguística Aplicada, Língua, Racismo, Ensino de Línguas.

Diferentes invenções da Língua e suas definições tradicionais

Ao discutir Linguagem, sobre os aspectos das características que a compõem, surgem alguns conceitos correlacionados, vindos de diferentes perspectivas e abordagens.

Por exemplo, segundo Saussure (2012), a Linguagem é um sistema de signos, com o qual os falantes elucidam, compreendem e compartilham significados através da própria articulação desses signos em diferentes processos. Para Wittgenstein (1999), a Linguagem é

¹ Bolsista CAPES. Doutorando em Linguística: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Mestre em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Graduado em Letras (Inglês) pela Universidade Estadual de Londrina. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4522-5831>. E-mail: nicolas.nicknos@gmail.com.

² Professor na Universidade Federal do Sul da Bahia. Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Graduado em Letras (Inglês/Português) pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7695-9264>. E-mail: gabriel.santos@csc.ufsb.edu.br.

um jogo, cujas regras os usuários devem conhecer, para jogá-lo. Este jogo de Linguagem, a própria expressão das formas de vida, é o reflexo de características contextuais, instâncias políticas, sociais e culturais, que concebem um conjunto de “peças”, ou palavras, para que este jogo possa ser jogado.

Ngugi wa Thiong’o (1994) aponta que as línguas têm um caráter duplo, sendo tanto um meio de comunicação quanto um portador de cultura. Significa que, como comunicação, a Linguagem serve para compreender a vida real, para usar a fala e comunicar mediando a realidade e a mente subjetiva com palavras, e para conservar a cultura através de sinais escritos. A Linguagem, como portadora da cultura, é produto da história nela refletida, criando formas e modos de ver as coisas na mente dos falantes, distorcendo e esclarecendo a realidade, bem como faz a mediação entre o eu, o eu interior e os outros eus.

Pela sua própria estrutura, a Linguagem implica numa relação fatal de alienação, pois a mediação linguística delinea e destaca os significativos e lhes atribui significado. Para Barthes (1979, p. 11), “o sentido só existe quando denominado, e o mundo do sentido não é outro senão a Linguagem”. A Linguagem, em sua atuação, é simplesmente fascista, “já que o fascismo não impede de falar, mas obriga a fazê-lo” (Barthes, 1977, p. 13).

Assim, o poder está presente nos mais diversos mecanismos de intercâmbio social, pois o objeto que subscreve essa força alienante é a Linguagem, através de diferentes expressões, sendo a Linguagem, talvez, a sua maior expressão. Ainda segundo o autor, não se consegue perceber o poder que reside na Linguagem porque se esquece que ela é, por si só, uma classificação, e toda classificação é opressiva. As línguas, de qualquer tipo, são mais definidas pelo que obrigam a fazer e não pelo que permitem fazer (Barthes, 1977).

Como resultado, nesta perspectiva, a Linguagem é ou um sistema de signos, ou um jogo expressivo, um portador de cultura e meio de comunicação, uma força opressora que incita os sujeitos a classificar e limitar a realidade. Contudo, há mais a ser considerado nesta discussão.

Fanon (2020), ao debater o fenômeno da Linguagem, reconhece a importância fundamental deste para a compreensão do capitalismo e, particularmente, de sua base racializada de articulação na divisão do trabalho na Modernidade. O autor centra-se na forma como a consideração da Linguagem no reconhecimento do poder colonial pode desvelar o

racismo e o preconceito racial, pois faz parte da maquinação que coloca os povos em zonas de não-ser, referindo-se a esta desumanização espaço-temporal situada.

Logo, Fanon (2020) aponta que usar uma língua, neste caso, falando, é existir de forma absoluta ao Outro, o que promove o estabelecimento de dimensões desse uso no processo de dominação colonial. O autor destaca que usar uma língua, além de ser capaz de empregar uma sintaxe específica de acordo com uma gramática específica, é assumir uma cultura, que suporta o peso da civilização. Aquele que carrega uma Linguagem, carrega também um mundo expresso por aquela, que também é implicado por essa Linguagem, pois há nesse domínio uma potência excepcional.

No caso da colonização europeia de África e das Américas, compreender esta relação é crucial para compreender a complexidade da colonialidade ao influenciar as nossas opiniões sobre a língua, como nos relacionamos com ela e como a ensinamos. Fanon (2020), considerando esta relação desigual de poder, expressa na comunicação, destaca o confronto que é herdado pelo uso dessas línguas brancas ocidentais imputadas, pois os povos colonizados, privados de sua originalidade cultural local, são constantemente desafiados pela língua do povo. nação dos colonizadores. Embora nos vejamos historicamente afastados da colonização, a colonialidade, grande herança deste período, ainda influencia os âmbitos nos quais se situam as ideias de conhecimento, corpo e Linguagem.

Toda língua é uma forma de pensar e, ainda segundo Fanon (2020), para os negros, para os povos que sofreram essa invasão colonial, o uso de uma língua não nativa provoca um desliz, um deslocamento. Este deslocamento provoca confrontos frequentes entre as formas de vida locais e não locais, a partir do uso imposto destas línguas empenhadas em desrespeito às formas habituais de atribuição de sentido ao mundo.

Tudo isso traz um enorme desafio contra-colonial que está inserido neste trabalho. Em primeiro lugar, partimos da necessidade de responsabilização do campo do qual partimos, a Linguística Aplicada. Se toda língua é uma forma de pensar, conforme discutimos, é preciso levar em conta o que as pessoas, em especial as negras, têm de si e dos outros. Durante muito tempo isso foi um dado absolutamente ignorado por linguistas (Pennycook; Makoni, 2007), levando a uma separação mente/corpo no interior da área. Isso quer dizer que, do ponto de vista epistemológico, essa área procurou se afastar do olhar do usuário da língua, provocando

idealizações a respeito dela a partir de premissas abstratas da posição/ lócus de enunciação do linguista.

É importante ressaltar a relação entre essa área do conhecimento e os ideais colonizadores, porém, embora as teorias de ensino e aprendizagem de línguas são e tenham sido propostas por um viés mercantilista (Moita-Lopes, 2009), contribuindo para a manutenção e produção de relações sociais desiguais e pela hegemonia da língua inglesa (Pennycook, 2001 *apud* Silva; Santos; Souza, 2019).

Nesse sentido, como afirmam Makoni e Pablé (2021), a Linguagem, num conjunto de entendimento pós-colonial, precisa ser reconceitualizada, considerando o seu viés eurocêntrico. Essa reconceitualização precisa obedecer parâmetros de um integracionismo linguístico (Harris, 1997), em que as dimensões de linguagem não obedeçam apenas uma visão cognitivista, mas em sua imanência comunicacionista, estética e política. Nessa direção, amparados por Grossfoguel (2007), podemos relacionar a linguística como uma área ao eurocentrismo epistemológico, à egopolítica do conhecimento, ao dualismo cartesiano e à tradição do universalismo subjetivo abstrato, ao se delinear de forma global/imperial.

Portanto, algumas questões a serem colocadas são: Como o conceito de Língua e Linguagem, tradicionalmente idealizado e descrito pelo discurso científico como um sistema de signos, como estrutura, tem sido explorado para perpetuar a discriminação racial hierárquica? E como o TESOL está conectado a essa perpetuação? É possível pensar e visar a criação de meios e procedimentos que promovam a problematização das relações de poder, na desconstrução das formas naturalizadas? O que precisa ser considerado para esse empreendimento? Talvez o que seja necessário considerar a premissa de que as próprias concepções utilizadas para descrever a Língua, ou Linguagem, são todas invenções (Pennycook; Makoni, 2007).

A desinvenção da língua: Questionando os conceitos de linguagem

À medida que abordamos muitas definições de Língua e Linguagem, é importante esclarecer esta ideia como invenções. Pennycook e Makoni (2007), propõem-nas desta maneira analisando cinco pontos principais.

Segundo os autores, na Modernidade, as Línguas foram inventadas como uma parte particular dos projetos nacionalistas ligados à agenda cristã-europeia em todo o mundo. Assim, analisando a historiografia crítica das Línguas, é possível visualizar múltiplas temporalidades envolvidas nesses processos de invenção de uma língua, nos padrões coloniais, em vez de uma progressão de mudança e desenvolvimento.

Isso nos carrega aos implícitos e explícitos das missões coloniais no continente africano, quando colonizadores passaram a inventar a África no discurso (Appiah, 1997), incluindo a dicionarização de línguas africanas a partir de pressupostos linguísticos absolutamente eurocêntricos, levando, por exemplo, à tradução bilíngue dessas línguas sempre elas elas e uma língua europeia, e quase nunca entre duas línguas pré-coloniais dessas regiões.

Esta perspectiva revela o vasto processo e os contextos de construção destes postulados, de invenção e nomeação de línguas. Então, como parte de uma constituição social, projetam uma forma convencional de validar um determinado fenômeno, como artefatos que refletem o seu contexto de criação. Permite também observar adequadamente os movimentos da semiótica social que culminam em tal constituição.

No que diz respeito aos movimentos ou processos sociais e semióticos que os constituem, eles relacionam-se tanto com a expansão e desenvolvimento de ideologias coloniais e nacionalistas através de projetos de alfabetização, como as formas com que este processo promove a invisibilidade de determinados repertórios linguísticos, como um apagamento. Deste modo, estes movimentos e processos são projetados nos níveis de diferenciação, como recursividade fractal, e na interligação entre o signo linguístico e as imagens sociais, como iconização. Interagindo de formas complexas, estes movimentos dão força ao projeto nacionalista de homogeneização ideológica.

Ainda seguindo Pennycook e Makoni (2007), alinhados à invenção de uma Língua, surge uma metalinguagem própria, ou regime metadiscursivo, como postulam os autores, que constituem formas de ação social, agentes na manutenção do poder social e político. No caso da linguística moderna, surge como uma ideologia das línguas como um conjunto específico, responsável e enumerável de categorias separadas, a partir de uma visão nominalista e biológica. Como parte da cultura eurocêntrica de criação de conhecimento, constitui um

projeto mais amplo de governabilidade, pois é neste ponto que as línguas constroem uma diferenciação de espécies como identidade.

Como resultado desta invenção da Linguagem, existem efeitos reais e materiais, juntamente com movimentos sociais, culturais e políticos, que interferem na forma como as línguas são compreendidas, vistas e ensinadas. Este postulado, portanto, influencia a forma como as pessoas se identificam com identidades específicas, que moldam a ação e a interação.

Pennycook e Makoni (2007) situam o movimento de reconhecimento das línguas como invenções como parte de um projeto linguístico crítico, que envolve avaliação e reconstrução das formas como percebemos as línguas. Este projeto implica, conseqüentemente, reconstituir a ideia de línguas a partir da consciência da história destas construções, ligadas a um espaço geográfico de origem territorializada. Está também relacionado com o reconhecimento das línguas como invenções, e com o reconhecimento da interligação dos seus regimes metadiscursivos, como parte de uma história colonial.

Da mesma forma, esse cenário abre o debate sobre as ideologias linguísticas, como afirma Kroskirty (2005) sobre a posição político-econômica que os falantes ocupam num sistema social, no que diz respeito à combinação de critérios sobre os recursos linguísticos e discursivos. Compreender as línguas como invenções ajuda a visualizar a função que desempenham para projetos mais amplos em mundos socioculturais específicos, permitindo delinear claramente as forças que influenciam o estatuto da língua e os seus usos, bem como a diversidade e a contestação, o próprio papel constitutivo das línguas na vida social, e a forma como as ideologias e o discurso constituem a identidade.

Nessa medida, a invenção das línguas na modernidade situa-se na tradição europeia de estudos de filosofia e história (Pennycook; Makoni, 2007), profundamente ligada ao processo de colonização. Assim como a Linguagem, outros conceitos são inventados para verificar e justificar esse movimento de exploração e interesses coloniais, como Pennycook e Makoni (2007) descrevem que as categorias eurocêntricas utilizadas para analisar o contato com outras populações do mundo, como África, América e Ásia, também foram inventados, como projeto comum de invenção da História.

Através deste processo de estabelecimento de legitimidade, linhagem e ligação a um passado referencial construído, foi possível formar um imaginário de uma nacionalidade e no caso da colonização europeia tem origem no mesmo impulso da criação dos Estados-nação

(Pennycook; Makoni, 2007). À medida que as tradições são inventadas através da repetição compulsória, o conceito de invenção se torna uma forma relevante de compreender como a literacia linguística e as instituições sociais permitem que estas nações se imaginem como seres humanos e inventem os outros como não-humanos. Como dizem Pennycook e Makoni (2007, p. 9):

Um importante ponto de partida para compreender a invenção e formas específicas de imaginar a Linguagem está, portanto, no contexto mais amplo da invenção colonial. Nossa posição de que as línguas são invenções é consistente com as observações de que muitas estruturas, sistemas e construções como tradição, história ou etnia, que são muitas vezes consideradas partes naturais da sociedade, são invenções de um aparato ideológico muito específico. Reivindicar autenticidade para tais construções, portanto, é tornar-se sujeito a discursos de identidade muito particulares. Ou seja, enquanto as práticas contemporâneas vividas podem criar uma autenticidade de ser e identificação com certas tradições, línguas e etnias, a história por trás de sua construção e manutenção precisa ser compreendida em termos de sua construtividade.

Como parte de um grande arquivo colonial de conhecimento, esta invenção é possível dentro das noções de espaço e territorialização em que as línguas podem ser nomeadas e determinadas, superadas por uma agenda específica e crenças conceituais, como o poder emulativo do Império.

Lembremos que é justamente a interlocução a partir de impérios coloniais que nos fez herdar visões de língua como invenções metacognitivist, em que afirmamos uma agenda evolucionária que tem o ser humano (europeu) no centro. O reconhecimento do cérebro, da capacidade intelectual, da língua e do sujeito portador de língua são eventos cognatos entre si, tornando o europeu como um centro a ser repetido.

Consequentemente, à medida que essas construções foram introduzidas nas comunidades locais, elas criaram e exacerbaram diferenças sociais, ligadas à educação e ao status social, ligadas a um interesse colonial e cristão díspar (Pennycook; Makoni, 2007). Decorre daí, portanto, a ignorância que parte da linguística perpetrava ao conceituar língua antes de se levar em conta o que é uma comunidade linguística, com suas dimensões multifacetadas. Ao se ignorar essas dimensões, o que está no centro é o epistemicídio linguístico. Aqui está, portanto, a violência epistêmica dos regimes metadiscursivos. Como estas descrições de línguas têm implicações na forma como são realizadas, é importante

realçar que partem de perspectivas ideológicas particulares, de *Loci* particulares de enunciação, que tendem a afirmar-se sobre noções de uniformidade e homogeneidade. Assim, ainda concordando com os autores, a modernidade cria as línguas como meio de criação de desigualdade social, o que decorre da falta de consideração do conhecimento local em favor de uma forma universal de moldar a realidade, da submissão às diretrizes linguísticas para ser percebida como uma Linguagem.

Assim, considerando a investigação sobre planeamento linguístico, há uma necessidade urgente de nos concentrarmos tanto no contexto político em que esta se envolve, como nos conceitos de língua que derivam de opções políticas. Lidamos, de fato, com os danos colaterais destas invenções monolíngues, uma vez que influenciam profundamente a nossa percepção do que são as línguas, a elaboração de políticas, a cidadania e a educação. Pennycook e Makoni (2007) deixam, desta forma, algumas lições de um multilinguismo pré-colonial, em que as línguas não são entidades, ao contrário, constituem-se como translinguais, plurissemióticas, uma prática social intersubjetiva da qual emerge uma gramática, híbrida e multimodal.

Portanto, considerar a Linguagem como uma prática social móvel e multiglóssica (Santos; Nascimento; Alomba Ribeiro, 2021) leva à compreensão de que o conhecimento está conectado aos sujeitos, num contexto histórico-social, sendo então necessário reconectá-los, tendo a educação como meio possível (Menezes de Souza, 2011). Da mesma forma, quando relacionamos essas perspectivas à ideia de sujeito e *Lcus* de enunciação, notamos a delimitação do espaço a partir do qual o discurso e a genealogia do poder são enunciados, bem como a pessoa que o faz, em formas de marcação não marcada (Menezes de Souza, 2011; Nascimento, 2020).

A condição de produção do discurso está veementemente ligada à enunciação e ao corpo, o que também elucida a noção de que, considerando as delimitações históricas capitalistas, a Linguagem constrói a racialização, naturalizando o marcado e o não marcado. Mais especificamente, como a enunciação dos discursos posiciona quem a enuncia em relação aos seus projetos ontológicos, seu *Lócus* de enunciação (Nascimento, 2021), essa perspectiva também permite visualizar a relação entre Linguagem e poder.

Nascimento (2021), partindo de uma leitura do racismo como uma patologia do branco brasileiro, em que as identidades raciais brancas compõem o *Lócus* de produção do racismo e

da racialidade. Pensados por um Sul Global racializado, os enunciados ressoam, então, com os efeitos da colonização, formada e constituída em condições de produção permeadas por atravessamentos raciais (Modesto, 2021), nos quais a racialização envolve a morte física e a memória ancestral dos povos escravizados. e colonizados (Nascimento, 2021).

Assim, a noção de *Lócus* de enunciação, ao situar esse debate, recupera vozes e lugares referentes aos corpos que enunciam a Linguagem, preenchendo a enunciação com as experiências dos sujeitos (Nascimento, 2021). Portanto, trazer o corpo de volta é recuperar a experiência de existência, que tem sido consistentemente sequestrada pela colonialidade e, ainda seguindo Nascimento (2021), isso exige marcar o não marcado, o privilégio branco não marcado na figura. Portanto, delinear esse locus de enunciação que permanece pressuposto favorece que o destaquemos e que o questionemos.

Marcar o privilégio branco é marcar a produção do ato narcísico (Bento, 2022) de onde derivam brancos como entes universalizados e tornados egocêntricos em seu mundo rodeado de pessoas brancas. A branquitude é, por si só, uma construção histórica em um continuum que vem mudando desde a Idade Média (Alcoff, 2015), levando brancos abrigados em grupos protorraciais se transformarem em um poder central e colonial conduzido a esse lugar pelo horror colonial. Falar de *lócus* de enunciação sem marcar a branquitude, por um lado, parece sempre um discurso perigoso e pouco fático para prosseguirmos.

Outra categoria teórica relevante é a ideia de Frantz Fanon (2008) de uma zona de ser e de uma zona de não-ser, que nos serve como guia para entendermos *Lócus* de enunciação. Fanon (2008) descreve a zona do não-ser pensando no seu corpo negro colonizado, não humanizado pelo próprio humanismo, enquanto os europeus se humanizam durante a invasão colonial. Portanto, passam a deshumanizar os corpos racializados em nível local, os quais são deslocados para essa fronteira do não-ser, de modo que esse deslocamento decorre da imposição baseada na racialização dos corpos.

Língua, *Lócus* de enunciação e poder estão relacionados (Nascimento, 2020) e intimamente conectados pela colonialidade, de modo que, se considerados como escopo de análise da globalização, permitem visualizar como as relações linguísticas de poder inferiorizam e hierarquizam as formas de uso da língua (Daitch; Veronelli, 2021) por algumas pessoas, enquanto a racialização tem papel fundamental na reprodução da lógica colonial capitalista que está entrelaçada a esses dispositivos. Nesse sentido, uma noção reorganizada

de língua permitirá ir mais longe em nosso debate, considerando as relações entre Raça, ensino de línguas e Racismo, e a proposição tendenciosa que fundamenta o Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas, entendendo-o como uma prática colonial, portanto, epistemologicamente e linguisticamente racista.

Como repensar as línguas e seu ensino? Possibilidades de Epistemologias e praxiologias decoloniais

Como mencionado anteriormente, compreender a Linguagem como uma invenção da modernidade, ligada a um projeto colonial de homogeneização, abre caminho para conduzir discussões críticas considerando o ensino de línguas. Um ponto-chave a ser abordado neste artigo, então, é a interligação entre ensino de línguas e raça.

A língua inglesa, vista como uma marca de pensamento que herdamos da colonização, parece alinhar-se com formas hegemônicas de organizar as formas e os preconceitos que o discurso do conhecimento pode assumir, o que, conseqüentemente, molda as identidades dos seus utilizadores, desvalorizando formas genuínas e autônomas de conhecimento. comunicação em favor do mito de uma língua internacional e falante nativo (Jordão, 2016). Tais manifestações da Linguagem e de suas formas de instrução parecem estar relacionadas a uma visão abstrata e descontextualizada de seus usos e sujeitos, desconsiderando uma infinidade de práticas social e semióticas situadas (Menezes de Souza, 2011). Assim, verifica-se a ideia de que as línguas são invenções, fabricações que remetem às relações de poder que as permeiam, sendo mitologicamente naturalizadas em nossa vida social, e que representam uma realidade material de normas, usos e letramentos.

Considerando o fenômeno da língua inglesa como global e/ou internacional, o que parece definir esse paradigma é a sua comunidade imaginada (Anderson, 1991 *apud* Nascimento, 2019a), a partir de suas identidades idealizadas e o fetiche da perfeição e performance derivado da mentalidade moderna. A relação entre Linguagem, *Lócus* de enunciação e poder (Nascimento, 2020) esclarece como esses aspectos centram-se na manutenção de hegemonias, intimamente ligadas à colonialidade, à ocultação do outro, ao epistemicídio, ou racismo epistêmico, e à racialização. O cenário do ensino de línguas, sob esse prisma, permite inferir que as relações de poder linguístico promovem o desrespeito às

línguas e às formas sociais de atribuição de significados às populações historicamente colonizadas e escravizadas (Daitch; Veronelli, 2021), em que a racialização tem papel fundamental na reprodução de a lógica capitalista colonial, aliada aos processos de globalização.

Kubota e Lin (2006), ao discutirem Raça e TESOL, apontam que este campo reúne uma variedade de origens racializadas no ensino, na aprendizagem e na pesquisa, o que torna raça, racialização e racismo temas com disposição crucial para serem considerados nesta perspectiva. Como exercício de poder, a política e a ideologia no ensino de línguas e na formação de professores referem-se a uma percepção de superioridade do privilégio dos falantes nativos brancos do sexo masculino, o que também é chamado de “falante ideal”.

Ainda segundo Kubota e Lin (2006), o racismo faz parte das desigualdades estruturais e institucionais, e considerar a teorização da raça, da racialização, do racismo e das desigualdades raciais críticas desvela a relação entre o processo constitutivo e sociocultural que fundamenta a formação da identidade, o conhecimento constituição, nacionalismo e políticas linguísticas relacionadas com a educação e a imigração. Na verdade, as autoras abordam abertamente questões fundamentais de poder, identidade e justiça social, visto que o TESOL é uma zona de contato, uma situação em que vários grupos de diferentes origens históricas se conectam.

Segundo Kubota e Lin (2006) e Nascimento (2019b), raça não é um conceito determinado por evidências biológicas; em vez disso, é uma categoria discursiva socialmente construída, também uma invenção, como discutido anteriormente. Ainda seguindo Kubota e Lin (2006), como uma categoria discursiva, simboliza e implica em significados de conflitos e interesses sociais referentes a diferentes corpos, como uma representação situada de processos sociais e históricos, discursos que moldam a forma como vemos o mundo. O racismo, neste sentido, é a visão negativa do Outro como inferior, uma visão, como afirmado, socialmente construída.

Etnia e cultura, nessa medida, representam um conceito relacional, um processo de construção de diferenças, um conjunto de símbolos convenientemente utilizados para diferenciar, excluir ou privilegiar determinados grupos de pessoas, profundamente ligados à ideia de raça ideia de raça, que classifica e divide os humanos com base em características fenotipicamente percebidas e discursivamente construídas (KUBOTA; LIN, 2006). A

racialização, então, refere-se ao processo sócio-histórico pelo qual as categorias raciais são criadas, transformadas e desmanteladas, produzindo e legitimando a diferença entre os grupos sociais, com base em diferenças biológicas supostamente evidentes.

Como legado da colonização, a racialização contém os julgamentos de valor que muitas vezes são abafados pelos discursos legitimados, como o científico, o religioso e o humanístico liberal (KUBOTA; LIN, 2006). Além disso, supera as dinâmicas de poder que promovem a exclusão de grupos racializados como o Outro inferior. O racismo, portanto, como discurso e prática social, perpetua relações desiguais de poder por meio da inferiorização.

Para o campo do TESOL, ainda segundo Kubota e Lin (2006), o racismo está presente como um discurso que permeia a sociedade e molda relações, práticas e estruturas institucionais. Quanto ao racismo estrutural e institucional que permeia o TESOL, podemos citar exemplos como a preferência por falantes nativos na seleção de professores e a estigmatização de alunos negros ou não brancos, através da premissa de falta de cultura acadêmica.

Há também o racismo epistemológico, referido ao privilégio da civilização branca moderna europeia, numa tradição racial e cultural de categorias ontológicas que promovem as formas legitimadas de conhecimento (Kubota; Lin, 2006). Santos, Nascimento e Alomba Ribeiro (2021) já discorreram sobre esse tema, ponderando as formas ideológicas que permeiam esses processos, e o modo com que fixam as relações Norte-Sul globais já estabelecidas, afirmando uma exclusão epistêmica, o racismo epistêmico. Este tipo de racismo organiza-se pela extinção de formas locais de existência que, quando anuladas, são invadidas por valores globais totalitários, profundamente entrelaçados com outras formas de preconceito, como o sexismo, o classismo, a homofobia, entre outros. Tudo isso, segundo Kubota e Lin, estabelece a branquidade como um significante privilegiado, relacionado com a difusão do inglês como língua global e com a internacionalização da educação. Em outras palavras (Kubota; Lin, 2006, p. 488):

A ideia de raça, racialização e racismo são fatores que moldam as dimensões sociais, culturais e políticas do ensino e aprendizagem de línguas. O ensino da língua inglesa implica relações complexas de poder alimentadas por diferenças criadas pela racialização.. O silêncio em nosso campo sobre tópicos sobre racialização e racismo é peculiar, dada a crescente atenção a

eles em outros campos acadêmicos, bem como a enorme quantidade de diversidade racializada manifestada no TESOL. É vital que nosso campo ultrapasse sua visão daltônica, imaginando-se inerentemente repleto de compreensão e sensibilidade em relação a diversas culturas e pessoas.

Educação Linguística antirracista e Cidadania Linguística: Reinventando a língua

A partir desse escopo, podemos então compreender, por meio de um paradigma linguístico, no que se calca o racismo, tratando aqui do Brasil e de seus processos históricos, em meios de inclusão e marginalização baseados na racialização dos corpos e na divisão social do trabalho, dos quais a Linguagem favorece o fortalecimento das relações desiguais de poder e a manutenção do racismo estrutural (Nascimento, 2019a). Se olharmos para a história da escravidão no Brasil, como aponta Moura (1977), vemos que há na Linguagem, na semiótica ampla dos signos, o fundamento sobre o qual eles se baseiam desde a determinação dos espaços relegados aos negros e brancos na esfera social, até as causas sociais da estereotipagem dos corpos quando ocupam tais espaços. Segundo o autor, os fatores que contribuem para a marginalização das pessoas negras envolvem a falta de condições para o estabelecimento de organizações sociais fortes, aliadas à sistemática de trabalho específico e de políticas de branqueamento.

Assim, a alienação material, cultural e linguística imposta aos povos colonizados e escravizados na modernidade culmina também na alienação de valores ideológicos (Moura, 1977). Gonzales (1984, p. 2), ao analisar esse fenômeno, por meio do paradigma de aceitação do mito da democracia racial no Brasil, aponta que, desde os processos que determinam sua construção até seus valores e discursos ocultos, “o racismo se constitui como o sintoma que caracteriza a neurose cultural brasileira”.

Se pensarmos nesses processos de racialização, observamos que eles ocorrem plenamente na esfera linguística, materializando-se em usos explícitos e implícitos. Nascimento (2021), ao debater se o racismo linguístico tem a ver com palavras, aponta que compreender que a Linguagem como uma invenção criada metadiscursivamente permite problematizar sua conceituação e como ela é atravessada por uma noção racial de distinção epistemológica. Assim, compreendendo o fenômeno da escrita como forma de inscrição, entre tantas outras, num plano descontínuo, multiforme e localizado ocidentalmente, notamos como

esse conceito está aliado à manutenção da linha do não-ser na modernidade, teorização que nos permite visualizar como a raça opera nas mais diversas camadas da vida social moderna, das quais podemos tomar como exemplo a alfabetização, as políticas de alfabetização e o fenômeno do inglês como língua franca (Nascimento, 2019a).

Ainda ecoando Nascimento (2021), este prisma permite repensar o conceito de ensino de línguas e sua ressonância colonial, a partir da noção de cidadania linguística. Esse debate posiciona a perspectiva de que agir pela Linguagem é agir politicamente, o que atravessa veementemente a proposição de ensino de uma determinada língua, envolvendo representação e distribuição de poder, agência, voz e cidadania (Williams; Stroud, 2015). Assim, se pensamos em cidadania linguística, pensamos também nos usos políticos da língua, de modo que pensar a língua neste cenário mostra que ela se enquadra no discurso e na ideologia da cidadania, como meio pelo qual ela é exercida e realizada (Williams; Stroud, 2015).

Com base em Williams e Stroud (2015), compreender esta dimensão do uso linguístico também favorece a compreensão da variedade de meios semióticos através dos quais a participação e a agência são expressas e consolidadas, tanto pelos falantes quanto pelas políticas linguísticas, refletindo o poder sob o qual o uso de a Linguagem é baseada. Permite repensar as relações de poder que permeiam práticas e compreensões específicas da Linguagem, de modo que é na Linguagem que a ação política ocorre.

Assim, se recorrermos a essas notas para ressignificar suas práticas em favor da equidade e da diversidade, como defende Ladson-Billings (1995), questionamos também a relação entre cultura e ensino, no sentido de uma educação culturalmente relevante. Culturalmente relevante porque, segundo o autor, busca negar um ideal compensatório em relação à educação e às expectativas de alunos e professores, buscando não apenas abordar as conquistas educacionais por parte dos alunos, mas também permitir que o processo educativo contemple a afirmação de suas identidades culturais aliada ao desenvolvimento de perspectivas críticas que questionem as desigualdades perpetuadas pela escola.

O ensino de línguas, nesta tangente, também pode ser ressignificado, ao mesmo tempo que entendemos agora que as suas maquinações envolvem a invenção de um sistema que apoia a manutenção do racismo estrutural nas suas formas de se afirmar ao longo da história. Como já mencionado, ao analisarmos (Santos; Nascimento; Alomba Ribeiro, 2021) como a política linguística do programa “Future-se” reproduz o racismo epistêmico ao favorecer, na

esfera linguística, dimensões ligadas a padrões eurocêntricos de qualidade de ensino, a migração e uso da Linguagem, já vimos como, no contexto da Internacionalização da Educação, tais medidas estão aliadas à manutenção perversa de padrões autocraticamente racistas.

Portanto, temos um horizonte de possibilidades vinculado a “estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas, com o objetivo de promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão” (Carrington, 1990 *apud* Ferreira, 2012), pesando as formas explícitas e veladas sob quais prescrições curriculares voltadas ao ensino de línguas reproduzem o racismo estrutural. Educação antirracista, então, segundo Ferreira (2012), trata abertamente de nomear questões relacionadas à raça e à justiça social, à alfabetização racial crítica (Ferreira, 2015), a fim de promover debates que prejudiquem temas relacionados à poder e a exclusão.

Dessa forma, a Educação Antirracista é compreendida como o paradigma da formação linguística, pois, uma vez postos à prova os postulados acima, questionam veementemente a nossa formação como professores, como alunos, como aprendizes ao longo da vida e em nossas experiências. Questionando a raiz e a motivação dos nossos ensinamentos, como provenientes de um núcleo colonial eurocêntrico, é possível que remodelemos a nossa relação com a língua e, conseqüentemente, com a forma como vemos a realidade que nos rodeia (Souza Neto, 2021).

Conclusões

Se entendermos que dentro de uma sociedade capitalista as pessoas estão divididas com base na cor da pele, e é essa realidade que dá base para tal condição, e é isso que chamamos de racismo tratamos de uma hierarquia dentro da condição humana. Frantz Fanon nos fala principalmente sobre as zonas de não-ser e as zonas de ser, pensando os corpos negros na experiência colonial dentro da sociedade capitalista. Sendo imposta uma condição de não-humano ou uma condição de não-ser, há a negação de todas as cosmologias, de todas as ideias, de todas as formas ou, mais particularmente, das epistemologias pelas quais as pessoas se veem no mundo.

Estamos falando do tráfico transatlântico de pessoas em situação de escravatura. Quando falamos sobre isso, estamos falando da negação das formas de ver o mundo e isso inclui a Linguagem. Assim, quando falamos de racismo linguístico, estamos a falar da negação de uma condição humana a uma condição de Linguagem, às formas como vemos a Linguagem.

E concluímos, com isso, que o racismo se materializa não só nas expressões, mas também na forma como vemos as línguas e as línguas que priorizamos para fazerem parte do nosso cotidiano.

Referências

ALCOFF, L. M. *The future of whiteness*. Cambridge: Polity Press, 2015.

APPIAH, K. A. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1977.

BARTHES, R. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1979.

BENTO, C. *Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DAITCH, S.; VERONELLI, G. Sobre a Colonialidade da Linguagem. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021.

FANON, F. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EdUFBA, 2008.

FANON, F. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Tradução: Sebastião Nascimento, e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275- 288, 2012.

FERREIRA, A. J. *Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

GONZALES, L. Movimento negro ou movimentos negros? In: GONZALES, L.; HASENBLAG, C. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984. p. 18-20.

GROSSFOGUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSSFOGUEL, R. (comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica*

más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007. p. 63-77.

HARRIS, R. *Signs, Language and Communication: Integrational and Segregational Approaches*. New York: Routledge, 1997.

JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. *Interfaces Brasil/Canadá*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7683>. Acesso em: 30 maio 2021.

KROSKRITY, P. V. Language Ideologies. In: DURANTI, A. (org.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. p. 496-517. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9780470996522.ch22>. Acesso em: 30 maio 2021.

KUBOTA, R.; LIN, A. Race and TESOL: Introduction to Concepts and Theories. *TESOL Quarterly*, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 471-493, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/40264540>. Acesso em: 30 maio 2021.

LADSON-BILLINGS, G. But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy. *Theory into Practice*, [s. l.], v. 34, n. 3, p. 159-165, 1995.

MAKONI, S.; PABLÉ, A. *Decolonial Integrational Linguistics: A Critical Discussion*. *Journal of Postcolonial Linguistics*, [s. l.], p. 1-24, 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Engaging the global by re-situating the local: (Dis)locating the literate global subject and his view from nowhere. In: OLIVEIRA ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. T. M. (org.). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. Londres: Routledge, 2011. v. 1. p. 1-246.

MODESTO, R. Os discursos racializados. *Revista da Abralín*, Campinas, v. 20, n. 2, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i2.1851>. Acesso em: 19 maio 2022.

MOITA-LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: ROCA, P.; PEREIRA, R. C. (org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOURA, C. *O negro: de bom escravo a mau cidadão?* São Paulo: Conquista, 1977.

NASCIMENTO, G. Entre o Lócus de enunciação e o Lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 60, p. 58-68, 2021.

NASCIMENTO, G. Ethnicity and race in english language activities at a university in Bahia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 208-224, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146287>. Acesso em: 31 maio 2021.

NASCIMENTO, G. O negro-tema na Linguística: rumo a uma descolonização do racismo e do culturalismo racista nos estudos da Linguagem. *Polifonia*, Cuiabá, v. 27, n. 46, p. 1 - 235, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/9560>. Acesso em: 31 maio 2021.

NASCIMENTO, G. *Racismo Linguístico: os subterrâneos da Linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019a.

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

SANTOS, N.; NASCIMENTO, G.; ALOMBA RIBEIRO, M. D. Nexos de internacionalização e língua inglesa à luz do paradigma do racismo epistêmico: o caso do Future-se. *Revista X*, Curitiba, v. 16, p. 1528-155, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/82241>. Acesso em: 19 maio 2022.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Cultrix: São Paulo, 2012.

SILVA, K. A.; SANTOS, K. H. C.; SOUZA, J. M. M. O Ensino de Português do Brasil: uma herança, um acolhimento. In: SILVA, K. A.; SOUZA, A. (org.). *O ensino de PLAc e a (re)construção identitária de imigrantes em situação de refúgio*. [S. l.]: JNP Books Education, 2019. p. 145.

WA THIONG’O, N. The Language of African Literature. In: WILLIAMS, P.; CHRISMAN, L. *Colonial Discourses and Post-colonial theory: a reader*. New York: Columbia University Press, 1994. p. 435- 455.

WILLIAMS, Q.; STROUD, C. Multilingualism as utopia: Fashioning non-racial selves. *AILA Review*, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 167-188, 2015. Disponível em: https://www.jbeplatform.com/content/journals/10.1075/aila.00008.str#abstract_content. Acesso em: 8 jan. 2023.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores: Wittgenstein).

The invention of language and its machinations: Linguistic Education, Coloniality and Racism

Abstract: The objective of this article is to question the bases and guidelines that permeate the teaching of foreign languages, trying to problematize the concept of language, and thus understand what it represents on a global scenario, and the local implications of these representations. The main problem/issue is related to the biased proposition that underlies Teaching English to Speakers of Other Languages, understanding it as a colonial practice and, therefore, epistemologically and linguistically racist. To this end, we will use a theoretical debate that questions the traditional notion of Language originating from Linguistics, considering the view of Language as an invention. From this, a discussion situates practices related to Language from a perspective that considers other views of

language, such as mobile and multiglossic social practices. As a result, this focal point allows us to bring this discussion to the field of Race and Language Teaching, the idea of Locus of Enunciation and the penetration it brings to Anti-Racist Linguistic Education. The research points out that TESOL is highly surpassed by racist perspectives on language, which are aligned with coloniality and its characteristics of domination in relation to knowledge, beings and languages. An implication of the study for the area is that it stands out as a Coloniality's basis for its perpetuation is the racialization of bodies, and language teaching, especially English teaching, is part of this agenda, as it is done as a good, a commodity, which classifies and divides people into zones of being and non being.

Keywords: Applied Linguistics, Language, Racism, Language Teaching.

Recebido em: 30 de março de 2024.

Aceito em: 13 de abril de 2024.