

A PALAVRA COMO ALICERCE PARA UM ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA QUE FAVOREÇA O CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/2003

THE WORD AS A FOUNDATION FOR TEACHING-LEARNING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE THAT FAVORS COMPLIANCE WITH LAW 10.639/2003

LA PALABRA COMO FUNDAMENTO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA PORTUGUESA QUE FAVORECE EL CUMPLIMIENTO DE LA LEY 10.639/2003

Carlos José Lírio
E-mail: clirio@unifesp.br

RESUMO

Neste artigo, busco refletir acerca da natureza epistemológica e das possibilidades didático-pedagógicas que podem ser oferecidas pela tradição oral negro-africana, com especial ênfase ao valor civilizatório da *palavra* (Leite, 1996; Hampâté Bâ, 2010), o qual, do modo como vejo, à luz da pedagogia dos letramentos críticos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), pode favorecer, sobremaneira, um ensino-aprendizagem de língua portuguesa (Signorini, 2001; Suassuna, 2011) que atenda, o máximo possível, ao que, há duas décadas, determina a lei federal 10.639/2003 (Santos, 2005; Coelho; Soares, 2015) e o que propõem suas diretrizes curriculares (Diretrizes, 2004). O texto divide-se em duas seções, na primeira delas, discorro brevemente sobre a referida lei federal e suas diretrizes, bem como acerca de determinados aspectos da (tentativa de) sua implementação. Na segunda seção, apresento, sucintamente, os principais elementos da tradição oral de matriz negro-africana, bem como abordo, do mesmo modo, as dimensões epistemológicas do referido valor civilizatório. Por fim, nas considerações finais, apresento alguns apontamentos didático-pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Tradição Oral Negro-Africana. Palavra. Lei Federal 10.639/2003. Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa. Pedagogia dos Letramentos Críticos.

ABSTRACT

In this article, I seek to reflect on the epistemological nature and didactic-pedagogical possibilities that can be offered by the black-African oral tradition, with special emphasis on the civilizing value of the word (Leite, 1996; Hampâté Bâ, 2010), which, in the way as I see, in the light of the pedagogy of critical literacies (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), it can greatly favor a teaching-learning of the Portuguese language (Signorini, 2001; Suassuna, 2011) that meets, as much as possible, what, for two decades, has determined federal law 10.639/2003 (Santos, 2005; Coelho; Soares, 2015) and what its curricular guidelines propose (Diretrizes, 2004). The text is divided into two sections, in the first of which I briefly discuss the aforementioned federal law and its guidelines, as well as certain aspects of (attempted) implementation. In the second section, I briefly present the main elements of the oral tradition of black-African origin, as well as addressing, in the same way, the epistemological dimensions of the

aforementioned civilizational value. Finally, in the final considerations, I present some didactic-pedagogical notes.

KEYWORDS: *Black-African Oral Tradition. The Word. Federal Law 10.639/2003. Teaching-Learning of the Portuguese Language. Pedagogy of Critical Literacies.*

RESUMEN

En este artículo busco reflexionar sobre el carácter epistemológico y las posibilidades didáctico-pedagógicas que puede ofrecer la tradición oral negra-africana, con especial énfasis en el valor civilizatorio de la palabra (Leite, 1996; Hampâté Bâ, 2010), lo cual, según veo, a la luz de la pedagogía de los letramientos críticos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), puede favorecer en gran medida una enseñanza-aprendizaje de la lengua portuguesa (Signorini, 2001; Suassuna, 2011) que responde, en la medida de lo posible, a lo que, desde hace dos décadas, determina la ley federal 10.639/2003 (Santos, 2005; Coelho; Soares, 2015) y a lo que proponen sus directrices curriculares (Diretrizes, 2004). El texto se divide en dos secciones, en la primera de las cuales analizo brevemente la ley federal antes mencionada y sus directrices, así como ciertos aspectos de su (intento) implementación. En el segundo apartado, presento brevemente los principales elementos de la tradición oral de origen negro-africano, además de abordar, de la misma manera, las dimensiones epistemológicas del citado valor civilizatorio. Finalmente, en las consideraciones finales, presento algunas notas didáctico-pedagógicas.

PLABRAS-CLAVE: *Tradición Oral Negro-africana. Palabra. Ley Federal 10.639/2003. Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Portuguesa. Pedagogía de los Letramientos Críticos.*

INTRODUÇÃO

O principal objetivo deste artigo é proporcionar às/aos leitoras/es o (re)conhecimento de um valor civilizatório negro-africano, a *palavra* (Leite, 1996; Hampâté Bâ, 2010), o qual, do modo como vejo, pode favorecer, sobremaneira, um ensino-aprendizagem de língua portuguesa (Signorini, 2001; Suassuna, 2011; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) que atenda, o máximo possível, ao que, há duas décadas, determina a lei federal 10.639/2003 (Santos, 2005; Coelho; Soares, 2015) e o que propõem suas diretrizes curriculares (Diretrizes, 2004).

Com esse intuito, divido este texto em duas seções, na primeira delas, discorro brevemente sobre a referida lei federal e suas diretrizes, bem como acerca de determinados aspectos da (tentativa de) sua implementação; na segunda seção, apresento, sucintamente, os principais elementos da tradição oral de matriz negro-africana, bem como abordo, do mesmo modo, as dimensões epistemológicas desse valor civilizatório, com destaque para a *palavra*, buscando relacioná-la, de um lado, às diretrizes da referida lei federal e, de outro lado, ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Esse movimento de articulação epistemológica, por sua vez, tem o objetivo de induzir reflexões/ações que possibilitem um ensino-aprendizagem de língua portuguesa que seja capaz de contribuir para o cumprimento da lei em tela. Por fim, nas considerações finais, trago à baila alguns apontamentos didático-pedagógicos.

A LEI FEDERAL 10.639 E A DIRETRIZES CURRICULARES: DOS MOTIVOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA SUA CRIAÇÃO ÀS DEMANDAS SOCIOEDUCATIVAS POR SUA IMPLEMENTAÇÃO

Em relação ao racismo brasileiro e sua especificidade, Guimarães (1999) afirma que este, de modo geral, após o período escravocrata, funcionou mediante mecanismos de empobrecimento, que levaram a uma degradação cultural e econômica dos negros, mas, também, por intermédio de mecanismos de abuso verbal, mobilizando, principalmente, carismas (ou estigmas grupais) de classe e cor. Nesse sentido, no ver desse sociólogo, o racismo brasileiro, de forma mais frequente, em especial quando expresso em público, surge por meio de discursos acerca da inferioridade cultural dos povos de matriz africana e de um rebaixamento do nível cultural das suas tradições e dos seus descendentes.

Ainda, Guimarães concebe que, de forma genérica, o racismo brasileiro passou por duas grandes fases: a da discriminação racial explícita (ou aberta), porém informal, à qual estava subjacente uma discriminação de classe e sexo, verdadeiramente produtora de segregação, tanto em espaços públicos como privados; e a fase atual, na qual a vigilância sobre a discriminação e a segregação raciais possibilita somente a existência de mecanismos mais restritos ao mercado (discriminação de pessoas e não de grupos) ou psicológicos, de inferiorização a partir de características individuais, os quais permitem que as desigualdades raciais sejam reproduzidas.

Com efeito, Gomes (2007) enfatiza o papel político fulcral que teve e tem o Movimento Negro, pois este, além de denunciar a opressão e exploração que, historicamente, marcam as injustiças sofridas pela população negra brasileira, tem reivindicado que o Estado saia de sua posição de imparcialidade em relação à desigualdade racial e crie políticas de ação afirmativa, bem como intervenha dentro do próprio Estado para gerar instâncias políticas e intelectuais progressistas, inclusive no governo federal, o que, em certa medida, vem sendo realizadoⁱ. Gomes também acredita que, por intermédio da superação do racismo e da desigualdade racial, seja possível alcançar transformações éticas e solidárias que abranjam a sociedade como um todo, induzindo, desse modo, tanto a efetivação da justiça social e o pleno exercício da cidadania quanto o direito à diversidade, pois, segundo ela, esse processo poderá propiciar uma reeducação social e cultural dos brasileiros no que tange à diversidade.

Nesse sentido, Gomes assevera que, ainda, existe a necessidade da criação de oportunidades para que pessoas negras e brancas possam estabelecer um contato real com as diferenças, contudo, pautado pela igualdade e pela cidadania. Esse tipo de contato, conforme essa pesquisadora negra, ultrapassa a dimensão discursiva do “politicamente correto”,

afirmação que, em certa medida, remete à demanda por uma educação das relações étnico-raciais, a qual, por seu turno, a meu ver, pode ser, também, concebida como uma *(re)educação das interações étnico-raciais*, uma forma de concepção que insere a língua (e a linguagem) no cerne mesmo de um processo socioeducativo contínuo, em nível microssocial.

Essa educadora, da mesma forma, destaca que, especialmente, após a constatação oficial das denúncias do Movimento Negro e da 3ª Conferência Internacional contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001, ações concretas foram realizadas pelo Estado Brasileiro, sobretudo em nível federal, dentre as quais a criação da lei 10.639, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em nove de janeiro de 2003 (e complementada, posteriormente, pela lei 11.645/2008ⁱⁱ), que torna obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio da Rede Oficial de Ensino. Também, com base na referida lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE), produziu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que constam do Parecer do Conselho, CNE/CP003/2004 e CNE/CP Resolução 1/2004. Outro ponto de destaque refere-se ao fato de a lei 10.639/2003 alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, fazendo desta a primeira LDBEN a introduzir efetivamente a temática das relações raciais em seu texto.

Contudo, no que tange à lei federal em tela, Santos (2005, p. 33) tece a seguinte crítica:

A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Assim, essa afirmação de Santos joga luz sobre o fato de que a lei em questão, vinte anos após a sua promulgação, ainda precisa de ajustes no que se refere tanto à necessidade de

o Estado Brasileiro assumir a responsabilidade pela formação (inicial, continuada e adequada) de professoras(es) do ensino básico e pela implementação da referida lei nas escolas, quanto à obrigatoriedade de “as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura”.

Porém, no bojo da crítica feita por Santos, a meu ver, está também uma demanda específica, a qual remete a certas determinações presentes nas diretrizes curriculares nacionais que foram engendradas pela lei 10.639/2003. Essas determinações apontam uma série de providências que necessitariam ser tomadas pelos sistemas de ensino, na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, e no ensino superior, visando atender “exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais” (Diretrizes, 2004, p. 20). Dentre essas prevenções, destaco uma mais especificamente, porque ela justifica, em grande medida, o papel crucial que atribuo, aqui, ao vínculo entre o valor civilizatório anteriormente mencionado e um ensino-aprendizagem de língua portuguesa direcionado para o cumprimento da lei em questão e, por conseguinte, consonante com suas diretrizes, trata-se do “[i]ncentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira” (Diretrizes, 2004, p. 24).

Ora, essa “ampliação” e esse “fortalecimento” acima mencionados podem adquirir certa robustez teórico/prática justamente por meio da articulação epistemológica que advogo e à qual Antonacci (2015, p. 36), leitora de Mignolo (2004), assim se refere: “A questão da língua, apontando para vigorosas interações língua/conhecimento/visão de mundo, revela fraturas que pensadores africanos e latino-americanos vêm trazendo à tona, sem perder de vista línguas orais e questões de conceitos, vocábulos, ideários inerentes à língua [...]”.

Isto posto, passo à próxima seção, na qual apresento, sucintamente, as dimensões epistemológicas da *palavra*, visando discorrer acerca de como esse valor civilizatório negro-africano pode favorecer o tratamento (e, quem sabe, até mesmo a cura!) de determinadas fraturas *ét(n)icas*, expostas pelo/no ensino de língua portuguesa no contexto brasileiro.

O ALICERCE OFERECIDO PELA PALAVRA PARA UM ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUIGUESA QUE CICATRIZE FRATURAS ÉT(N)ICAS

Início esta seção compartilhando a seguinte afirmação de Petter e Fiorin (2008, p. 9):

Nas culturas da África negra, a palavra é dotada de energia vital, tem o poder de manipular forças, é fonte de conhecimento e, por isso, deve ser valorizada e manejada com prudência. Para Hampâté Bâ, escritor, etnólogo e sábio africano, que se considerava “diplomado na grande Universidade da Palavra, ensinada à sombra dos baobás”, é a solidez do laço existente entre o homem e a sua palavra, mais forte nas sociedades orais, que confere valor ao testemunho, à tradição oral [...]. Foi esse modo de transmissão da palavra que se reproduziu no Brasil, pelo contato vivenciado entre pessoas, falantes de línguas africanas, depositários de práticas sociais e conhecimentos específicos, e falantes de outras línguas (indígenas e portuguesa, inicialmente), também portadores de experiências e conhecimentos próprios. As palavras africanas que aqui se perpetuaram não fazem parte apenas de uma lista de lexemas, mas constituem, antes, uma maneira de conceituar, de categorizar a realidade, cuja presença pode ser observada até mesmo quando nenhuma forma linguística africana pode ser identificada.

A citação acima integra o prefácio de uma obra que aborda a contribuição das línguas africanas para a constituição da língua portuguesa falada no Brasil (ou português brasileiro, conforme muitos linguistas preferem chamar). No entanto, os autores dessa citação vão além dos aspectos fundamentalmente linguísticos ao mencionarem a *palavra*, valor civilizatório que os falantes de línguas africanas, trazidos à força e escravizados em território brasileiro, conseguiram manter viva, podendo, inclusive, “ser observada até mesmo quando nenhuma forma linguística africana pode ser identificada”.

Amadou Hampâté Bâ, sábio africano, escritor e etnólogo, a quem os autores dessa citação evocam para melhor dimensionar a *palavra*, afirma:

É, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra. Em compensação, ao mesmo tempo que se difunde, vemos que a escrita pouco a pouco vai substituindo a palavra falada, tornando-se a única prova e o único recurso; vemos a assinatura tornar-se o único compromisso reconhecido, enquanto o laço sagrado e profundo que unia o homem à palavra desaparece progressivamente para dar lugar a títulos universitários convencionais (Hampâté Bâ, 2010, p. 168).

Segundo o autor dessa citação, a *palavra*, portanto, é, a um só tempo, elemento de identidade do homem africano e elemento de coesão social. Ele também afirma que a ligação entre o homem e a *palavra* é mais forte nas sociedades orais, o que não acontece naquelas nas quais a escrita tem um valor maior que a oralidade, seja em termos da memória seja em termos de compromisso com a própria *palavra*. Neste ponto, cabem, aqui, alguns detalhamentos sobre a tradição oral africana, à qual esse valor civilizatório está fundamentalmente vinculado.

Vansina (2010) explica que as civilizações situadas no Saara e ao sul desse deserto eram, sobretudo, sociedades caracterizadas como civilizações da palavra falada, ainda que, nelas, existisse a escrita. Isso porque, na medida em que uma quantidade pequena de pessoas dominava a escrita, esta não tinha grande relevância no cotidiano, de modo geral, sendo deixada em segundo plano no que tange à vida social e às preocupações mais essenciais das comunidades. Para esse autor, “[s]eria um erro reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa, ‘ausência do escrever’, e perpetuar o desdém inato dos letrados pelos iletrados [...] [porque] demonstraria uma total ignorância da natureza dessas civilizações orais” (Vansina, 2010, p. 139).

Mas qual seria, então, essa natureza a que Vansina se refere?

No ver desse pesquisador belga, em convergência com as afirmações de Hampâté Bâ, sociedades orais reconhecem na fala não apenas uma forma de comunicação cotidiana, mas, crucialmente, um modo de preservar a sabedoria dos ancestrais, que é prezado mediante elocuições-chave, ou seja, por meio da tradição oral. Nesse sentido, a tradição oral é, de fato, uma forma de transmitir, verbalmente, um testemunho entre gerações. Além disso, conforme esse entendimento, em várias partes da África, a *palavra* é vista como possuidora de um poder misterioso, porque coisas são criadas por meio de palavras. Nessa perspectiva, dir-se-ia que “[a] oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade” (Vansina, 2010, p. 140).

Em corroboração com o exposto, Leite (1996, p. 105) assevera:

Dentro do universo que lhe é próprio nessas sociedades, a palavra emerge como fator ligado à noção de força vital e, em seu aspecto mais primordial, tem como principal detentor o próprio preexistente. Nesse sentido, não raro, a palavra aparece como substância da vitalidade divina utilizada para a criação do mundo, confundindo-se com o chamado sopro ou fluido vital, sendo que no homem essa herança manifesta-se, em uma de suas formulações, através da respiração. O conjunto força vital/palavra/respiração é elemento constitutivo da personalidade, emergindo plenamente quando o homem o estrutura de maneira a criar a linguagem e o exterioriza através da voz.

Assim, perceber na *palavra* a oralidade como uma atitude diante da realidade, conforme afirma Vansina, ou concebê-la como um elemento constitutivo da personalidade que se faz presente no momento da manifestação da linguagem por meio da voz, como o faz Leite, confere a esse valor civilizatório negro-africano uma configuração, a um só tempo, étnica e éticaⁱⁱⁱ, dir-se-ia uma configuração *ét(n)ica*^{iv} que, a meu ver, em grande medida, dialoga com a afirmação de Antonacci (2015, p. 26-7), segundo a qual

[...] é possível abrir chaves de leitura que valorizem e atribuam sentido e significados a menosprezadas expressões de culturas audiovisuais que preservam e transmitem conhecimentos em gêneros orais de comunicação, como entre povos africanos e afro-brasileiros. Pulsantes em mediações intertextuais, seus agentes projetaram escrituras performativas que em suas inserções interculturais, ainda que rasuradas, silenciadas, racializadas, atravessaram as razias da modernidade/colonialidade e nos alcançam entre sons, imagens, letras, vozes, revelando comunicações com marcas e linguagens de seus “entre-lugares”, potencializando viveres, poderes, saberes assentados em ancestrais bases comunitárias.

Essas “chaves de leitura” e essas “escrituras performativas” que envolvem e valorizam diferentes modos de linguagem (a multimodalidade), a meu ver, da perspectiva da tradição oral negro-africana, propiciam, especialmente, o (re)conhecimento da relevância da *palavra*, não apenas porque ela possibilita tomar a oralidade como um ponto de partida, mas, dinamicamente e sobretudo, como um ponto de retorno, favorecendo, portanto, um redimensionamento epistemológico no/do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e a apreensão da dimensão existencial *ét(n)ica* que é basilar em sociedades negro-africanas e poderia, então, ser vivenciada por professoras/es e estudantes brasileiras/os.

Nesse sentido, cabe, aqui, mobilizar um aparato didático-pedagógico que, acredito, possibilita alçar a *palavra* ao patamar de alicerce sustentador para um ensino-aprendizagem de língua portuguesa que atenda ao que demanda a lei 10.639/2003, trata-se da pedagogia dos letramentos críticos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

As pedagogias críticas abordam os letramentos numa perspectiva plural, que percebe a multiplicidade de vozes trazidas para as salas de aula pelos aprendizes, bem como a diversidade de espaços de cultura popular, novas mídias e as distintas perspectivas presentes em textos do mundo real. Outrossim, consideram que

os estudantes são construtores de significados, agentes, participantes e cidadãos, que usam a aprendizagem dos letramentos como uma ferramenta que lhes permite maior controle sobre os modos como agem para construir significados em suas vidas, em vez de elemento destinado a torná-los alienados, inundados ou excluídos por textos com os quais não estão familiarizados. Mais recentemente, os letramentos críticos também se tornaram elementos próprios para questionamento e criação de novos textos que circulam em diferentes mídias digitais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 139).

Os autores da citação acima, leitores de Freire (1981) e de Freire e Macedo (1987), enfatizam que a pedagogia dos letramentos críticos tem como uma das suas principais características o fato de que a leitura deve ser, sobretudo, uma leitura do mundo e uma prática emancipatória, e, assim, destacam que, na ótica da pedagogia crítica, os estudantes são atores

sociais, com demandas por interesses a partir de questões pessoais ou locais, mas também globais ou públicas, possibilitando a identificação de problemas e desafios atuais. “Nessa perspectiva, o objetivo dos letramentos críticos é contribuir para que os alunos possam entender como os sentidos são construídos no mundo pelos valores e ações das pessoas, [...] [possibilitando] um espaço para modos de expressão que historicamente foram escamoteados e/ou desvalorizados (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 141-2).

Essas afirmações desses três linguistas, a meu ver, remetem à forma como os valores civilizatórios negro-africanos, e, portanto, a *palavra*, têm sido historicamente encobertos e desvalorizados no contexto educacional brasileiro, e, por conseguinte, no ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Contudo, em relação a essa disciplina especificamente, em certa medida e numa perspectiva interdisciplinar, afirmo que seria possível criar condições para que essa situação fosse mitigada por meio da implementação da lei 10.639/2003 e acionamento de suas diretrizes, as quais, no seu texto, demanda incluir, nos cursos de formação de professores e de demais profissionais da educação, análises das relações raciais no Brasil, bem como a abordagem de conceitos como racismo, discriminação, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidades, diferenças e multiculturalismo, e suas respectivas fundamentações teóricas; além do trabalho acerca de práticas pedagógicas, materiais e textos didáticos, com um enfoque na reeducação das relações étnico-raciais e no ensino-aprendizagem da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (Diretrizes, 2004).

Ora, como a pedagogia dos letramentos críticos, conforme anteriormente explicitarei, tem como propósito propiciar que (as)os aprendizes compreendam a construção de sentidos como decorrência dos valores e ações das pessoas, ela permite, em grande medida, o (re)conhecimento de diversidades e epistemologias de grupos historicamente oprimidos e excluídos, os quais tiveram seus modos de expressão invisibilizados ou menosprezados durante séculos e, inevitavelmente, desintegrados em termos do seu valor civilizatório original. Tal é o caso de línguas faladas pelas(os) africanas(os) que foram escravizadas(os) no Brasil, pois, conforme explica Bonvini (2008, p. 57),

[...] as línguas africanas, ao vir da África, conheciam já certa codificação ligada ao uso da fala. Ela manifesta-se sob forma de “interditos” de proferimentos relativos ao espaço, ao tempo e aos interlocutores e também sob forma de aprendizagem das manipulações das imagens e dos símbolos (análoga a nossa retórica), conjunto de regras específicas das sociedades ditas de tradição oral.

Do modo como vejo, na citação acima, a referência feita aos “interditos” e à “aprendizagem das manipulações”, remete, sobremaneira, à *palavra* e a alguns de seus funcionamentos em sociedades negro-africanas (Leite, 1996), os quais foram se tornando cada vez mais rarefeitos nas interações cotidianas.

De forma semelhante ao expurgo da *palavra*, no que concerne aos traços linguísticos advindos de línguas africanas, os quais forneceram ao português brasileiro popular grande parte de sua peculiaridade morfossintática, estes têm servido como elementos estigmatizantes que, historicamente, consubstanciam o preconceito linguístico (Bagno, 2015) e o racismo linguístico (Nascimento, 2019) que, mormente no ambiente escolar, atingem as(os) falantes dessa variedade do português. A esse respeito Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009, p. 31) explicam que

[...] o contato entre línguas afetou diretamente a formação dos padrões coletivos de fala da maioria da população do país (o que se denomina aqui **norma popular**) e só indiretamente a fala das classes economicamente privilegiadas, tradicionalmente chamada de norma culta. E os mecanismos gramaticais em que os efeitos do contato linguístico são mais notáveis são exatamente os mecanismos da **concordância nominal e verbal**, de modo que a falta de concordância constitui a grande fronteira **sociolinguística da sociedade brasileira**. É sobre ela que incide, em sua forma mais virulenta, o preconceito linguístico (grifos dos autores).

Essas considerações acerca do português brasileiro popular e da *palavra*, postas sob a ótica da pedagogia dos letramentos críticos, apontam certas possibilidades didático-pedagógicas capazes de propiciar que professoras(es) de língua portuguesa e estudantes redimensionem essa variedade linguística do português e, também, vivenciem esse valor civilizatório negro-africano.

Em relação ao redimensionamento de uma variedade linguística historicamente estigmatizada,

[u]ma possível solução [...] é que a escola considere todas as variedades linguísticas – na verdade, todas as formas de usar a língua – como possíveis. O foco deve estar, portanto, nas diferenças linguísticas e não nos supostos “déficits” linguísticos. Nesse sentido, a escola deve “rejeitar visões racistas, elitistas e negativas sobre ‘pureza linguística’ que limitariam as crianças à linguagem arbitrária ‘adequada’”, compreendendo que há diversas formas de falar e escrever, o que, por conseguinte, possibilita a conscientização de que não há uma única variedade linguística “correta”, mas variedades de diferentes ordens que integram uma determinada língua e que, em certos contextos, podem ser tão ou até mais adequadas que a variedade tida como “padrão” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 151).

A proposta desses autores favorece que o português brasileiro popular possa ter suas especificidades linguísticas consideradas como diferenças e não como inadequações (ou erros).

Para além desse aspecto, proporciona uma visão mais ampla da língua, superando a perspectiva normativa, ou seja, não como código ou sistema absoluto e acabado, mas “[...] como *prática simbólica sócio-histórica, forma de ação entre sujeitos*, condição mesma da *constituição* desses sujeitos (Suassuna, 2011, p. 38-9, grifos da autora).

Nesse sentido, também, surge a demanda de que “[...] além de uma *competência didática específica*, relativa à *língua como área de conhecimento*, o professor de português deve acionar sua sensibilidade *cultural e ética*, de modo a transformar suas aulas, efetivamente, num *espaço de interação e constituição de subjetividades* (Suassuna, 2011, p. 82, grifos da autora). É, justamente, no âmbito dessa demanda que a tradição oral negro-africana e sobretudo a *palavra* podem, a meu ver, ser mobilizadas enquanto dimensões existenciais *ét(n)icas* capazes, portanto, de contribuir para a constituição de subjetividades de estudantes e professoras(es), no contexto das aulas de língua portuguesa.

[Assim], assumindo a palavra, conforme definida [mais] acima, e considerando-a numa perspectiva decolonial, pode-se aventar a robustez epistemológica/existencial que [o ensino-aprendizagem de língua portuguesa] ganharia a partir de uma ênfase que fosse concedida a tal valor civilizatório. E, portanto, à dimensão ética/moral da interação/conversaço, passível de ser vivenciada como um valor civilizatório possuidor da mesma relevância educacional que é atribuída, em nosso sistema escolar, aos objetos de ensino mobilizados para a aprendizagem de língua materna e estrangeiras (Lírio; Azzari, 2023, p. 248).

Neste ponto, tendo discorrido acerca da lei federal 10.639/2003 e de suas diretrizes curriculares, no que tange ao contexto da sua criação, à sua implementação e às demandas decorrentes do seu sancionamento, bem como sobre aspectos relativos ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa que poderiam, em certa medida, atender ao arcabouço legal mencionado, por meio da articulação desse processo à tradição oral de matriz negro-africana, em especial, ao valor civilizatório da *palavra*, passo, então, às considerações finais, nas quais ofereço alguns apontamentos didático-pedagógicos que talvez possam contribuir para que o trabalho das(os) professoras(es) de língua portuguesa não esteja dissociado de uma educação das relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei 10.639/2003 completou, no ano de 2023, exatos 20 anos de sua promulgação. Todavia isso não significa que já se tenham esgotado as discussões acerca dos seus impactos no sistema escolar brasileiro e (as tentativas de) sua implementação. Longe disso, cada vez

mais, estão em pauta questões didático-pedagógicas sobre como as disciplinas e as(os) professoras(es) que as ministram podem, em meio às adversidades e desafios que dificultam o trabalho docente, atender às demandas dessa lei.

No que diz respeito especificamente ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, busquei, neste artigo, discorrer sobre um valor civilizatório negro-africano que, do modo como vejo, pode propiciar que a realização desse processo não esteja dissociada de uma educação das relações étnico-raciais, em conformidade com o que determina a referida lei. Esse valor civilizatório, a *palavra*, é dotado de uma robustez epistemológica e existencial que o torna capaz de servir como um poderoso alicerce sobre o qual a língua portuguesa pode ser ensinada e aprendida de um modo que professoras(es) e estudantes passam a ter condições de acessar uma dimensão que ultrapassa a perspectiva linguística teórico-conceitual. Para se situarem, conforme afirmei antes, num patamar ét(n)ico, no qual as suas falas e (inter)ações (re)adquirem a profundidade da tradição oral negro-africana, caracterizada pela tríade dizer/ser/fazer.

É, portanto, segundo essa afirmação de que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa pode ser, também, vivência da *palavra* negro-africana, que avento, por fim, algumas possibilidades didático-pedagógicas, sob a ótica da pedagogia dos letramentos críticos.

A meu ver, um ponto de partida em direção a essa confluência epistemológica seria a busca pela realização de uma formação pedagógica a partir de diálogos entre docentes que propiciasse o (re)conhecimento da *palavra* a partir de diferentes disciplinas, como, por exemplo, história, geografia, artes, sociologia, filosofia e língua portuguesa, dentre outras. Nesse sentido, seria importante, nesse processo de diálogos (de conversas entre docentes, que vão além da ideia de interdisciplinaridade), que as pessoas envolvidas tivessem algum conhecimento sobre tradição oral africana e, se possível, sobre a *palavra*. Inicialmente, não para falar da *palavra* (explicá-la), mas para vivenciá-la e, (bem) mais adiante, quem sabe, então, falar dela, compartilhar leituras sobre ela, desde que houvesse interesse das pessoas em saber mais, é claro. Um fruir da *palavra* já seria, em si, um saber construído por meio da sua vivência.

Assim, é necessário reconhecer que, para que seja um alicerce didático-pedagógico, a *palavra* precisa estar presente na formação inicial ou/e continuada das professoras(es) de língua portuguesa. Pois, a meu ver, não é possível realizar uma efetiva educação das relações étnico-raciais sem uma vivência ét(n)ica da língua já no próprio ensino-aprendizagem de língua portuguesa, óbvia e idealmente, extensiva a outros campos do conhecimento.

No mesmo sentido, estaria a introdução de textos (orais/falados) da vida das(os) estudantes sem a preocupação com a espontaneidade que caracteriza esses textos orais e,

portanto, acolhendo as marcas linguísticas do português brasileiro popular (evitando o preconceito e o racismo linguístico), visando, sobretudo, dar voz ao pensamento crítico das(os) alunas(os) e à tomada de atitudes e posicionamentos, bem como guiando a busca por soluções de problemas que as(os) afligem, bem como às suas famílias e/ou comunidades, sem a preocupação de “corrigir” aspectos gramaticais (notadamente a concordância), buscando pautar suas falas por meio da remissão à *palavra*, sem, necessária e inicialmente, referi-la conceitualmente, o que pode ser feito depois (mediante a abordagem da tradição oral africana), mas salientando-a nos diálogos (conversas), ao chamar a atenção das(os) aprendizes para a indissociabilidade entre o que se diz, o que está sendo feito (realizado), por meio do que está sendo dito, e a pessoa que está falando. Ou seja, o que proponho, aqui, é simplesmente dar a *palavra* a professoras(es) e estudantes de língua portuguesa, um dos direitos garantidos pela lei federal 10.639/2003.

REFERÊNCIAS

- ANTONACCI, M. A. Descolonizando histórias de África, culturas africanas e da diáspora. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B.; FERREIRA, P. A. B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56 ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília (DF), 2004.
- COELHO, W. de N. B.; SOARES, N. J. B. O ensino de História da África no currículo das escolas públicas do estado de São Paulo: reflexões acerca dos limites impostos pelo programa “São Paulo faz escola”. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B.; FERREIRA, P. A. B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.
- GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: 34, 1999.
- HAMPÂTÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Ed.). **História Geral da África – I – Metodologia e pré-história da África**. – 2 ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.
- KALANTZIS, M; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas (SP): Editora Unicamp, 2020. 406 p.

LEITE, F. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. In: **ÁFRICA**: Revista do Centro de Estudos Africanos/USP. São Paulo, n. 18-19 (I), p. 103-118, 1995/1996.

LÍRIO, C. J.; AZZARI, E. F. Multiletramentos como formas de (res)significar o corpo e as diversidades: reflexões sobre educação linguística, decolonialidade e antirracismo. In: PINHEIRO, P.; AZZARI, E. F. (Orgs). **Multiletramentos em teoria e prática**: desafios para escola de hoje. vol. 2. Campinas (SP): Pontes Editores, 2023.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

NASCIMENTO, G. **Racismo Linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte. Letramentos, 2019.

PETTER, M.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **África no Brasil**: a formação da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2009.

SANTOS, S. A. dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001.

SUASSUNA, L. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. 3. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J. (Ed.). **História Geral da África – I – Metodologia e pré-história da África**. – 2 ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

Notas

ⁱ As recentes criação do Ministério da Igualdade Racial e renovação da lei federal 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, pelo atual governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, resultam, em grande medida, da pressão contínua historicamente exercida pelo Movimento Negro.

ⁱⁱ A lei federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, complementou o que já determinava a lei federal 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino, além da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, também a temática “História e Cultura Indígena”.

ⁱⁱⁱ Essa configuração étnica e ética negro-africana remete, em grande medida, a uma perspectiva ética e social da consideração do valor humano e da conduta humana assentada sobre a filopraxis *ubuntu* (RAMOSE, 2003, 2009), a qual, devido à limitação do espaço para escrita, aqui disponível, não abordarei neste texto.

^{iv} Cf. Lírio e Azzari (2023)