



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO LÍNGUAS**  
**ESTRANGEIRAS APLICADAS AO MULTILINGUISMO**  
**E À SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO**

**Estevão Bertoni**

**ESTUDO COMPARADO ENTRE O TRATAMENTO**  
**ACADÊMICO DADO AO PORTUGUÊS (NO BRASIL) E AO**  
**AAVE (NOS EUA)**

**BRASÍLIA/DF 2023**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO LÍNGUAS**  
**ESTRANGEIRAS APLICADAS AO MULTILINGUISMO E À SOCIEDADE**  
**DA INFORMAÇÃO**

**Estevão Bertoni**

**ESTUDO COMPARADO ENTRE O TRATAMENTO ACADÊMICO DADO AO**  
**PRETUGUÊS (NO BRASIL) E AO AAVE (NOS EUA)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação.

Orientadora Profa. Dra. Fernanda Alencar Pereira

**BRASÍLIA/DF 2023**

**Estevão Bertoni**

**ESTUDO COMPARADO ENTRE O TRATAMENTO ACADÊMICO DADO AO  
PRETUGUÊS (NO BRASIL) E AO AAVE (NOS EUA)**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à comissão examinadora identificada abaixo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação.

Brasília, 21 de julho de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fernanda Alencar Pereira

---

Prof. Dr. Fidel Armando Cañas

---

Prof. Dr. Cesário Alvim Pereira

## **AGRADECIMENTOS**

**Dedico este trabalho de conclusão de curso à minha pequena filha Martina, meu amor mais sincero. É revolucionário estar vivo e em condições de lutar por um futuro mais bonito, diverso e respeitoso, sobretudo para nossas crianças e próximas gerações. Grato aos meus avós paternos e maternos pelos cuidados em diferentes fases da minha vida e por estarem no retrato das minhas primeiras memórias nesta existência. À minha família como um todo que me proporciona um porto seguro, um lugar de retorno. À minha mãe Lou e meu irmão Heitor, companhias da longa estrada, aqueles que melhor me conhecem. Sou também grato a todos os professores que pude ter na vida, com destaque para os professores da graduação de Línguas Estrangerias Aplicadas da Universidade de Brasília (UnB), por todo o tempo, paciência, empatia e por terem provocado em mim uma curiosidade epistemológica. Um obrigado especial para a professora Fernanda pelas revisões e orientação carinhosa. À UnB como um todo por todos os eventos de extensão, estágios, pesquisas, monitorias, conferências, simpósios, aulas abertas e todas as outras oportunidades de crescimento pessoal/intelectual.**

## **Resumo**

Ao situar a história das academias enquanto instituições do projeto moderno e civilizatório europeu, percebe-se sua inclinação elitista e eurocentrada. Este estudo comparado investiga as variantes racializadas Pretuguês e African-American Vernacular English (AAVE) com suporte da categoria Amefricanidade (GONZALEZ, 1988). Para tanto, esta pesquisa considera o racismo estrutural (ALMEIDA, 2020), que está presente nas academias (ensino primário ao superior) e se materializa também através do racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019). Por fim, vários estudos apontam para urgência do reconhecimento destas variantes racializadas para a pavimentação de uma educação verdadeiramente democrática e historicamente responsável, sobretudo no ensino de línguas do Brasil (majoritariamente não-branco) e dos EUA.

**Palavras-chaves:** Academia; racismo linguístico; variantes linguísticas racializadas; Pretuguês; AAVE.

## **Abstract**

By situating the history of the academies as institutions of the European modern and civilizing project, its elitist and Eurocentric inclination is perceived. This comparative study investigates the racialized linguistic variants Pretuguês and African-American Vernacular English (AAVE) supported by the Amefricanity category (GONZALEZ, 1988). To this end, this research considers structural racism (ALMEIDA, 2020), which is present in academies (primary to higher education) and also materializes through linguistic racism (NASCIMENTO, 2019). Finally, several studies point out the urgency of recognizing these racialized linguistic variants for the paving of a truly democratic and historically responsible education, especially for linguistic instruction both in Brazil (mostly non-white) and in the USA.

**Keywords:** Academy; linguistic racism; racialized linguistic variants; Pretuguês; AAVE.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	7
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
CAPÍTULO 2 - PRETUGUÊS .....	21
CAPÍTULO 3 - AFRICAN AMERICAN VERNACULAR ENGLISH (AAVE).....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40

# INTRODUÇÃO

Linguagens são processos dinâmicos, vivos, em constante movimento. Assim também é a comunicação entre sujeitos, opaca por natureza, jamais totalmente transparente, perfeita ou acabada. Pelo contrário, as linguagens operam em muitas camadas e podem gerar infinitas possibilidades de sentido, uma vez que em contexto enunciativo-comunicativo se dão de forma *dialogica* – conceito proposto por Bakhtin (2016). Sobre a linguagem humana percebe-se a tradição contraditória de as línguas terem sido utilizadas historicamente por seres humanos enquanto instrumento para colonização, exclusão, controle, apagamento, ocultação da verdade, manipulação de fatos e doutrinação.

As primeiras universidades surgiram na Europa medieval no século XI e nas Américas, a partir do século XVII, ao longo da colonização. A vocação elitista das academias se relaciona com sua história e reverbera nos estudos linguísticos, como um muro que dificulta o acesso da maioria das pessoas à ciência. Apesar de se tratar de um problema estrutural, presente não tão somente nos estudos linguísticos, mas em diferentes instituições oficiais e seus departamentos, um dos grandes desafios dos novos tempos pode ser o de dar à academia um desenho mais acessível, inclusivo e historicamente responsável.

A valorização excessiva da gramática normativa começa via de regra no ensino primário, quando a pretensão de um “educador” pode ser a de “depositar” nos educandos regras gramaticais ou uma porção de conceitos abstratos de morfologia a serem memorizados. A regra gramatical e o domínio da variante culta e/ou padrão deveriam de fato ser apropriada por todos os educandos, sem exceção. No entanto, não por meio da gramática normativa enquanto régua única sobre “conhecimento linguístico”. Há que se reforçar a importância da prática da leitura crítica, da promoção o debate, do encontro, garantindo relações educadores-educandos que se desenrolam dialogicamente em um ambiente respeitoso, de trocas subjetivas e afeto mútuo. Uma educação linguística gramaticista, purista e reacionária é uma contradição porque fomenta o preconceito linguístico, dificulta a integração escolar dos grupos racializados e marginalizados, para além de recalcar o processo de aprendizagem –que não pode se dar por meio da exclusão, mas a partir do respeito à diversidade-.

O racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019) coaduna epistemicídio e lingüicídio, violências de origem colonial. Tais fenômenos se relacionam com a ideia da destruição do “não

branco”, impedindo e apagando a produção do saber deste “outro”, cimentado pela branquitude colonialista em um “não lugar” de um “não ser”. Nesse sentido, epistemicídio e linguicídio são ações que buscam anular os conhecimentos e saberes orais dos povos escravizados (afropindorâmicas e originários) por meio de uma asfixia cultural, social e histórica. São barreiras, portanto, que sabotam a legitimidade do debate linguístico-acadêmico bem como o ensino de línguas, para além de estancar a discussão por um viés preconceituoso. É neste contexto que se questiona o desvio histórico vivido pelas instituições de ensino uma vez que elas também parecem operar, sobretudo, como instituições sintonizadas com o ideal civilizatório, em grande medida. Vem daí o interesse em trazer essa discussão para o nível de graduação.

A visão em primeira pessoa deste trabalho está relacionada à vivência de um homem branco que acena na direção decolonial dentro dos estudos linguísticos. A história da branquitude ocidental sempre me causou náusea, uma sensação de estranhamento, de vergonha. Enquanto homem, branco, cis-hétero, os mesmos privilégios que facilitaram meus caminhos empunham, do outro lado da “(não)vida”, a navalha que desumaniza, dilacera e oprime. A pesquisa nasce de uma inquietação triste que busca (re)significações. Minha identidade enquanto sujeito situa o lugar de onde meu discurso é (re)produzido (FOUCAULT, 2012), o que por sua vez altera a perspectiva sob a qual analiso um objeto de estudo. É importância de revelar esse lugar de fala (RIBEIRO, 2017) reside no fato de essa discussão ser sobre a fantasia social das raças criada pela branquitude - grupo ao qual pertença - para fins de opressão e aniquilamento do “não branco”.

No Brasil, atuar de maneira responsável e enérgica na direção do anti-racismo e do anti-machismo é o dever de todo e qualquer homem branco (in)consciente dos próprios privilégios. Assim, o desenrolar desta pesquisa tem a ver também com o que antecede o projeto em si e as perguntas aqui levantadas, ou seja, o percurso deste sujeito em meio a leituras sobre feminismos negros, africanismos e estudos culturais decoloniais. Entre as autoras e autores com os quais estabeleci uma relação de afeto com suas obras estão Carolina Maria de Jesus, Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, Abdias do Nascimento, Machado de Assis, Itamar Vieira Júnior, Franz Fanon, Bell Hooks, Angela Davis, entre outras.

Se o racismo é um ardil da branquitude, urge a necessidade de responsabilização por parte desta para que enfrentemos este problema social desumanizante. Nesta direção, há uma proposta neste trabalho de racializar autoras e autores brancos na tentativa de inverter e desafiar a ordem dominante, colocar o grupo criador do racismo em evidência. É uma tentativa de marcar a



branquitude, de racializar o corpo que historicamente sempre racializou, uma estratégia linguística que busca provocar, questionar e desconstruir paradigmas antigos. Ou seja, quando aqui marcamos as pessoas brancas é para ir na direção contrária de uma “supremacia branca”. De fato, se trata de assinalar racialmente o grupo que buscou operar o mundo a partir da sua própria imagem, e que por este motivo precisa se responsabilizar urgentemente para que seja possível um enfrentamento mais eficiente para estas questões.

Esta pesquisa se insere no universo temático do curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas da Universidade de Brasília e se propõe a desenvolver um trabalho de conclusão de curso relacionado à grande área da comunicação em línguas estrangeiras. É um estudo comparado entre produções acadêmicas sobre as variantes linguísticas Pretuguês (no Brasil) e *African American Vernacular English* (nos EUA). Sobre ambas as variantes buscou-se fazer um estudo com desdobramentos linguísticos (morfologia, sintaxe, semântica, léxico, natureza sistemática), históricos (genealogia de estudos) e sociológicos (racismo linguístico, importância do reconhecimento destas variantes para uma educação antirracista). Vale menção a importância da categoria da *Amefricanidade* (GONZALEZ, 1988) enquanto pressuposto teórico.

Discutir Pretuguês e AAVE nas academias tem a ver com desafiar o *establishment*, o status quo e toda forma de preconceito que se coloca como barreira para uma conduta científica ética e humanizada. Para revisar a academia, talvez seja importante relacionar sua história de formação e transformações sofridas ao longo de sua existência. Se o padrão é europeu e os estudos acadêmicos se dão bastante voltados para variantes padrões das línguas de prestígio, urge a necessidade de repensar essa lógica. A tentativa é ir na direção contrária da inclinação acadêmica mais tradicionalista moldada fortemente pela cosmovisão de homens brancos e europeus.

A ideia deste TCC é colocar alguns trabalhos sobre Pretuguês e AAVE produzidos por pesquisadores brasileiros e norte-americanos em destaque, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. De que forma os acadêmicos se comportam diante do preconceito linguístico que estrutura o ensino de língua nas instituições de ensino em geral? Os estudos mais relevantes sobre o Pretuguês, como Lélia Gonzalez, são reconhecidos como fundamentais para a discussão de línguas nas academias Brasileiras? Como se comportam as academias brasileiras e norte-americanas em termos de publicações sobre Pretuguês e AAVE, comparativamente?

Uma vez que não há possibilidade de inserir na amostragem da pesquisa todas as fontes sobre Pretuguês e AAVE, pois há uma quantidade imensa de trabalhos direcionados a estas

variantes linguísticas, esta abordagem é indutiva. Isso implica dizer que se parte de trabalhos específicos, tanto no Brasil como nos EUA, para chegar a uma ideia mais ampla destas investigações nas academias de ambos os países. O ponto de partida está na análise de trabalhos particulares e caminha na direção de uma noção geral do contexto de cada país.

Para alcançar tal objetivo (indutivamente), faz-se necessário o método de procedimento histórico para situar temporalmente questões relacionadas ao Pretuguês e ao AAVE. Sobre a situação de tais estudos nas academias brasileiras e norte-americanas, pretende-se estender uma visão panorâmica e comparativa. Aqui entra o método de procedimento comparativo, porque ao fazer uma ideia geral do Pretuguês (no Brasil) e do AAVE (nos EUA), o propósito é concluir a análise com a comparação desses cenários. Dessa forma, a abordagem é indutiva e os métodos de procedimento se inserem em uma perspectiva histórica e comparativa.

Dito isso, o teor da pesquisa é, em grande medida, qualitativo mesmo que a amostragem seja volumosa. Busca-se ter uma quantidade de trabalhos razoável, mas o funil é a qualidade e relevância. Todas as fontes digitais foram coletadas na *web*, com destaque para o *Google Acadêmico*. O preço elevado de alguns livros físicos dificultou o acesso a algumas fontes.

# CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura.”  
(Franz Fanon)

## CONTRA-COLONIALISMO

O Mestre Antônio Bispo apresenta a humanidade e o pensamento social brasileiro com sua perspectiva existencial Quilombola, revolucionária e contra-colonialista (2015). Bispo desenvolve suas ideias sem o apego acadêmico que impera nas produções eurocêntricas, comparando diferenças das cosmologias monoteístas e politeístas, ressaltando a ligação entre passado, presente e futuro, tomando a religiosidade enquanto fator indispensável para a existência de diferentes visões de mundo.

Sobre a colonização, Bispo ressalta a ligação entre o pensamento colonizador/civilizador e a religião monoteísta cristã. Para tanto, utiliza-se de bulas papais emitidas na época das grandes navegações invasoras (que davam ao homem europeu branco o aval para invadir todos os povos ditos pagãos e seus territórios), além de passagens bíblicas que validam a desumana relação entre servos e seus “senhores”. A religião monoteísta cristã inventou o que ele chama de cosmofofia, sendo a bíblia e as bulas papais os documentos que fundamentam ideologicamente a colonização e a tragédia da escravidão humana. Enquanto a cosmologia cristã é monolítica, linear e altamente verticalizada, além de apresentar a vida como uma maldição e o trabalho como uma punição, a cosmologia dos povos afro-pindorâmicos politeístas não é nada disso.

Nas comunidades contra-colonizadoras cuja “terra era (e continua sendo) de uso comum e o que nela se produzia era utilizado em benefício de todas as pessoas (2015, p. 35 - 36)”, há uma estreita relação com os “elementos da natureza, é dizer, a sua relação respeitosa, orgânica e biointerativa com todos os elementos vitais” (2015, p. 69). Circularidade, pluralidade, territorialidade e horizontalidade são elementos presentes na religiosidade, no trabalho e nas manifestações culturais destas comunidades.

Tendo em vista as diferenças estruturais destas cosmologias, o trabalho de Bispo é um presente muito importante para a investigação aqui proposta. Primeiro porque é uma análise realista, necessária para que operemos na realidade dos fatos sociais (para poder transformá-los).

Segundo porque parte de um lugar pouco representado nas academias, o lugar quilombola, contra-colonizador. Com relação ao debate sobre colonização e contra-colonização, o autor delimita:

Vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjulgação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que esta cultura se encontra. E vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nestes territórios. (BISPO, 2015, p. 35)

O colonizador europeu chamou os povos originários e afro-pindorâmicos de “índios” e “negros” como uma tentativa de reduzir diversidade de muitos povos em uma unidade “sem alma”, pronta para ser subjugada e exterminada. Algumas comunidades contra colonizadoras como Caldeirões (Ceará), Canudos (Bahia), Pau de Colher (BA / PI) e Quilombo dos Palmares (Alagoas), foram pilhadas e queimadas por forças oficiais militarizadas. As alegações das forças oficiais para invadirem o território destas comunidades eram pautadas em preconceito e tais comunidades eram tachadas de “messiânicas” para justificar a invasão covarde que matou dezenas de milhares de pessoas, a incluir crianças e bebês.

Apesar de o próprio autor ter relatado não se tratar de uma obra acadêmica sua obra é extremamente importante para a discussão sobre o papel da academia. A perspectiva de Bispo é um instrumento para a revolução que precisa acontecer na “cosmovisão cientificista academicista”, que pretende apagar da história a luta de todos os povos originários e afro-pindorâmicos. Tendo em vista o racismo institucional presente na história da academia, é possível que nela se opere uma contra colonização nos termos de Bispo?

FOGO!..QUEIMARAM PALMARES, NASCEU CANUDOS.  
FOGO!..QUEIMARAM CANUDOS, NASCEU CALDEIRÕES.  
FOGO!..QUEIMARAM CALDEIRÕES, NASCEU PAU DE COLHER.  
FOGO!..QUEIMARAM PAU DE COLHER...  
E NASCERAM, E NASCERÃO TANTAS OUTRAS COMUNIDADES  
QUE OS VÃO CANSAR SE CONTINUAREM QUEIMANDO

PORQUE MESMO QUE QUEIMEM A ESCRITA, NÃO QUEIMARÃO A  
ORALIDADE  
MESMO QUE QUEIMEM OS SÍMBOLOS, NÃO QUEIMARÃO OS  
SIGNIFICADOS.  
MESMO QUEIMANDO NOSSO POVO,  
NÃO QUEIMARÃO A ANCESTRALIDADE.  
Nego Bispo (2015, p. 33)

**DINÂMICA SOCIOLINGUÍSTICA (VARIAÇÃO LINGUÍSTICA)**

Qualquer uma das línguas, seja ela dominante, autônoma, usada por bilhões de falantes nativos, ou uma utilizada por uma comunidade de 50 pessoas, cumpre funções sociais importantíssimas na vida de qualquer ser humano. Quando aqui se diz o termo *variação linguística*, é por esse viés, pensando que qualquer realização comunicativa é uma variação, até mesmo aquelas que foram padronizadas.

McCleary, pesquisador branco da USP, em seu trabalho *Sociolinguística* (2009), fala sobre vários conceitos importantes para o tema desta pesquisa, como variação linguística e diglossia. Sobre a padronização de variantes, o autor se faz o seguinte questionamento:

De onde vem a variedade padrão de uma língua? O mais comum é que o padrão seja, no início, uma das variedades regionais de uma língua. Essa variedade, com o tempo, torna-se o padrão e perde sua identificação exclusiva com aquela região de origem. Ela começa a ter valor de destaque em outras regiões também. Mas por que isso acontece? Os detalhes históricos de cada caso podem mudar, mas – em geral – o que determina que uma variedade, e não outra, torne-se o padrão é a importância econômica, política e cultural do local onde ela é usada. Esse processo pode ser um processo relativamente "natural", por meio da influência que o centro do poder tem sobre as outras regiões, ou pode também contar com uma ação política específica ou com uma produção cultural específica gerada pelo centro de poder. Qualquer que seja o meio – "natural" ou intencional – esse processo de formação de uma língua padrão se chama padronização. Um dialeto torna-se uma língua padrão por meio do processo de padronização. Alguns dos agentes de padronização são: O estabelecimento da variedade como "língua oficial; O uso da variedade em todos os documentos oficiais; O estabelecimento da variedade como a língua para a educação; A publicação de materiais didáticos na variedade; A publicação de gramáticas normativas baseadas na variedade; A publicação de dicionários baseados na variedade; O uso da variedade em revistas e jornais; O uso da variedade nos meios de comunicação (TV, rádio); O uso da variedade na literatura; Propaganda sobre as "virtudes" da variedade. (MCCLEARY; 2009, p. 16)

Do ponto de vista (socio)linguístico, não há diferença de valor entre as variações existentes. A variação é que é a norma. Todas as realizações linguísticas são variantes. A complexidade do dinamismo inerente a qualquer variação linguística é um objeto de estudo desafiador para qualquer linguista. O tal "prestígio" de uma variante sobre outra não se sustenta em fatos linguísticos, na verdade, ele se dá por motivações históricas, políticas, sociais, culturais. A existência de um purismo, definido como a atitude linguística de acreditar em um estado "puro" da língua, abraça a ideia de que com o passar dos anos e gerações se perde uma "pureza linguística". Um estado de observação das mudanças por um viés negativo, reacionário, como se a variação não fosse a regra, e sim, a intrusa. McCleary, sobre a questão do purismo, afirma:

Purismo é uma atitude mais reacionária do que conservadora. Obviamente, do ponto de vista da sociolinguística, não existe um estágio melhor ou pior de uma língua, desde que ela esteja sendo usada energeticamente por uma comunidade de usuários, servindo todas as suas necessidades comunicativas e expressivas. Para o linguista, o único estado ruim para uma língua é quando ela começa a perder falantes nativos e entra em processo de extinção. Mas não somos todos linguistas. Para muita gente, a língua é mais um símbolo do que uma ferramenta de sociabilidade. Aí, nasce o purismo. Se a língua é um símbolo de uma nação, ou de um povo, é fácil perder de vista a sua natureza dinâmica e pragmática. (MCCLEARY, 2009, 39)

Com relação às mudanças que acontecem nas línguas, sobretudo em decorrência de adaptações que as crianças fazem com a herança linguística do ambiente que as acolheu (caso tenham tido algum), não se dão de forma retilínea, regular, homogênea. As realizações das novas gerações tendem a se diferenciar pois a transmissão da língua entre as gerações não se dá de forma perfeita uma vez que “Na língua dos adultos, há muita coisa que não faz sentido para a criança que está adquirindo a língua, e a criança “erra”, mas geralmente esses “erros” são regularizações ou sistematizações da fala dos pais.” (MCCLEARY; 2009, p. 40). Assim, a criança não “erra”, ela experimenta. E seus experimentos estão menos presos a prescrições normativistas que impõem uma regulação da sua linguagem.

Quando se pensa em variedades de realizações linguísticas, pode-se pensar por exemplo, na pessoa que se pronuncia, levando em conta sua situação étnica e social em termos da comunidade em que vive. Para essas variedades há uma proposta de classificação pelo nome de etnoletos e socioletos. O contexto no qual a comunicação se dá também é influência nas variedades de realizações existentes nas línguas. Uma conversa entre habitantes de uma mesma casa, enquanto fazem alguma refeição juntos, por exemplo, tende a ser menos formal do que uma conversa entre dois estranhos em um ponto de ônibus.

Existem também diferentes gêneros de fala, gêneros de textos, linguagens específicas de determinadas áreas do conhecimento, o que amplia o horizonte de possibilidades para realizações de toda natureza, e reforça a existência de tanta variedade linguística. Desse modo, a variação é um elemento da dinâmica das línguas, que é viva e móvel. Quando há mais de uma variante em uma região e uma delas é padronizada como a norma, a oficial, a mais “pura”, ocorre o fenômeno da diglossia, descrito por McCleary da seguinte maneira:

Um caso de registro levado ao extremo é o caso da diglossia. “Diglossia” é o termo técnico para uma situação em que, na mesma sociedade, existem duas variedades linguísticas bem diferentes, uma para usos mais formais e a outra para usos mais informais. A primeira variedade mais formal é chamada “H”, ou “variedade alta”,

e a mais informal "L", ou variedade baixa. A variedade alta é sempre uma variedade literária, tipicamente clássica, e costuma ser aprendida nas escolas e não em casa. A variedade baixa, em geral, não tem escrita, nem reconhecimento oficial. É a língua aprendida e falada em casa, no mercado e entre amigos. (MCCLEARY, 2009, p. 49)

A diglossia torna nítida a diferenciação de valor dada a diferentes variantes e como algumas variantes se sobrepõem a outras através do argumento de ser o “padrão oficial”. Por mais que faça algum sentido a padronização, sobretudo na escrita, o que acontece na prática é que aquilo que está à margem do padrão é estigmatizado e marginalizado. Não é difícil observar também a inclinação do normativismo de classificar como “erro” realizações orais que desrespeitam a sagrada gramática. Mas se trata de uma inversão. Não faz sentido regular a oralidade, o motor propulsor da dinâmica linguística, a partir de uma norma criada para padronizar a escrita. Também não faz sentido algum o preconceito, nada científico por sinal, baseado em argumentos vagos e mitos milenares acerca do que é conhecimento e saber.

## **O PRECONCEITO LINGUÍSTICO**

Marcos Bagno, pesquisador branco, no primeiro capítulo do livro *Preconceito Linguístico* (2015), discute a mitologia que perpetua o preconceito linguístico no Brasil. O mito “é certo falar assim porque se escreve assim” (p. 79), por exemplo, dissemina uma ideia grafocêntrica de linguagem. Esse mito pode ser desconstruído facilmente pois escreve-se muita coisa que não se pronuncia e pronuncia-se muita coisa que não se escreve, justamente devido à constante variação linguística.

A escrita gráfica é uma tecnologia muito recente se comparada à transmissão de saberes orais. Enquanto realização comunicativa, a escrita não é capaz de trazer à superfície todas as camadas que a oralidade comporta, como os fenômenos prosódicos (entonação, ritmo, altura da voz, etc). Dessa forma, o elemento oral precede o ortográfico, que opera por meio de consensos e padronizações nem sempre tão lógicos. A escrita se apoia em grande medida na oralidade para existir, e não o contrário, até por questões históricas e o momento no qual a humanidade apreendeu e se apropriou destas tecnologias.

Gramática em grego significa “a arte de escrever” e surgiu na Antiguidade grega, com o intuito de preservar as formas consideradas “mais corretas” da língua literária. Nas salas de aula em geral, seja na universidade ou no ensino básico, grande parte do ensino de línguas se concentra no ensino de regras gramaticais com enfoque morfológico e sintático. E a predominância das

visões gramaticistas e grafocentradas no ensino podem ser reflexos de uma tradição mais antiga e consolidada, apesar de conservadora e elitista. Os estudos que questionam estas perspectivas usando dados sociolinguísticos são mais recentes, como Bagno ressalta:

Esta relação complexa entre língua falada e língua escrita precisa ser profundamente reexaminada no ensino. Durante mais de dois mil anos, os estudos gramaticais se dedicaram exclusivamente à língua escrita literária (e só a dos escritores considerados “clássicos a imitar”). Foi somente no começo do século XX, com o nascimento da ciência linguística, que a língua falada passou a ser considerada como verdadeiro objeto de estudo científico. Afinal, a língua falada é a língua tal como foi aprendida pelo falante em seu convívio com a família e com a comunidade, logo nos primeiros anos de vida. É o instrumento básico de sobrevivência. (BAGNO, 2015, p. 82)

Seguindo a cronologia da mitologia que sustenta o preconceito linguístico proposta por Bagno, o autor fala ainda sobre o mito “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” (p. 91), desconstruído pelo fato de que as gramáticas que se ampararam na escrita para estabelecerem seus pressupostos, e não o contrário. A ordem é importante: a fala precede a escrita, que por sua vez precede a gramática. Se isso não está entendido, corre-se o risco de imaginar que a gramática antecede a escrita ou que é o fator indispensável para se produzir um texto coerente.

Há uma relação entre a tradição de ensino gramatical atual e a história da cultura ocidental. É importante ressaltar que o fazer científico ocidental utilizou-se do latim enquanto língua única de produção de conhecimento por um longo período de tempo. Sobre esta relação histórica, lê-se em Bagno que:

Desde a queda do Império Romano (século IV) até o final da Idade Média (século XV) a única língua que era objeto de ensino nas instituições educacionais deste período (mais de mil anos) foi o latim. Por ser a língua da todo-poderosa Igreja católica, da filosofia e das ciências da época, e por ser a língua em que estava conservado o patrimônio literário e cultural da Antiguidade, o latim era objeto de verdadeira veneração, como se fosse uma língua perfeita, a única capaz de expressar as sutilezas do espírito e da reflexão intelectual mais profunda. E de fato era mesmo, porque até pouco antes do período Renascentista (século XIV), as línguas nacionais eram usadas apenas em suas formas faladas, corriqueiras, para interação diária entre pessoas, mas não tinham o *status* de “língua de cultura”. Não tinham desenvolvido uma literatura própria, não eram empregadas como línguas oficiais nas esferas políticas, nem sequer dispunham de uma ortografia regularizada. (BAGNO, 2015, p. 98)

Enquanto o latim escrito padrão permaneceu preservado nas instituições de ensino por milhares de anos mesmo depois de ter se tornado uma língua morta (sem falantes nativos), o latim fora das academias teve tempo e oportunidade para se desdobrar em muitos caminhos. O fato de o



latim ser uma espécie de “ancestral comum” de várias línguas modernas, a incluir o Português, reafirma a realidade dinâmica da evolução das línguas.

Sabe-se há muito tempo, hoje com mais conhecimento de causa do que tempos atrás, que "a língua é viva, dinâmica, está em constante movimento – toda língua viva é uma língua em decomposição e recomposição, em permanente transformação” (BAGNO, 2015, p. 168). Então aquilo que é apontado como “erro” adquire um viés político-ideológico, visto que é uma variação da norma. Mas afinal, quem diz o que é "erro"? Baseado em quais evidências científicas? Contra quem?

Uma mudança de atitude envolve a resignificação do que é “erro linguístico”. O ponto de partida aqui é que todo falante nativo é perfeitamente competente na sua faculdade comunicativa. As pessoas diferenciam usos, entendem os contextos de realização, fazem operações morfológicas, sintáticas e semânticas, tudo isso de forma intuitiva. É preciso respeitar os conhecimentos e saberes dos educandos, para que na prática, seja possível fomentar um ambiente educativo inclusivo e democrático.

## **RACISMO LINGUÍSTICO**

Gabriel Nascimento dos Santos é professor da Universidade Federal do Sul da Bahia. Entre os temas trabalhados pelo autor, situam-se racismo no ensino-aprendizagem de línguas, interfaces entre linguagem e racismo e racismo linguístico. A obra *Racismo Linguístico* (2019) foi um de muita valia para esta pesquisa e por isto merece um espaço destacado uma vez que a noção de língua no singular é “vista como uma marca de dominação e por onde também se dá a figura estruturante do racismo” (citação Kindle: posição 184).

Lê-se sobre o conceito de língua no singular enquanto " pilar linguístico” dos projetos nacionais modernos europeus (colonizadores) para operar o mundo a partir de sua própria cosmovisão ocidental. As primeiras palavras do autor no livro (que evidenciam tamanha relevância deste trabalho para esta pesquisa) são as seguintes:

A linguagem tem sido um grande fetiche do mundo ocidental há séculos. Não apenas por meio das mais diversas formas de normatização e idealização das *línguas nacionais*, tendo como base o mundo brancocêntrico greco-latino, mas pelos próprios círculos de reprodução da linguagem na modernidade, usados para consolidar o processo de formação da modernidade. Ou seja, a modernidade não apenas usou a ideia de linguagem no âmbito do projeto romântico, liberal, cristão

e idealista das línguas nacionais europeias (como é o caso do português, francês, espanhol e italiano), como também lançou mão dela para criar uma definição para o mundo inteiro, passando a operar todos os conceitos a partir da Europa. O ato de nomear, portanto, tem sido fundamental nessa definição. [...] É preciso entender, portanto, o signo “negro” como um conceito novo, criado pela branquitude e não como um conceito natural. Ou seja, os negros africanos, antes de serem colonizados e sequestrados, não se chamavam como “negros” ou reivindicavam para si a identidade “negra” como “naturalmente deles. [...] o negro não só foi criado enquanto categoria discursiva e histórica, mas ele próprio foi obrigado a utilizar a língua do seu interlocutor (sobretudo no caso das línguas nacionais do colonizador) para produzir significados de defesa e sobrevivência após o tráfico negreiro intenso e a própria escravização, sendo capaz, inclusive, como veremos neste livro, de gerar transformações nessa língua. Portanto, se esse interlocutor é a branquitude, como aquela que inviabiliza a minha fala, então o negro teve ainda que adaptar a sua fala durante todo esse processo, apagando aparentemente muitas vezes suas próprias marcas de origem ou traduzindo algumas delas e, assim, modificando a própria língua do colonizador. (grifo nosso) (NASCIMENTO, 2019, citação Kindle: posição 105-111)

É interessante como aqui aparece a ação daqueles que racializam –a branquitude- enquanto criadores do racializado. Franz Fanon, em *Pele negra, máscaras brancas* (1952), cita *O ser e o nada* (1943) de Sartre e analisa a situação da racialização dos corpos negros por parte dos brancos enquanto uma criação da branquitude. Nesta direção, não existe o racializado sem aquele que racializa. Não existe o privilégio da branquitude sem a opressão primeira do corpo racializado. Não existe uma língua nacional viva que não carregue consigo um cemitério de línguas racializadas mortas, relegadas ao apagamento.

Para definir epistemicídio, Nascimento se utiliza dos “olhares atentos” de Sueli Carneiro em que ela “define epistemicídio como o extermínio do conhecimento do outro, através da definição do que é saber/conhecimento válido e do que não é” (NASCIMENTO, 2019, posição 134). Sobre linguicídio o autor se apoia em Rajagopalan (2010) para exprimir a ideia de se tratar de um “produto da colonialidade” ou uma “herança do colonialismo”, definido como um fenômeno que possui uma “relação dileta com o epistemicídio”, uma vez que é um epistemicídio que opera por meio da linguagem, seja pela via de uma guerra de (de)nominação ou por meio (da falta) de políticas linguísticas. No que se refere à relação entre estes conceitos, tem-se que:

o epistemicídio é linguístico quando desapropria o sujeito de seu próprio direito de produção do saber. Ou seja, quando ao sujeito negro ou indígena é negada a possibilidade de ser sujeito da língua e, portanto, compreender e modificar dinamicamente a língua. [...]

Por outro lado, o epistemicídio ganha um papel significativo na língua quando apaga a possibilidade de os saberes tradicionais serem compreendidos, ouvidos e difundidos. A escrita no mundo ocidental ganhou um papel muito grande e passa a ser o grande fundamento das línguas indo-europeias a partir do Renascimento,

em que a fábrica de traduções e comparações linguísticas vai produzir as primeiras gramáticas modernas com uma visão calcada na Antiguidade clássica. (NASCIMENTO, 2019, citação Kindle: posição 303, 310, 317)

Há uma conexão interessante entre as obras de Nascimento (2019) e Bagno (2015), uma vez que em ambas se relaciona a ideia de língua no singular enquanto uma criação dos estados nacionais modernos europeus e a questão histórica da gramática normativa enquanto instrumento de cristalização do latim clássico (morto), padronizado como "o estado da arte" das línguas, veículo "único e supremo" do conhecimento linguístico e das ciências, cultura, arte, etc. Nascimento, com suporte dos conceitos de epistemicídio e linguicídio, delimita a perspectiva com a qual trata do racismo linguístico. Nas palavras do autor:

O preconceito racial aqui é entrelaçado com o social e o linguístico (naquilo que quero chamar de racismo linguístico, e que se desenha através do *linguicídio*, ou seja, *do extermínio do outro não branco*) e fica mais aparente se nos detivermos nas políticas linguísticas. O fato da *maioria dos brasileiros* (ou seja, *as pessoas negras*) estar condicionada às formas mais precárias de educação linguística tem razão de ser diretamente implicada por políticas linguísticas impostas para populações afro-brasileiras e indígenas.

Por exemplo, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação (2017) mostrou que o analfabetismo entre os negros é duas vezes maior do que entre os brancos. Quando analisamos os dados de escolarização básica, os números parecem reforçar nossa preocupação. Entre as pessoas brancas, por exemplo, 70% dos jovens a partir dos 15 anos estão no ensino médio, contra aproximadamente 55% entre os negros. Como podemos ver, a evasão escolar (produzida pela figura da precarização e abandono dos negros) anda de braços dados com o genocídio do povo negro (o que, segundo as últimas pesquisas, só tem se aprofundado) [...]

Ou seja, não estamos falando de um projeto neutro, mas de uma política bem localizada na própria racionalidade política do Estado brasileiro. [...] o Estado brasileiro sempre promoveu políticas linguísticas. Porém, como vimos, elas foram e são excludentes quando se trata de quem não é branco no país. (grifo nosso) (NASCIMENTO, 2019, citação Kindle: posição 148-163)

Nem os projetos do Estado brasileiro –em grande medida relacionados à ideia de “língua nacional”–, nem os enunciados e nem os sujeitos são neutros. A ideia da neutralidade é perigosíssima porque mistifica a realidade, dificulta uma ação/discussão realística sobre o problema e mascara a desumanização do projeto “civilizatório” europeu. Trazendo a ideia de língua enquanto projeto de poder da modernidade o autor revela que:

A língua é um lugar de muitas dores para muitos de nós. A ideia de língua nacional [...] passa a ignorar centenas de línguas já existentes no seio de um território. É o caso das línguas indígenas brasileiras. [...]

Por isso, ao analisar esse processo de *linguicídio*, quero apresentar aqui que a língua não é só modificada, mas está sempre submetida aos projetos de poder. Ela própria é um projeto de poder, incluindo suas desigualdades, que funda nas origens nacionais o conceito moderno de língua nacional. É a colonialidade que, ao se

expandir pela via da Companhia de Jesus, trouxe consigo a língua como um bem imaterial de *dominação* no país, de maneira a tornar os indígenas cativos dóceis da terra e os negros, animais da terra.

Assim, mais do que compreender ou abandonar os sistemas de poder, *é preciso disputá-los para que as línguas também sejam espaços de luta.* (grifo nosso) (NASCIMENTO, 2019, posição 232, 239, 246)

Mas o que acontece quando há o apagamento de uma língua? Quais os efeitos da exclusão de tantas línguas no mundo? Bem, se a linguagem é capaz de (re)criar a realidade (um jeito de encarar o problema), quando uma língua morre, também morre com ela uma realidade, uma forma de ver a vida, uma cosmovisão, uma cultura com seus afetos, sentimentos e saberes. Como Nascimento nos adverte, “A raça é uma concessão da opressão criada pela branquitude. A superação de uma sociedade de raças é o devir a ser batalhado nas ciências da linguagem e nas ciências do cotidiano, em que o discurso é a prática.” (2019, posição 434).

## CAPÍTULO 2 - PRETUGUÊS

A categoria da *Amefricanidade* (1988) presente dentro do pensamento social da educadora, antropóloga e filósofa brasileira Lélia Gonzalez coloca em xeque a falácia da “unidade linguística” e amplia olhares na discussão sobre *América Ladina* -proposta por Magno (1981). O pressuposto da *Amefricanidade* merece destaque dado que esta investigação tem como objetos de estudo variantes racializadas que se realizam no Brasil e EUA, uma vez que

o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA e como um todo (Sul, Central, Norte e Insular). Para além de seu caráter puramente geográfico a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada. (GONZALEZ; 1988, p. 76-77)

É neste contexto que Gonzalez destaca várias marcas de africanização do português brasileiro e o fato de a influência negra ser pouco explorada. A proposta de reconhecer a língua portuguesa utilizada no Brasil enquanto Pretuguês é revolucionária para as discussões das ciências da linguagem nas academias (ensino primário ao superior), até porque é nestes espaços, sobretudo, que a norma padrão invisibiliza tal reconhecimento por meio do racismo linguístico.

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí fora. Não sacam que tão falando pretuguês.

E por falar em pretuguês, é importante ressaltar que o objeto parcial por excelência da cultura brasileira é a bunda (esse termo provém do quimbundo que, por sua vez, e juntamente com o ambundo, provém do tronco linguístico bantu que “casualmente” se chama bunda). E dizem que significante não marca... Marca bobeira quem pensa assim. De repente bunda é língua, é linguagem, é sentido, é coisa. De repente é desbundante perceber que o discurso da consciência, o discurso do poder dominante, quer fazer a gente acreditar que a gente é tudo brasileiro, e de ascendência européia, muito civilizado, etc e tal.

Só que na hora de mostrar o que eles chamam de “coisas nossas”, é um tal de falar de samba, tutu, maracatu, frevo, candomblé, umbanda, escola de samba e por aí fora.” (GONZALEZ; 1984, p. 238)

Vale menção que a mesma mídia que vende o Brasil enquanto produtor dessas “coisas nossas”, (re)produz o discurso racista, machista, conservador-reacionário. Tanto Gonzalez quanto

Bagno denunciaram a (re)produção do racismo que tem destaque na agenda da mídia brasileira como um todo. Bagno (2015) expôs detalhadamente a grande mídia (televisão, rádio, jornais) enquanto perpetuadora dos preconceitos linguísticos, que naturaliza as agressões contra grupos sociais “não brancos”. No ensaio *Cultura, etnicidade e trabalho: Efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher*, o primeiro dentre vários ensaios de Lélia contidos na coletânea *Por um feminismo afro-latino americano* (2020), a introdução apresenta uma síntese magistral sobre o capitalismo e a formação socioeconômica brasileira. Mais adiante lê-se uma crítica do paradigma social da “democracia racial” enquanto ideologia de dominação e a questão do dominado que internaliza e reproduz a linguagem do grupo dominante.

Em termos de pressupostos teóricos para o ensaio referido, Gonzalez apresenta três abordagens das quais as duas últimas são levadas enquanto instrumental para a discussão das relações raciais no Brasil. A primeira versa sobre o que a autora chama de “sociologia acadêmica” e se pauta na existência de uma “democracia racial” meritocrática. A segunda linha é sobre o marxismo ortodoxo que oferece uma janela de oportunidade para pensar o debate racial mas com limites por se tratar ser em grande medida de uma perspectiva economicista. Sobre a terceira via teórica, a mais pertinente para o nosso estudo, Gonzalez argumenta que:

A terceira abordagem afirma que os grupos racialmente subordinados são as minorias que internalizam o processo de colonização. O privilégio racial é um dos pontos-chave dessa posição, uma vez que ele evidencia como, em todos os níveis, o grupo branco foi beneficiário da exploração dos grupos raciais. Os aspectos culturais e políticos das relações raciais demonstram como o branco afirmou sua supremacia às expensas e em presença do negro. Ou seja, “além da exploração econômica, o grupo branco dominante extrai uma mais-valia psicológica, cultural e ideológica do colonizador”. Que se pense, no caso brasileiro, nos efeitos da ideologia do branqueamento articulada com o mito da democracia racial. Cabe ressaltar como tais efeitos se concretizam nos comportamentos imediatos do negro “que se põe em seu lugar”, do “preto de alma branca”. O exemplo mais evidente do representante do grupo racialmente dominado que internalizou e reproduziu a linguagem do grupo dominante, no nosso caso, é o discurso de Olivera Vianna. Esse “mulato, cientista social e político influente na década de 1920” é um grande ideólogo do branqueamento da população brasileira. Defendendo a política que estimulava a imigração europeia, afirmava que, desse modo, era possível diminuir o “índice de nigrescência de nossa gente, arianizando nosso povo e caminhando para um refinamento cada vez mais apurado de raça, num processo de classificação”. Temos aí, num nível muito mais sofisticado de articulação, a representação do papel desempenhado por feitores e capitães do mato no passado. A ideologia do branqueamento se constitui como pano de fundo dos discursos que exaltam o processo de miscigenação como expressão mais acabada de nossa “democracia racial”. (GONZALEZ, 2020, p. 27)

A terceira abordagem por si parece mais útil no que se refere às relações raciais no Brasil pois parece conter em si uma superação epistemológica crítica sobre o tema. Isso ocorre porque desnuda a realidade dos privilégios raciais que evidenciam a artificial divisão entre “ser” e “não ser”. Tais privilégios são ocultados covardemente pela superficialidade da tão brasileira “democracia racial”, sustentada por políticas de branqueamento bem estabelecidas, que mistificam a realidade e pavimentam caminho para a branquitude se desresponsabilizar (até quando?) pela violência estrutural e sistêmica por ela criada e praticada.

Em *A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem político-econômica*, outro ensaio encontrado na mesma coletânea, *Por um feminismo afro-latino americano*, Gonzalez ressalta a “violentação de mulheres negras por parte da minoria branca dominante” (p. 43), outro fator ocultado pela falácia da “democracia racial” e mais adiante pontua acerca da relação entre história “oficial” e discurso dominante que:

A história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, fala do brasileiro como um ser “cordial” e afirma que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões ou conflitos que nela tenham surgido. Por aí se pode imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. (afinal, como disse Aristóteles, existem pessoas que nasceram para dirigir e outras para serem dirigidas). Assim como a história do povo brasileiro foi outra, o mesmo acontece com o povo negro especialmente. Ele sempre buscou formas de resistência contra a situação subumana em que foi lançado. De acordo com as informações que obtivemos da historiadora negra Maria Beatriz Nascimento, já em 1559 se tem notícia da formação dos primeiros quilombos, essas formas alternativas de sociedade, na região das plantações de cana do Nordeste. E os quilombos existiram em todo o país como a contrapartida, o modo de resistência organizada do povo negro contra a superexploração de que era objeto [...]

Também não é ressaltado pela história oficial o fato de que o primeiro Estado livre de todo o continente americano existiu no Brasil colonial, como denúncia viva do sistema implantado pelos europeus no continente. Estamos falando da República Negra de Palmares que, durante um século (1595-1695), floresceu na antiga Capitania de Pernambuco. O que essa história não enfatiza é que o maior esforço bélico despendido pelas autoridades coloniais foi contra Palmares e não contra o invasor holandês (1630-54), como se costuma divulgar. O que ela não enfatiza é que Palmares foi a primeira tentativa brasileira no sentido de criação de uma sociedade democrática e igualitária que, em termos políticos e socioeconômicos, realizou um grande avanço. Sob a liderança da figura genial de Zumbi, ali existiu uma *efetiva* harmonia racial, já que sua população, constituída por negros, índios, brancos e mestiços, vivia do trabalho livre cujos benefícios revertiam para *todos*, sem exceção. Na verdade, Palmares foi o berço da nacionalidade brasileira. E o mesmo se pode dizer com relação aos quilombos, onde a língua oficial era o “pretuguês” [...] (GONZALEZ, 2020, p. 44)

É revolucionário ler pretuguês ao lado de língua oficial, quilombos e nacionalidade brasileira, apesar de tal reconhecimento estar ausente, em grande medida, das academias em geral (ensino básico ao superior). Um ponto de expansão para esta pesquisa poderia ser o estudo cuidadoso da obra da historiadora Beatriz Nascimento acerca dos quilombos, uma vez que nosso objeto de estudo Pretuguês poderia ganhar novas camadas de sentido e análise nesta incursão.

O trabalho de Yeda de Castro, etnóloga branca *Das Línguas Africanas ao Português Brasileiro* (1983), fala do contexto do recôncavo baiano e reforça a presença africana evidente no português do Brasil. Amparada por uma análise estatística de empréstimos africanos do português, destaca certas particularidades linguísticas dos falares populares da Bahia, que pode ser ampliada para o panorama dos falares populares do Brasil como um todo. Exemplos dessas marcas são o plural não incidente no nome (“os carro”), a redução do “r” em posição final (“fala(r) = /fɛ’la/”) e a vocalização da lateral velar em posição final (“mal = /maw/”) (1983, p. 95, 96).

Castro afirma que “os empréstimos africanos estão mais ou menos completamente integrados ao sistema linguístico do português segundo os níveis de linguagem socioculturais, enquanto o português de Portugal (arcaico e regional) foi ele próprio africanizado, de certa maneira, pelo fato de uma longa convivência” (1983, p. 99). Na conclusão do trabalho, a influência banto protagoniza a quantidade de empréstimos totalmente integrados ao sistema linguístico do Português da análise.

Vale ressaltar que a tradição de estudos dos empréstimos africanos presentes na língua portuguesa do Brasil, como é o caso da pesquisa de Castro, possui referências anteriores. Um marco neste contexto é *A influência africana no português do Brasil* (MENDONÇA, 1933), proposta por um autor branco. Embora a pesquisa de Mendonça (1933) não seja tão robusta quanto a de Castro (1983) em termos de qualitativos e quantitativos, aqui já aparece a ideia de a influência africana não se esgotar nos empréstimos lexicais, mas se estender em várias camadas como morfologia, sintaxe, fonética, ritmo, etc.

Apesar da notória marca africana no português do Brasil, expressa por elementos lexicais (empréstimos), semânticos e sintáticos, o brasileiro médio é incapaz de diferenciar a origem não ocidental de certas palavras. “Em alguns casos a palavra banto chega a substituir completamente a palavra portuguesa equivalente, como caçula em lugar de benjamim ou corcunda em lugar de jiba” (CASTRO, 1983, p. 103). Castro ressalta que não é possível reduzir todo o legado linguístico



à herança banto, dada a complexidade desses processos que envolvem vários momentos na história, diferentes povos africanos sequestrados e suas línguas.

José Lucas Campos Antunes dos Santos, no artigo *O pretuguês e a internacionalização da língua e da cultura brasileira – afinal, que língua queremos internacionalizar?* (2021), tem uma proposta muito pertinente que perpassa a problemática da ideia de língua nacional no Brasil, o Pretuguês e o (ensino de) português como segunda língua. O autor propõe que para entender a realização do português brasileiro, enquanto língua nacional, é necessária uma genealogia do projeto de modernidade europeu-ocidental e para além disso Santos também se apoia na categoria da Amefricanidade do pensamento social de Lélia Gonzalez.

A *genealogia do projeto de modernidade europeu* é trazida neste estudo através da pesquisa de Sandra Sacramento (2012) e evidencia a visão dicotômica da tradição ocidental que defende esse “projeto moderno”. Uma dicotomia determinística que se expressa via ontologia (ser/não-ser), epistemologia (razão/emoção), ética (justo/injusto) e estética (belo/feio), traçando limites muito rígidos daquilo que “é permitido ou não” (p. 252).

Através dessa genealogia, tais cadeias de dualidade relacionam a conceituação de língua e as concepções de linguagem unicamente ao mundo europeu, como sendo o ponto de partida para o *outro*, isto é, a epistemologia branca cisheteropatriarcal cria, através de seu *lócus* enunciativo, o pedestal do ser universal. Desse modo, nota-se que o homem branco heterossexual impõe sobre as línguas indígenas e africanas o caráter “civilizador” das línguas nacionais europeias. Nesse primeiro momento, observamos a própria noção de língua negada aos povos originários, expressa no domínio sobre populações indígenas e no apagamento sistêmico de seus saberes por vias do *linguicídio* (RAJAGOPALAN, 2010) institucionalizado na colônia portuguesa sob o signo da cruz. (SANTOS, 2021, p. 3-4)

A obra perpassa a discussão de língua nacional, epistemicídio e linguicídio em perspectiva histórica, à priori, depois caminha para a intersecção entre pretuguês e (ensino de) português como segunda língua -no que se refere o título da obra acerca da internacionalização do português brasileiro-. No final do primeiro capítulo, *O essencialismo de língua nacional entra em cena*, lê-se que:

a ideia de língua nacional no Brasil passa a assumir a função legitimadora sobre o selo identitário da nação, fazendo emergir o estatuto de “Língua Portuguesa” unitária e essencializada num plano universal do que seria o português, conforme defendem os primeiros instrumentos prescritivos da língua: dicionários e gramáticas. O problema reside exatamente sobre o fato de que tal estatuto vai se manter e operar os sentidos sobre o *ser brasileiro*

através do epistemicídio e linguicídio de sua maioria populacional. (SANTOS, 2021, p. 8)

No segundo capítulo *A africanização do vernáculo brasileiro* Santos fala sobre as marcas de africanização do português brasileiro, além de expandir para novas perspectivas linguísticas de análises. Aqui, como na obra das autoras, fala-se de características do Pretuguês em termos de herança *bantu* e *quimbundo*:

A supressão do /r/ nos infinitivos é tão característica do pretuguês quanto de outras línguas gramaticalizadas por africanos e seus descendentes [...]

Outra marca que nos auxilia nessa compreensão das linhas abissais que separam o pretuguês da variedade de prestígio pode ser compreendida no impacto da língua *quimbundo*, na qual os pronomes são invariáveis, isto é, não mudam de acordo com a função sintática (eu / me / mim), sendo comum encontrarmos ocorrências de um único caso reto em todas as funções sintáticas, tanto nas variedades de prestígio quanto nas estigmatizadas: “Eu como”, “Leva Eu”, “Dá pra eu”, “Vem com eu” etc. (BAGNO, 2012). [...]

Outra mudança interessante do impacto gerado pelas línguas do tronco *bantu* no português europeu no período colonial é a omissão de preposições (inexistentes nas línguas *bantas*). Sobre essa mudança, trago como exemplo o meu pai, homem negro, que, por muito tempo, discriminei sua fala e escrita pela ausência das preposições, a partir de um olhar limitante e racista sobre essa variedade. Além dessa ocorrência de ocultamento das preposições, o português falado no Brasil, Angola e São Tomé e Príncipe convergem na pronúncia palatalizada de /d/ e /t/ diante de /i/ - [ˈdʒia] (dia), [ˈʃia] (tia) -, uma influência das línguas africanas amplamente difundida em território nacional (BAGNO, 2012) e característica dos falares no litoral baiano, estado expressivamente africano em termos étnico-culturais e linguísticos. (SANTOS, 2021, p. 10)

Como se percebe, a obra de Bagno, também na fundamentação teórica deste trabalho, tem sido amplamente estudada e citada por diversos estudos a incluir o de análise. Interessante como Santos quando fala do “Brasil de histórias afro-atlânticas” cita um dos estudos de Mendonça (1935) como um dos pioneiros a discutir as relações entre a lusofonia africano e afro-brasileira. Neste contexto o autor chama atenção para a racialização do nordestino, discorrendo que

É evidente a africanização da língua portuguesa falada no Brasil, com ênfase em regiões como o nordeste do país, de maioria negra. Sobre esta categoria etnogeográfica do Brasil impera o olhar sobre o outro subalternizado e específico, aquele que tem sotaque, que tem raça e é analfabeto (fala errado), diferentemente dos falantes das camadas prestigiadas e privilegiadas do eixo sul-sudeste, que falam com mais “neutralidade” (por mais marcados que sejam) e não apresentam marcas de sotaque como *nós, nordestinos*. A propósito, falam do lugar universal, não do específico, como gostam de nos marcar; a experiência vivida nessas regiões traz essa questão à análise. [...]

A relação entre o português falado no Brasil, Angola, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe nos aponta caminhos de reflexão e rompimento das barreiras ideológicas que nos separam e isolam linguisticamente e culturalmente dos países africanos de língua portuguesa e, por sua vez, da compreensão da nossa amefricanidade, sendo a língua

um elo criador de novas formas de reinterpretação de nossas identidades, permeadas pela relação entre sujeito e história. [...] (SANTOS, 2021, p. 11)

Sobre a interface entre pretuguês e português como segunda língua, o autor propõe abordagens de português como segunda língua que fogem àquele ensino gramaticista, prescritivo-normativo. O autor destaca, por fim, que a afrorreferencialização da língua e cultura brasileira, com base na experiência histórica e cultural da maior parte da população brasileira, deve ser pressuposto para uma postura antirracista e democrática de ensino do português como segunda língua.

Outra perspectiva que analisa o contexto do Pretuguês no contexto educativo, mas pelo viés da educação infantil, é a obra em coautoria das pesquisadoras Anamaria Pereira (branca) e Camila Pereira, mestrandas em educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). O trabalho *A obra infantil de Monteiro Lobato: do racistês ao pretuguês* (2022), por meio da investigação de 15 obras deste autor, para além de verificar o impacto de uma pedagogia racista na escola sobre crianças racializadas (a maioria das nossas crianças no Brasil), busca discutir caminhos antirracistas para a solução deste problema social. Nesta perspectiva, lê-se que:

Os livros conversam com o que há dentro de quem os lê. Aqui defendemos que é impossível encontrar um livro infantil ou juvenil que não esteja carregado da ideologia da pessoa que o escreveu. Se, por um lado, é um erro julgar o passado com os olhos do presente, representando anacronismo, tampouco parece interessante incentivar na atualidade práticas (e leituras) retrógradas. Assumir, portanto, o compromisso dedicado a expor, em detalhes, as elaborações de cunho racista de um escritor imortalizado pela cultura brasileira, e o *racistês* de quem o defende, configurou-se em uma investigação de revisão. Tomamos essa iniciativa para que a replicação de um discurso de subalternização não seja, continuamente, intocável, e possamos ressignificar a experiência literária infantil de crianças negras, brancas e não brancas. Dessa forma, podemos criar um espaço para que o pretuguês, em outras palavras, a leitura do Brasil a partir da participação e da construção dele pelas pessoas negras tenha um espaço para circular nas escolas. (PEREIRA; PEREIRA, 2022, p. 22)

No trabalho supracitado, assim como no anterior, há a discussão sobre o ensino de línguas, ainda que em contextos diferentes. Em ambos os casos a necessidade de reconhecimento do Pretuguês é respeitada (também neste trabalho) enquanto variante indispensável para a discussão do cenário linguístico no Brasil, bem como a chave-mestra para uma educação de línguas que seja democrática e antirracista. Tem tudo a ver com o problema de pesquisa aqui levantado, uma vez que também há aqui uma discussão sobre o Pretuguês nas academias, sua importância para práticas pedagógicas antirracistas e a implicância trágica do racismo linguístico enquanto obstáculo à democracia.



## **CAPÍTULO 3 - AFRICAN AMERICAN VERNACULAR ENGLISH (AAVE)**

O livro *African American English; structure, history and use* (1998) oferece uma pesquisa linguística robusta sobre AAVE e seus dispositivos linguísticos (léxico, gramática, fonologia, etc). Para além de tratar destes aspectos estruturais e evolutivos, há uma análise do atravessamento histórico, sociológico, político e educacional no contexto da variante linguística. A obra foi editada/escrita por Salikoko S. Mufwene, John R. Rickford, Guy Bailey e John Baugh, e conta com a colaboração de vários autores como Walt Wolfram, Lisa J. Green, William Labov e Geneva Smitherman. Nesta obra, os autores trazem diversas referências dos anos 70, 80 e 90, grande parte escrita por eles próprios ou outros pesquisadores já especializados neste tipo de estudo. Por ter sido lançada no final dos anos 90, a obra compila estudos dos anos 70, 80 e 90, expandindo a discussão e propondo alternativas e enfrentamentos.

Na introdução, Mufwene e Rickford argumentam que há muito tempo havia uma lacuna que precisava ser preenchida no que se refere a literatura sobre *African-American Vernacular English*. Assim, o livro busca, além de compilar as discussões mais recentes sobre a variante no que concerne seus dispositivos estruturais, história e léxico, expandir a discussão existente com novas análises. Há também a questão do AAVE enquanto importante ferramenta para o enfrentamento direto dos problemas educacionais do sistema de ensino público nos EUA. Nesta direção, o livro também se propõe a ser um guia mediador para o professor interessado em trazer o (re)conhecimento sobre AAVE para a sala de aula e oferecer a seus alunos, fomentando a possibilidade de se tornarem hábeis na “variante padrão” sob uma pedagogia mais humanizada e consciente historicamente.

Os capítulos do livro estão distribuídos em 3 seções: estrutura, história e uso. A análise de vários dispositivos estruturais do AAVE contidos na seção estrutura corroboram com o fato de o AAVE ser uma variante com padrões estruturados e sistematizados. O primeiro capítulo da seção estrutura (*The sentence in African-American vernacular English*), de Martin e Wolfram, mostra uma série de convergências e divergências entre realizações reais de AAVE e outras variantes do inglês, incluindo aquela considerada “padrão” (*standard english – SE*). Nesse contexto, o AAVE compartilha com outras variantes linguísticas vários elementos estruturais especialmente a variante chamada de *Anglo-American vernacular English* (do sul dos EUA). Todos os capítulos desta seção

ajudam a delimitar melhor até onde o AAVE converge com outras variantes e até onde se verifica sua singularidade e elementos únicos.

A utilização do *BÉEN -stressed BIN-* é um traço único do AAVE que na superfície se parece com realizações de outras variantes, mas é diferente. Isso ocorre porque a realização *BÉEN* se parece tipograficamente com a realização do presente perfeito (*be – has been*) mas tem outro sentido. Aqui, o *BÉEN* parece ser um marcador de tempo distinto do AAVE e se refere a um acontecido não recente, uma verdade que se estende de um passado remoto até o presente (p. 14). Martin e Wolfram cobrem outros aspectos presentes no AAVE e em outras variantes, como a dupla negação, como na frase “*He ain’t got no car*” (p. 17), verificando as particularidades das ocorrências da dupla negativa na gramática do AAVE, ressaltando convergências e divergências em relação a outras variantes.

Em *Aspect and predicate phrases in African-american vernacular english* (in MUFWENE, SALIKOKO S. et al, 1998), Lisa J. Green oferece uma pesquisa sobre os elementos verbais da gramática do AAVE em comparação com a variante padronizada. Segundo o estudo, o funcionamento dos elementos verbais é diferente na gramática do AAVE em relação ao inglês padrão, para além de ser regulado por suas próprias regras e leis, desafiando o mito de que seriam mudanças aleatórias do “modelo padrão” (p. 40). Em termos de morfologia a sequência de verbos do AAVE pode diferir da “variante padrão” nos contextos de passado e passado particípio; outras diferenças foram elencadas e destacam elementos singulares do sistema verbal do AAVE (p. 66).

A segunda seção do livro, história, começa com o capítulo escrito por Bailey e Thomas sobre a fonologia do AAVE, questão até então pouco explorada. Ao fazer uma análise descritiva profunda sobre dispositivos fonológicos do AAVE os autores distinguem as realizações compartilhadas por outras variantes “não-padrão”, aquelas que são compartilhadas por quase todas as variantes do inglês e aquelas aparentemente únicas do AAVE. Há também um debate sobre a origem de certos aspectos do AAVE em termos de ligação histórica com a perspectiva da creolização (mais antiga) ou com as mudanças do século XX (mais recentes). Grosso modo, todos os capítulos da seção de história discutem a hipótese creola da origem do AAVE. Na conclusão, já aludindo a ligação entre fonologia, discriminação linguística e novas perspectivas de estudo, lê-se que:

Although phonology is the subsystem of AAVE that has received the least amount of attention, it is clearly not the least important. Because phonological features are often used to assign children who speak AAVE to special education and speech

therapy and because phonological features are often the cues that listeners respond to in language discrimination, phonology is a key to addressing some of the most intransigent social problems that confront African Americans. Because the vowel system provides a more solid basis for diachronic analysis than most morphosyntactic features do, phonology is integral to an understanding of the origin question and the issue of the current path of development of AAVE. Its role in addressing all of these issues makes phonology an ideal locus for future research on AAVE. (BAILEY & THOMAS in MUFWENE, SALIKOKO S. et al, 1998, p. 107)

Labov no capítulo *Co-existing systems in African-American vernacular English* (in MUFWENE, SALIKOKO S. et al, 1998) apresenta uma abordagem que permite extrapolar as relações entre AAVE e outras variantes do inglês dos EUA, destacando convergências entre AAVE e variantes creolas do inglês Atlântico. A análise de Labov inclui uma série de dispositivos estruturais da morfossintaxe do AAVE, como os marcadores *be, done, be done* e o “*stressed BIN*”. O autor menciona a influência dos estudos de Beryl Bailey sobre o inglês creolo jamaicano (desde a década de 50) e os dados coletados por Elisabeth Dayton sobre AAVE a partir dos anos 70 como bases para o trabalho em questão (p. 110). Segundo Labov, Bailey faz um paralelo sem precedentes entre o AAVE e o inglês creolo jamaicano, cujos dados servem a ele enquanto objeto de estudos e as pesquisas que sucederam tal investigação. Sobre a questão do *stressed BEEN*, já mencionado nos capítulos de introdução, Labov ressalta que:

In the development of the African-American component of AAVE, one can follow the trajectory of a number of particles from basic grammatical functions found in many languages of the world to a set of highly marked meanings specific to AAVE, distinct from the descriptions we now have of tense, mood, and aspect in the languages of the Caribbean, West Africa, or elsewhere. Typical of this trajectory is *been*, which began as an unstressed, past or anterior pre-verbal particle. The particle being defined here is not the unstressed *been*, but instead a stressed, low-tone *been*, with three semantic components: 1) a condition referred to was true in the past; 2) it has been true for a comparatively long time (non-recent); 3) it is still true

[...] Rickford (1973) investigated the interpretation of (She *been* married.) by blacks and whites through the question “Is she still married?” The characteristic white response was “No,” since *has been* without a temporal modifier of duration implies the completion of the action. The majority of blacks responded “Yes,” consistent with the (3) above. In this situation, *been* is said to be camouflaged (Spears 1982) [...] (LABOV in MUFWENE, SALIKOKO S. et al, 1998, p. 135-136)

Há a questão de realizações do AAVE em regiões distintas dos EUA (Norte / Sul) se realizarem com detalhes fonológicos próprios de cada região. O estudo mostra vários dispositivos sintáticos do AAVE enquanto indisponíveis em outras variantes como a padronizada, o que pode

fazer com que construções do AAVE passem desapercibidas ou camufladas aos olhos de um falante de outra variante. Acerca do terminologia referente ao AAVE, lê-se:

The term AAVE or African-American vernacular English will be used to refer to what was earlier called the Black English Vernacular, as defined by Baugh (1983): the uniform grammar used by African Americans who have minimal contact with other dialects typically in contexts where only speakers of that vernacular are present. (LABOV in MUFWENE, SALIKOKO S. et al, 1998, p. 115-116)

No final da seção de história, Rickford discute a influência/origem creola na história do AAVE em *The creole origin of African-American vernacular English: evidence from copula absence*, evidenciando o fato, já na introdução, de se tratar de uma longa discussão histórica, que remonta o período entre o início e final do século XX:

The creole origins issue is the older issue. The earliest linguist to suggest the possibility that AAVE had pidgin or creole roots were Schuchardt (1914), Bloomfield (1933: 474), Wise (1933), and Pardoe (1937). The case was articulated in more detail by Bailey (1965) and repeated in Hall (1966: 15). It was vigorously championed by Stewart (1967, 1968, 1969) and Dillard (1972, 1992), and it was subsequently endorsed by Baugh (1979, 1980, 1983), Holm (1976, 1984), Rickford (1974, 1977) [...] (RICKFORD in MUFWENE, SALIKOKO S. et al, 1998, p. 154)

E a lista de autores é enorme e não vem ao caso trazê-la por completo: a discussão começa no começo do século XX e continua acontecendo até os dias atuais. A definição mesma sobre pidgins e variantes creolas, além da discussão entre os creolistas, que discutem a hipótese da creolização como central, versus dialectistas, que crêem que a creolização foi algo lateral para a evolução do AAVE, podem ser pontos de expansão para esta pesquisa caso a investigação vá por este viés histórico. Apesar de a hipótese da creolização ser amplamente pesquisada e haver evidências que apontam para esta direção, o autor admite que não há evidência suficiente para confirmar a raiz creola do AAVE e que o tópico carece de mais estudos.

A terceira e última seção do livro sobre o uso do AAVE começa com o capítulo de Smitherman que atesta sobre o léxico do AAVE amplamente utilizado nas comunidades afro-americanas ser também algo que atravessa outras variantes, a incluir a padronizada. Neste contexto, a autora comenta a evolução dos termos criados para racialização por parte da branquitude (*African, Colored, Negro, Black, African-American*), e a influência do AAVE sobre outras variantes linguísticas. A autora também discorre sobre a igreja e o rap enquanto espaços pelos quais o AAVE manteve-se vivo linguística e culturalmente (p. 209). Sobre a terminologia AAVE, Smitherman menciona em um rodapé:



I have used the term “African-American vernacular English” to be consistent with the terminology chosen by the editors of this volume. However, it, like many of the labels linguists have used to refer to this speech phenomenon, is problematic, particularly when employed in the broader public arena, where the term “vernacular” is taken to refer to something of lowly status. The challenge is to formulate terminology that speaks to the African linguist heritage, that covers the broad range of linguistic and rhetorical styles prevalent in the Black community, that is free of pejorative popular nuances, and that provides a linguistic guidepost for the development and empowerment of Africans in America – that is, terminology that is free of the “old paradigm . . . based on the idea of European domination and the various critiques of that domination” (Blackshire-Belay 1996: 6). For over two decades now, African-American linguists, scholars, and activists have struggled with the problem of naming the language of the Black community. Even during the 1960s and 1970s, when the term “Black English” prevailed, most African-American intellectuals found that terminology problematic. [...] (SMITHERMAN in MUFWENE, SALIKOKO S. et al, 1998, p. 204)

Além do debate sobre a nomenclatura dada à linguagem, como Smitherman afirma acima sobre a utilização do termo *African-American vernacular English*, há um debate sobre a genealogia da nomenclatura racializante, como mencionado anteriormente. A autora perpassa o contexto de utilização dos termos *Black* e *African-American* enquanto identitários e mais utilizados na literatura pós anos 60. Sobre a evolução terminológica destes termos lê-se que:

As in previous eras, the name issue, this time around involving the shift from *Black* to *African American*, has been debated at community forums and conferences. It has been the topic of conversation and heated arguments at family reunions, social gatherings, church events, the barber shop, and the beauty shop (a gathering place where Black women not only get their hair done but also, through verbal interaction, engage in social bonding). The change has not been as cataclysmic, though, as the shift from *Negro* to *Black* was in the 1960s, since *African American* lacks the negative history of *Black*. Further, *African American* returns us to the source – the *African* of early years, but with a significant dimension added: “American.” [...]

To date, *African American* appears to have caught on throughout the community although *Black* continues to be used also (and, to a lesser extent, the name *African*, spelled as *African* or *Afrikan*). In opinion polls about the name issue, Black youth are the strongest supporters of African American, which is not surprising, given Hip Hop culture’s African-centered consciousness which relocates Africa from the margins to the center of Black American life, and views Blacks as subjects, rather than as objects, of history. However, there are those [...] who still favor *Black*, because this name generated an intense, long-overdue struggle over old, past scripts of racial self-hatred, and because the eventual adoption of the name *Black* symbolized a victorious shift to the positive in the African-American psyche. (SMITHERMAN in MUFWENE, SALIKOKO S. et al, 1998, p. 214)

O último trabalho do livro é de Baugh (*Linguistics, education, and the law: educational reform for African-american language minority students*) e dialoga em grande medida com alguns dos problemas propostos nesta pesquisa, como a questão da necessidade de reformas linguísticas por uma educação inclusiva, democrática e historicamente responsável. Sobre possíveis reformas,

Baugh afirma “If systemic reform truly hopes to provide all students with access to challenging curricula with high standards, then it will be necessary to take students’ linguistic background into account.” (BAUGH in MUFWENE, SALIKOKO S. et al, 1998, p. 292). Ainda sobre este desafio, o autor chega a conclusões interessantes:

I hesitate to suggest that schools be compelled to make an annual linguistic census, but I would strongly encourage the practice on the grounds that such data would provide teachers and school administrators with a wonderful ethnolinguistic profile of their student body. These data, along with other local considerations, should serve as the bases of policies to ensure that every student has the opportunity to learn, with challenging curricula that reflect high academic standards.

Without a more complete understanding of linguistic diversity in schools we are unlikely to overcome the historical pattern of educational preference for upper-middle-class students who reside in homes where Standard English is the norm. [...] This personalized service, responsive to the linguistic needs of every student, will prove to be one of the ultimate tests of systemic reform. This discussion is provided in support of that effort, because greater linguistic awareness of students, along with greater tolerance for linguistic diversity, will be essential to the future educational welfare of all students, regardless of background. (BAUGH in MUFWENE, SALIKOKO S. et al, 1998, p. 298-299)

Aqui há uma proposta para o enfrentamento deste problema social vivido na educação dos EUA que pode ser pensada em outros contextos, como o do Brasil, se a intenção é destruir as barreiras linguísticas e combater toda forma de racismo linguístico na promoção de uma educação democrática e libertadora. A pesquisadora Lisa Green, coautora de *African American English; structure, history and use* (1998), lançou um trabalho intitulado *African American English – A Linguistic Introduction* (2002). Nesta obra a autora comenta sobre o fato de que, apesar de alguns pesquisadores da atualidade preferirem o termo *African American English*, como ela própria, *African American Vernacular English* e *African American Language* se referem à mesma variante, segundo sua definição (2002, p. 7).

O *African American English* é uma variante linguística do inglês que possui padrões fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e lexicais próprios. Ao abarcar um grande número de padrões linguísticos particulares, diferentes localidades geográficas realizam a variante com suas particularidades, dada a evolução dinâmica da variante em diferentes contextos territoriais e culturais. Tal abordagem afasta a visão superficial do tema, que tende a reduzir essas realizações enquanto gírias, "dialeto de gueto", ou à ideia de serem uma versão “errada” da variante padrão.

Em termos gerais o AAVE permite a omissão do verbo “*be*” conjugado em certos contextos, como no caso da realização “*She running*” equivaler a “*She is running*”. Por vezes, um nativo do *African American English* pode dizer “*baʔ*” (/bɛf/) ao invés de “*bath*” (/bɛθ/) (2002, p. 106). Verifica-se também regras para o verbo “*be*” no infinitivo que permitem indicar eventos habituais, como no caso de “*They be running*” equivaler a “*They usually run*”. Realizações como estas, perfeitamente aceitáveis de acordo com as regras do AAVE, são discriminadas e tidas como “erros gramaticais” dentro de instituições de ensino.

Green descreve como a nomenclatura utilizada para se referir a esta variante linguística mudou ao longo da história e como não existe um consenso definitivo sobre qual é o nome mais adequado para os dias atuais. *African American English*, *African American Language* e *African American Vernacular English (AAVE)* são nomenclaturas mais comuns atualmente, até onde o alcance da amostragem deste estudo permite dizer em relação aos artigos e livros encontrados. A discussão, entretanto, é longa, cheia de publicações e começa no século XX, com grande influência do surgimento da sociolinguística e do corpus de estudos sociolinguísticos, constituídos por dados da realidade social e linguística dos grupos racializados.

Luan da Silva Santos, pela UFPB (Universidade Federal da Paraíba), escreveu um trabalho de conclusão de curso inspirador intitulado *Beyond Linguistic Prejudice: The Silencing Attempt of Africanity's Influences Towards Varieties of Resistance* (2021). Nela, o autor referencia a discussão filosófica-acadêmica que acontece nos EUA já desde a metade do século XX sobre a importância de a educação acolher variantes marginalizadas (como o AAVE) nas salas de aula. Uma discussão que envolve discutir formas de trazer a história e riqueza do AAVE para o ambiente pedagógico, contaminado em grande medida por racismo linguístico e intolerância.

Na mesma pegada de reconhecer a importância do AAVE no contexto pedagógico-educacional está o artigo *Future Educators' Perceptions of African American Vernacular English (AAVE)*, escrito por Champion, Roberts e Stewart (2012), que se propõe a investigar a questão de abordagens para lidar com a diversidade linguística na sala de aula para uma agenda inclusiva. O estudo aponta para o número alto de professores que desconhecem o AAVE mas atuam diariamente com alunos nativos da variante. A pesquisa de campo revelada mostra que os alunos de origem hispânica e afro-americanos tem uma visão positiva e favorável ao AAVE no ambiente escolar enquanto os alunos europeus-americanos têm uma visão pejorativa e negativa sobre o AAVE. Na conclusão, o artigo sugere uma ação de treinamento constante por meio de pesquisas

linguísticas com o quadro de professores, além de pesquisas constantes sobre o padrão étnico-linguístico do quadro de alunos para que seja possível agir em favor da diversidade e do respeito às diferenças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “ensino tradicional” muito voltado ao ensino de línguas por um viés gramaticista e grafocêntrico desgasta a curiosidade do educando porque o faz sentir incapaz, incompetente, pobre de “conhecimentos linguísticos”. A atitude “corretiva” e punitivista torna o ensino de línguas extremamente ideológico, conservador e reacionário. Até porque tais “erros” quase sempre possuem explicações perfeitamente razoáveis, lógicas, em conformidade com as discussões e ponderações mais recentes da ciência linguística moderna.

Não existem línguas marginais por si ou qualquer elemento de uma língua (falada ou escrita) que a torne naturalmente inferior; algo que está “à margem” só pode ser pensado assim em relação a uma outra coisa que tenha colocado a si mesma no centro ou no “norte” global. Existem sim línguas colocadas à margem e racializadas historicamente pela branquitude. Nas academias brasileiras e dos EUA, fortemente marcada pelos ecos de seus arquétipos ancestrais, há a tendência de se manter o “status quo” e a ordem dominante.

Para se ter uma noção sobre o fenômeno da marginalização, basta uma busca em bancos de dados para ver quais variantes são mais estudadas e utilizadas como objeto de estudo. No *Google Acadêmico*, por exemplo, uma busca por “Pretuguês” revela 1.160 trabalhos acadêmicos, enquanto “Pretoguês” revela pouco mais de 600. AAVE, em contrapartida, quando pesquisada no *Google Acadêmico* oferece 220.000 estudos, ou seja, a quantidade é centenas de vezes maior sobre o AAVE em relação ao Pretuguês. Esses números mostram, talvez, a existência de uma tradição de estudos mais consolidada nos EUA que talvez também exerça uma grande influência nos estudos feitos no Brasil.

Por outro lado, as variantes do “norte global” contam com milhões de estudos científicos, como é o caso do *Irish English* (que conta com 4,3 milhões de referências acadêmicas em uma busca rápida no *Google Acadêmico*), do *Canadian English* (3,7 milhões) e do *Scottish English* (2,5 milhões). Estes dados ratificam a existência de racismo linguístico, epistemicídio e lingüicídio, uma vez que as variantes mais estudadas e publicadas pelas academias são aquelas presentes nos países onde se desenrolaram os projetos nacionais modernos, ou seja, estuda-se muito a língua do colonizador em detrimento das variantes racializadas e marginalizadas. E o que esta pesquisa constatou é que mesmo que os números das pesquisas sobre AAVE e Pretuguês não cheguem nem perto de estudos sobre outras variantes europeias, a qualidade dos estudos evoluiu

muito da segunda metade do século XX até os dias atuais. A impressão que se tem é que as pesquisas sobre AAVE contam com uma tradição de muitos autores importantes e de referência, enquanto a discussão no Brasil sobre Pretuguês parece mais tímida, apesar de relevante.

O projeto colonizatório e sua lógica cimentada fortemente em formalismos deterministas empobrecem a discussão sobre línguas em geral, tanto nos EUA como no Brasil. Dessa forma, devemos recusar o “presente civilizatório” das academias materializado no favoritismo por variantes padronizadas das línguas hegemônicas. Aqui se coloca a ideia de línguas enquanto espaços de poder que devem ser disputados pelos sujeitos de sua própria história. Dessarte, a própria história linguística no continente *Amefricano* requer o reconhecimento de variantes como Pretuguês e AAVE, bem como qualquer pedagogia de ensino de línguas minimamente humanizada.

A trajetória do curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas da Universidade de Brasília permite ao aluno uma grande flexibilidade de escolha das suas próprias matérias optativas e uma ampla gama de possibilidades no que se refere à possibilidade de estudar inúmeras línguas estrangeiras. Apesar de o ambiente acadêmico abarcar a diversidade linguística em alguma medida, percebe-se a predominância das línguas hegemônicas no que se refere à oferta de disciplinas. O tema estudado acrescenta para minha formação em LEA-MSI um olhar crítico sobre o ensino de línguas nas academias, sobretudo no ensino superior, trazendo a necessidade de sempre revisar, refletir, reavaliar e (re)significar nosso presente para que pavimentemos, juntos, uma educação cada vez mais inclusiva, acessível e humanizada.

Um ponto de expansão desta pesquisa poderia ser como já mencionado anteriormente um estudo cuidadoso da obra da historiadora Beatriz Nascimento sobre quilombos, na tentativa de extrair o máximo de dados linguísticos do Pretuguês nestes contextos de realização. Outro ponto seria uma pesquisa acerca das hipóteses de formação e evolução do Pretuguês e AAVE, a incluir as hipóteses creolas e dialetais. Seria possível também expandir a discussão para literatura, poesia e arte em Pretuguês e AAVE, estudando poemas e/ou romances escritos nestas variantes.

Infelizmente, o discurso do racismo institucional predomina nas academias, o que acaba por validar concepções preconceituosas de línguas e de vida em geral. Cada realização dessas variantes tem sua dinâmica que faz sentido, é lógica, coerente, situada no conjunto de regras, padrões e regularidades que podem ser melhor entendidos. No entanto, Pretuguês e AAVE são em muitos casos invisibilizadas em instituições de ensino enquanto outras variantes, “magicamente”,

são consideradas "padrão" para a confecção de gramáticas e dicionários. O próprio postulado de "certo" e "errado", político por natureza, reduz o debate a uma visão embranquecida do tema, sem respeitar a complexa dinâmica presente em absolutamente todas as línguas utilizadas por seres humanos. Mas quem é que determina o que está "certo" ou "errado"? De onde fala? Contra quem fala!?

Por outro lado, há um espaço que cresce também nestas academias que está relacionado a um ambiente de denúncia, crítica e constante revisão. Não é possível analisar a complexa realidade linguística em países como Brasil se não se leva em conta a variante faladas pela maioria das pessoas. Para combater o preconceito linguístico é preciso antes reconhecê-lo, entender melhor suas raízes. A academia precisa estar mais em sintonia com a realidade da sociedade para não ser "apenas mais uma instituição civilizatória". Para desconstruir o muro construído por homens, basta homens que conheçam as "razões" de ser daqueles que o construíram. Denunciar uma dita "ordem" que no fundo é perversa, neste contexto, sela um compromisso com caminhos que sejam verdadeiramente libertadores e críticos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES DOS SANTOS, João Lucas Campos. O Pretuguês e a internacionalização da língua e da cultura brasileira - Afinal, que língua queremos internacionalizar?. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 2, e371, 2021.
- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso (1952-1953)*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CHAMPION et al. Future educator's perceptions of African American vernacular English (AAVE). *Online Journal of Education Research*; volume 1, pp 80-89, 2012.
- DA SILVA SANTOS, Luan. *Beyond linguistic prejudice: the silencing attempt of africanity's influences towards varieties of resistance*, 2021.
- DE CASTRO, Yeda Pessoa. *Das línguas africanas ao português brasileiro*. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 14, p. 81-106, 1983.
- DOS SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, quilombos modos e significados*, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT), 2015.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São paulo: Edições Loyola, 2012.
- GONZALEZ, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.
- GONZALEZ, Lélia. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, nº 92/93, p. 69-82, 1988
- GONZALEZ, Lélia. *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos*. Rio Janeiro: Zahar. 375 pp., 2020.
- GREEN, Lisa J. *African American English: A linguistic introduction*. Cambridge, U.K, Cambridge University Press, 2002.
- LABOV, William. *Unendangered Dialect, Endangered People: The Case of African American Vernacular English*. In: **Journal TRAA**, 2010.
- MAGNO, Machado Dias. *América Ladina: Introdução a uma Abertura*. Rio, Colégio Freudiano do Rio de Janeiro, 1981
- MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. FUNAG, 2012.
- MCCLEARY, Leland. *Sociolinguística*. Florianópolis: CCE/UFSC, 2009. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/sociolinguistica/assets/547/TEXTO-BASE\\_Sociolinguistica.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/sociolinguistica/assets/547/TEXTO-BASE_Sociolinguistica.pdf)



MUFWENE, SALIKOKO S., et al., eds. African-American English: structure, history, and use. Routledge, 1998

NASCIMENTO, Gabriel. Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo horizonte: Letramento, 2019 (versão kindle).

PEREIRA, A. L.; PEREIRA, C. S. A obra infantil de Monteiro Lobato: do racistês ao pretuguês. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–23, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19417.072. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19417>. Acesso em: 6 jul. 2023.

RIBEIRO, Djamila. O que é: lugar de fala?. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RICKFORD, John Russel. The Creole Origins of African-American Vernacular English: Evidence From Copula Absence. In: **African-American English Structure, History and Use**. Routledge, P. 154-200, 1998.

SACRAMENTO, Sandra. Mulher e Literatura: do cânone ou não cânone. Revista da ANPOLL. V. 1, No.33, 2012.

SANTOS, J. L. C. A. dos. Pretuguês and the internationalization of the brazilian language and culture - after all, what language do we want to internationalize?. **Cadernos de Linguística**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. e371, 2021. DOI: 10.25189/2675-4916. 2021, v2, n2. id371. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/371>. Acesso em: 4 jul. 2023.

WOLFRAM, Walt. "The grammar of urban African American vernacular English." *Handbook of varieties of English 2*, p. 111-32, 2004.