

A pertinência da aplicação da lei 10.639/2003 na formação de professores no campo do ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas (PFOL)

Robson Batista Moraes*

Resumo

A educação brasileira deve cumprir a lei nº 10.639/2003, que altera a de nº 9.394/1996 e estabelece as diretrizes da educação para incluir nos currículos da rede de ensino e na formação de professores, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003). Este artigo é fruto de pesquisas e experiências vivenciadas na aplicação do Exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras), no posto aplicador da Universidade Federal da Bahia. Posto isso, objetiva-se explanar sobre a relevância da aplicação da lei 10.639/2003 na formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) – pois ainda há lacunas relativas à inclusão da diversidade étnico-racial nas temáticas de pesquisas e no ensino nesse campo (Barbosa, 2015; Moraes, 2020, 2021, 2022; Silva, 2018). O artigo tem um caráter indisciplinar, está situado teoricamente no campo da Linguística Aplicada, na grande área de linguagem, e na subárea de ensino de Português para estrangeiros (Moita Lopes, 2006; Almeida Filho, 2011).

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorando em Linguística na UFSC. Bolsista CNPQ. Graduado em Letras Português e Português como Língua Estrangeira – PLE pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Mestre em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura - PPGLinC da Universidade Federal da Bahia. Especialista em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. <https://orcid.org/0000-0001-6675-1788>

A proposta desta exposição recorre metodologicamente à pesquisa de abordagem qualitativa e documental (Marconi; Lakatos, 2019) e intenta problematizar a aplicabilidade da lei no cenário de formação de professores e, consequentemente, no âmbito do ensino de PFOL como uma das vias para o enfrentamento ao racismo estrutural à brasileira e a valorização da cultura negra (Almeida, 2018; Kilomba, 2019). Este artigo busca contribuir com ponderações sobre a necessidade de ampliação do foco etnocêntrico na formação de professores, e propor que a diversidade cultural brasileira seja abarcada nesse campo de estudo.

Palavras-chave: exame CELPE-Bras; lei 10.639/2003; formação de professores de Português para estrangeiros.

The relevance of the law 10.639/2003 application in the teachers training in the field of portuguese teaching and learning for other languages speakers (PFOL)

Abstract

Brazilian education, namely: elementary and higher education, must effectively observe Law 10,639/2003 and its guidelines, which amends Law nº 9.394/1996, to include in the official curricula of the Brazilian Educational Network and in the teachers training the mandatory theme “Afro-Brazilian History and Culture” (Brasil, 2003). This article is the result of researches and experiences carried out during the evaluation and application of the Portuguese Language Proficiency Certification Exam for foreigners - CELPE-Bras at the application post of Bahia Federal University. That said, the objective is to explain the relevance of the application of Law 10.639/2003

in the initial and recurrent training of Portuguese teachers for other language speakers (PFOL), since there are still large gaps regarding the inclusion of Brazilian ethnic-racial diversity in research themes and in teaching in this field (Barbosa, 2015; Moraes, 2020, 2021, 2022; Silva, 2018). Furthermore, the article has an interdisciplinary character, it is theoretically located in the epistemological field of Applied Linguistics, in the large area of Language, and in the sub-area of Portuguese teaching and learning for foreigners (Moita Lopes, 2006; Almeida Filho, 2011). Within this context, the proposal of this exposition methodologically resorts to a research of qualitative and documentary approach (Marconi; Lakatos, 2019) and attempts to problematize the urgency of the applicability of the aforementioned law in the scenario of teachers training and, consequently, in the teaching of PFOL as one of the ways to face Brazilian-style structural and institutional racism and to recognize black culture (Almeida, 2018; Kilomba, 2019). Finally, this article aims to contribute with critical considerations about the need to expand the ethnocentric focus in the scope of initial and recurrent teachers training, and to propose that concrete Brazilian ethnic-cultural diversity should be effectively covered in this alluded field of study.

Keywords: CELPE-Bras exam; law 10.639/2003; training of Portuguese teachers for foreigners.

Recebido em: 31/01/2023 // Aceito em: 23/08/2023

1 Introdução

A principal motivação para a escolha da temática e construção deste artigo deu-se em razão de minhas experiências pedagógicas e percepções como pesquisador, aplicador e avaliador negro do Exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras), do único posto aplicador desse exame no estado da Bahia, na cidade de Salvador, na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Este artigo é fruto de pesquisas documentais e de cunho qualitativo realizadas por Moraes (2020, 2021, 2022), e pode contribuir para provocar reflexões no campo epistemológico da Linguística Aplicada (LA), como também preencher o *déficit* de pesquisas científicas e artigos com foco na questão étnico-racial, no campo específico dos estudos de português para falantes estrangeiros no Brasil (Barbosa, 2015; Moraes, 2020, 2021, 2022; Silva, 2018).

A reflexão e a escrita deste texto emergem, principalmente, dos relatos de discriminação racial sofrida por candidatos estrangeiros negros, de origem africana, que estavam no Brasil e, em especial, na cidade de Salvador, no momento da realização da prova oral do exame CELPE-Bras. Assim, trago aqui algumas questões a serem problematizadas no transcorrer do texto, a saber: de que modo o ensino de português para estrangeiros, por uma abordagem antirracista, pode contribuir para o processo de consolidação da democracia nacional? Como as formações inicial e continuada de professores, mediante aplicação da lei 10.639/2003, podem se colocar como importantes aliadas do processo de desconstrução do racismo no campo da linguagem? Quem são as pessoas (classe e raça/cor) que historicamente formam professores/as na academia brasileira?

À vista disso, esta exposição tem como desígnio problematizar a relevância da aplicação da lei 10.639/2003 e suas diretrizes no processo de formação inicial e continuada de professores, no campo do ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas no Brasil como um dos principais instrumentos de enfrentamento ao racismo estrutural e de promoção da igualdade racial no país (Almeida, 2018).

Portanto, para tentar atingir o objetivo proposto, recorre-se metodologicamente a construtos teóricos da Linguística Aplicada (doravante LA) (Moita Lopes, 2006; Nascimento, 2019; Ferreira, 2013), da pesquisa documental e qualitativa (Marconi; Lakatos, 2019). Além disso, pretende-se interpelar a importância desse campo de ensino contemplar a diversidade étnico-cultural brasileira e, sobretudo, do grupo racial negro – pretos e pardos, que constituem a maioria populacional minorizada do país. Este aludido conceito elencado por Santos (2020) pode ser compreendido como o grupo social/racial que, apesar de ser maioria demográfica no país, é a minoria no que tange ao acesso a direitos básicos e a cidadania plena.

Compete destacar que a lei 10.639 e suas diretrizes, sancionadas em 09 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Desse modo, essa referida lei prevê a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Ensino Médio e Fundamental, bem como na formação de professores, tanto na rede pública, quanto na privada. Essa legislação tem como objetivo principal a promoção de uma educação cultural e racialmente diversificada, de forma que os principais grupos que constituíram a nação – negros, indígenas, brancos e outros segmentos raciais – sejam igualmente valorizados no processo de ensino e aprendizagem de português para estrangeiros no Brasil (Brasil, 2003).

Entretanto, para que a mencionada lei seja devidamente aplicada na educação básica, antes, ela deve passar pelos bancos da academia e, sobretudo, na centralidade de componentes curriculares obrigatórios dos cursos de formação inicial e continuada de professores de Letras-Português das universidades públicas e privadas (Moraes, 2020). Isso seria o mais adequado e coerente, visto que o Brasil é um país constituído na sua grande maioria por pessoas negras – pretas e pardas.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores devem fazer valer a lei 10.639/2003 e oportunizar/provocar reflexões que abordem questões centrais referentes ao protagonismo dos negros na construção do país. O mesmo dispositivo tem a responsabilidade de promover a discussão sobre os conceitos de raça, racismo, branquitude, língua/linguagem e suas implicações no processo de formação do imaginário social brasileiro, nos componentes curriculares da educação básica e superior e na luta pela conquista de uma sociedade mais justa e antirracista.

É importante pontuar que o Brasil não possui políticas públicas ou uma legislação educacional nacional específica que norteie/direcione o ensino de português para imigrantes, imigrantes forçados e refugiados na educação básica, como ocorre, por exemplo, em Portugal. (Schoffen; Martins, 2016). O ensino de português é, de certo modo, ofertado em cursos de extensão em universidades públicas e privadas, assim também como em cursos privados de línguas estrangeiras. Além disso, escolas públicas e privadas de diversos estados brasileiros têm recebido um fluxo considerável de filhos de imigrantes forçados e refugiados, porém há pouco interesse político objetivando preparar bem os professores para atender as demandas desse público específico que tanto contribui para o desenvolvimento social/econômico do país.

Na visão de Almeida (2018), a sociedade contemporânea não pode ser devidamente bem compreendida sem que sejam levados em consideração os conceitos de raça e racismo. Nesse entendimento, é relevante pontuar que o Brasil foi o último país do ocidente a abolir oficialmente a escravidão negra, a qual durou mais de trezentos anos. Os efeitos negativos do processo escravista perduram ainda hoje no sistema educacional, sobretudo no apagamento das culturas-línguas negras e africanas em currículos e em múltiplos materiais didáticos utilizados em diferentes contextos escolares (Silva, 2011).

Posto isso, mesmo após o advento da dita “abolição” formal da população negra, em 13 de maio de 1888, os negros continuaram sobrevivendo, na sua grande maioria, de forma sub-humana e isso gerou-lhes prejuízos intergeracionais irreparáveis. A consequência negativa desse processo para a comunidade negra é nitidamente visível em diversos âmbitos da sociedade como: no encarceramento em massa da população negra e periférica, genocídio da juventude negra, nas altas taxas de desemprego e subemprego, baixos níveis de escolaridade, distorção idade-série, *déficit* habitacional, no pouco acesso a bens materiais de consumo, etc.

No que tange ao exame de proficiência em língua portuguesa para falantes de outras línguas, o processo de aplicação do CELPE-Bras ocorre, quando possível, duas vezes por ano e a sua inscrição custa um valor de no máximo R\$ 247,58 (duzentos e quarenta e sete reais e cinquenta e oito centavos) para os postos aplicadores no Brasil e no máximo US\$ 115 (cento e quinze dólares americanos) para os postos aplicadores no exterior. O exame é estruturado em duas partes: o primeiro momento é denominado “parte escrita” e é constituído por quatro tarefas

que devem ser realizadas em, no máximo, 3 horas; duas tarefas integram compreensão oral e produção escrita e duas tarefas integram leitura e produção escrita, sendo que todas exigem do examinado o registro escrito formal em língua portuguesa (Brasil, 2019).

O segundo momento do exame, denominado de “parte oral”, compreende uma atividade de interação com duração de 20 minutos, consistindo em um diálogo provocado pelo examinador-interlocutor e planejado com base em interesses mencionados pelo interessado/candidato na ficha de inscrição, abrangendo tópicos do cotidiano, de interesse geral, contidos nos três Elementos Provocadores (fotos, *cartoons*, propagandas, *charges*, etc.) utilizados no momento da interação do exame (Brasil, 2019).

Conhecer as etapas de aplicação do exame CELPE-Bras é importante porque os relatos de discriminação racial sofridos pelos candidatos negros africanos dão-se justamente durante o processo de aplicação da prova oral desse exame – quando o/a candidato/a tenta estabelecer um diálogo intercultural com o avaliador-interlocutor que administra a conversa, juntamente com a participação de um avaliador-observador que não interage diretamente com o candidato.

O diálogo é baseado, por sua vez, nas temáticas propostas nos Elementos Provocadores que são, basicamente, constituídos de textos verbais e/ou verbo-visuais coloridos. Estes funcionam como pontes para mediar o estabelecimento de uma conversa orientada por um roteiro de interação (face a face), que contém perguntas norteadoras sobre a temática do texto contido no Elemento Provocador (EP) (Brasil, 2019).

De acordo com Almeida (2018), os conceitos de raça e racismo são fundamentais para perceber como o requisito da raça continua sendo acionado pela branquitude de forma fundamentalmente política para estigmatizar e segregar pessoas negras em diversos contextos sociais no Brasil. Nesse horizonte, em consonância com a problemática da discriminação aqui apontada, o conceito de discriminação racial se refere à atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados e historicamente segregados.

Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso desproporcional da força, sem a qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens em razão da raça. Assim, a discriminação racial pode ser direta ou indireta e continua tentando excluir deliberadamente os negros de qualquer possibilidade de ascensão social em detrimento do grupo racial branco (Almeida, 2018).

No que se refere à ideia de raça, Almeida (2018, p. 25) explana que “é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico”. Desse modo, para o mencionado autor, a noção de raça continua sendo usada como um fator político pertinente, ainda muito utilizado para promover segregação, naturalizar opressões, gerar desigualdades, apagamentos, encarceramento em massa e o genocídio de grupos raciais historicamente subalternizados.

Ainda no que concerne à raça, para Almeida (2018), ela opera a partir de dois registros básicos: o primeiro diz respeito à característica biológica, “em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico como a cor de pele”. (Almeida, 2018, p. 24). O segundo registro se refere à característica étnico-cultural dos sujeitos, ou seja, “a identidade será associada à

origem geográfica, à religião, à língua ou a outros costumes, a uma certa forma de existir”. (Almeida, 2018, p. 24). Desse modo, o registro étnico-cultural, nos termos de Fanon (2008), é denominado como racismo cultural.

2 Discussão

Durante o processo de estabelecimento de diálogo intercultural entre o avaliador-interlocutor e um dos candidatos negros africanos, na modalidade da prova oral do exame CELPE-Bras, foi utilizado o EP de número 6, da edição 2018.2 – disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e no Acervo do CELPE-Bras no site da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da edição 2018.2. O EP tinha como temática central a questão sobre “representatividade”, na qual era apresentada a imagem de uma criança negra portando, nas mãos, um boneco também negro, do *Star Wars*, com a seguinte afirmação: “Representatividade importa, sim!” (Moraes, 2020, 2021, 2022).

Em função disso, o estabelecimento do diálogo entre o avaliador-interlocutor e o candidato negro durante o exame CELPE-Bras foi direcionado pelas perguntas norteadoras elencadas no roteiro de interação (face a face), que seguem o mesmo viés da temática proposta no EP, como orientam as instruções do referido exame.

Assim, durante a conversa, um dos candidatos negros e, sobretudo, o de origem nigeriana, relatou diversos episódios de discriminação racial que sofreu na cidade de Salvador, no estado da Bahia. Dentre esses fatos, pode-se ilustrar a sua participação em um processo seletivo para concorrer à vaga para a função

de professor, em uma escola bilíngue – ele na condição de um candidato estrangeiro negro, professor de inglês, de origem africana/nigeriana, e falante nativo de língua inglesa. A instituição pretendida está situada em um bairro dito como de classe média em Salvador, o que alguns autores chamam acriticamente de “bairro nobre” – eu diria que existem “bairros nobres”, que com algumas exceções, são territórios mais embranquecidos, somente por causa do racismo que segrega e tenta hierarquizar as pessoas por raças (Moraes, 2021).

Diante disso, mesmo o professor e candidato negro relatando ser devidamente graduado em Licenciatura na Habilitação em Letras-Inglês, de ser falante nativo do idioma e de ficar na primeira colocação do processo seletivo, surpreendentemente não pôde ocupar a vaga pretendida, o que lhe causou grande descontentamento e indignação, a ponto de pedir maiores esclarecimentos à escola sobre a forma de como foi seletivamente tratado no processo de recrutamento. O candidato questionou qual era definitivamente o real perfil de professor de inglês desejado pela escola, e o fator causal pelo qual ele não pôde ocupar efetivamente a vaga desejada – apesar de ser eleito, em tese, o candidato melhor preparado e aprovado em primeiro lugar no processo seletivo.

O candidato nigeriano relatou na interação face a face do exame CELPE-Bras que a cor de sua pele e o seu lugar de origem sociocultural foram fatores determinantes para a sua não ocupação à vaga. Isso demonstra, em certa medida, o grau de letramento racial do candidato e a sua percepção sobre o racismo antinegros e a branquitude. Porém, a escola se utilizou de atenuadores da linguagem para escamotear a situação constrangedora e não assumir abertamente o seu preconceito

racial – como normalmente acontece em inúmeras situações de discriminações veladas (indiretas) contra negros em diversos contextos no Brasil e no mundo.

Ante o exposto, cabe sublinhar que o racismo não se manifesta apenas de forma direta e consciente, ou seja, ele não é apenas uma violência pessoal direcionada a pessoas racialmente negras. Ele pode operar também na maneira como as instituições criam mecanismos “subjetivos” de exclusões e imposições de regras pautadas no fator da raça e em ideologias racistas (Almeida, 2018). Cabe ressaltar que, para além de o racismo ser responsável por estruturar as relações sociais, ele também é encarregado por estruturar as subjetividades das pessoas (Schucman, 2012).

É importante destacar que, historicamente, as escolas bilíngues brasileiras foram e ainda são espaços mais frequentados por pessoas racialmente brancas, com algumas exceções. Isso ocorre porque essas instituições ofertam cursos de línguas estrangeiras com um valor relativamente alto, que, de certa forma, impedem que muitas famílias, sobretudo as negras e as mais empobrecidas, não tenham acesso a esses ambientes educacionais bilíngues/multilíngues. Ademais, cabe ressaltar que devido ao racismo, e com raras exceções, fica presumido que o padrão de professor nativo desejável por algumas escolas bilíngues é o racialmente branco, de ascendência europeia ou norte-americana, e não o professor nativo negro de origem africana, como está bem nítido e colocado no texto.

Sendo assim, esse e outros relatos de casos velados e desvelados de discriminação racial e de racismo, expostos pelos candidatos estrangeiros negros africanos em Salvador, potencializaram reflexões sobre o quanto é urgente e pertinente

abarcas as questões étnico-raciais e aplicar efetivamente a lei 10.639/2003 na formação de professores, nas pesquisas científicas e nas práticas de ensino de português para estrangeiros de maneira holística. Isso pode se efetivar usando-se os pressupostos teóricos sobre relações raciais dos campos das Ciências Sociais e Humanas e, sobretudo, os da LA, que conforme afirmam Celani (1998) e Kleiman (2013), esse campo tem tido uma preocupação com a questão social, racial, de gênero, com o humano e parece ter vocação para uma atitude transdisciplinar.

No dizer de Almeida (2018), o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens para negros ou vantagens simbólicas e econômicas para brancos. Por isso, o requisito da raça, de certo modo, continua sendo responsável por decidir quem irá ou não ocupar determinados postos de trabalho de relevância na sociedade brasileira, que é estruturalmente racista antinegros, aporofóbica e desigual.

É substancial apontar que a formação de professores, o ensino e a aprendizagem de línguas (estrangeira ou materna) não podem ser desvinculados da cultura do seu entorno. Dessa maneira, o ensino e a aprendizagem de português para falantes de outras línguas, sobretudo no contexto das universidades públicas baianas, não podem deixar de abordar, no ensino e nas pesquisas, as questões étnico-raciais relativas à participação ativa dos povos negros e indígenas na constituição do país. Isso se justifica no fato do estado da Bahia possuir, historicamente, uma grande parcela da sua população constituída por 81% de pessoas negras, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2019), sendo Salvador a cidade mais negra do mundo fora do continente africano (Gomes, 2018).

Ainda nesse mesmo horizonte, diversos pesquisadores como, Almeida (2018), Barbosa (2015), Nascimento (2019), Ferreira (2013), Santos (2011), Moraes (2020, 2021, 2022), Gomes (2018), Ferreira e Camargo (2014) têm pensado a relação entre diversidade-linguagem, raça, cultura, relações étnico-raciais e o ensino de línguas estrangeiras numa perspectiva de combate ao racismo e à discriminação racial com base na lei 10.639/2003. Nesse sentido, reitera-se que a mencionada lei propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino, na formação de professores e nas pesquisas científicas (Brasil, 2004). Além de instituir o Dia da Consciência Negra em 20 de novembro, que é marcado pela luta contra o preconceito racial no Brasil (Brasil, 2003), a lei tem o intuito de diversificar o ensino e não excluir nenhum grupo sociorracial. O ensino de português para falantes de outras línguas que visa contribuir para a emancipação do cidadão, para além da aquisição de conhecimentos de aspectos intralinguísticos do idioma-alvo, deve estar engajado com o ensino numa perspectiva que se pretende intercultural (Mendes, 2007), sem desconsiderar a origem, a cultura, a religião e o lugar de fala e/ou sociorracial que o aprendiz ocupa na sociedade (Rajagopalan, 2003 *apud* Santos, 2011).

É válido sublinhar que o perfil da grande maioria dos estudantes estrangeiros que vem para as universidades públicas baianas realizar o exame CELPE-Bras são pessoas negras de diversos países do continente africano, principalmente, os destinados ao Programa Estudantes-Convênio de Graduação (Pré-PEC-G) e Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). São normalmente estudantes com idade entre 18 e, preferencialmente, 23 anos, que terminaram o ensino médio e vêm ao Brasil destinados a estudar pelo PEC-G.

Assim, refiro-me a Pré-PEC-G porque os estudantes, principalmente, os negros africanos e de outras nacionalidades, que em seus países não têm a língua portuguesa como idioma oficial, primeiramente passam por um período de preparação com aulas presenciais de português ministradas por professores de Português para Estrangeiros em formação, durante aproximadamente sete meses, no caso especial da UFBA, e, posteriormente, prestam o exame CELPE-Bras. E, sendo aprovados, ingressam oficialmente como alunos regulares (PEC-G) nas universidades públicas – federais e estaduais – e particulares, e em cursos de graduação ou PEC-PG, neste caso para aqueles que já possuem graduação, nos respectivos estados de suas preferências.

Este artigo é de fundamental relevância para se refletir também sobre a necessidade da inclusão de disciplinas obrigatórias que versam sobre questões étnico-raciais nos currículos de cursos de formação inicial de professores em Letras – Português como Língua Estrangeira e Língua Materna (Moraes, 2020, 2021, 2022). Nesse sentido, busca-se fomentar uma abordagem honesta e mais adequada ao contexto brasileiro no que tange às questões concernentes às relações étnico-raciais, a fim de melhorar o preparo de professores culturalmente sensíveis para atuar de forma crítica no ensino e aprendizagem de língua estrangeira ou materna. Nesse horizonte, é fundamental refletir sobre a relevância de uma formação docente com profissionais preparados para enfrentar os desafios de desconstruir os estereótipos raciais e, simultaneamente, enfrentarem o “mito da democracia racial” reforçado por Freire (1933), historicamente reproduzido e ainda muito impregnado na cultura brasileira (Santana; Lima, 2018).

Cabe salientar que, conforme foi constatado em pesquisas anteriores (Moraes, 2020, 2021, 2022), a matriz curricular dos cursos de Letras Vernáculas e de Português como Língua Estrangeira da UFBA possui apenas quatro disciplinas optativas – todas da área de literatura que versam a centralidade de suas temáticas às questões étnico-raciais. Isso se traduz em uma limitação para a formação inicial de professores que, pelo fato de tais disciplinas serem meramente optativas, significa dizer que eles poderão cursá-las ou não durante a sua formação docente. Assim, o professor em formação inicial que, por algum motivo, não conseguir cursar um desses referidos componentes, não terá efetivamente uma formação inicial adequada para abordar essas questões em sua práxis e muito menos corroborar para a luta antirracista no Brasil. Contudo, se tais disciplinas tivessem o *status* de obrigatórias nos currículos desses mencionados cursos, todos os professores em formação inicial cursariam e estariam, em certa medida, mais atentos à aplicação da lei 10.639/2003 e suas diretrizes, como também às questões raciais de forma geral nas suas práxis pedagógicas.

Dessa forma, conforme constatado nos dados levantados em pesquisas feitas por Moraes (2020, 2021, 2022) em quatro instituições públicas baianas, a saber, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Estadual de Santa Cruz e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, a questão étnico-racial pouco aparece como temática central das pesquisas científicas produzidas (entre os anos de 2003 a 2020), no campo de ensino e aprendizagem de português para estrangeiros. Isso se apresenta como algo muito problemático porque, em certa medida, as pesquisas científicas não refletem minimamente a

diversidade afro-cultural do seu entorno, no estado da Bahia que é negro por excelência (Moraes, 2020, 2021, 2022).

Parafraseando a pensadora norte-americana Ângela Davis: numa sociedade estruturalmente racista, não basta ser não racista. São necessárias práticas antirracistas concretas, e não apenas performar discursos antirracistas (Davis, 2016). Nesse viés, cabe frisar que o racismo à brasileira, historicamente, apresenta-se de forma silenciosa e dissimulada, muitas vezes de maneira cínica, em função dos processos de branqueamento e pelo mito da democracia racial, assimilado no imaginário social de parte da população brasileira (Santana; Lima, 2018).

Nesse aspecto, o papel do professor devidamente formado e potencialmente engajado na luta antirracista é primordial para o enfrentamento de formas sofisticadas, veladas e desveladas de operações do racismo no sistema educacional e na sociedade brasileira de maneira abrangente. O sistema de educação não pode continuar sendo uma fonte do racismo no Brasil. Reitera-se que, para Almeida (2018), o racismo é uma forma sistemática de discriminação, que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que, ao mesmo tempo em que gera vantagens ao segmento racial branco, produz a segregação e morte em massa dos negros. Assim, faz-se necessário, primeiramente, conhecer profundamente o *modus operandi* do racismo brasileiro que opera de forma estrutural em todas as instâncias da sociedade, e entender que as instituições brasileiras são racistas, ou reproduzem o racismo, porque parte da sociedade é igualmente racista (Almeida, 2018). E, como diria o pensador negro, baiano e geógrafo Santos (2002), parte da sociedade brasileira é racista, porém não se declara como tal.

A concepção institucional do racismo é muito interessante para se pensar em currículo de cursos de formação inicial e

continuada de professores, pois a maioria das decisões tomadas no interior das instituições educacionais é realizada por pessoas não negras. Nesse aspecto, a teorização sobre racismo institucional foi um grande ganho teórico no que tange aos estudos relativos às questões étnico-raciais no Brasil, pois muitas pessoas ainda concebem o racismo apenas como uma violência individual e consciente direcionada a pessoas racialmente negras. No entanto, a questão é muito mais complexa (Kilomba, 2019).

Para Kilomba (2019), racismo institucional põe pessoas brancas em uma evidente vantagem em relação a pessoas racialmente negras e indígenas na estrutura social, pois os brancos têm historicamente poder institucional e o aparato (controle) institucional a seu favor. Portanto, quem dita e decide, de certa forma, os rumos das instituições são os brancos e, na sua grande maioria, homens e mulheres da classe média trabalhadora, mesmo que esses rumos sejam, por vezes, de alguma forma questionados pelos movimentos sociais negros.

Nesse espectro, o racismo não se restringe a atitudes pessoais, “mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, vantagens e privilégios a partir da raça” a pessoas racialmente brancas (Almeida, 2018, p. 29). Convém endossar que o racismo não ocorre só como uma ação direta, mas também por omissão/inação, ou seja, quando as pautas dos negros e de outros grupos historicamente perseguidos são propositalmente negligenciadas pelas instituições.

Desse modo, as instituições atuam defensivamente contra negros, indígenas e pobres com a elaboração de uma série de normas, regras, negligências, inação, imposições, criação de mecanismos subjetivos e com o estabelecimento de parâmetros

discriminatórios pautados no fundamento da raça e classe social. Este quadro contribui para manter quase intocáveis os privilégios e a hegemonia do grupo racial branco, e somente os brancos, no controle institucional (Almeida, 2018).

O ensino de português para falantes de outras línguas não deve ser dissociado da cultura do seu entorno, como sugere Almeida Filho (2002). Portanto, retomando o que já foi dito por Almeida (2018), no que se refere à reprodução consciente ou inconsciente do racismo operado por via das instituições brasileiras, entre elas, a escola, sistema de justiça, hospitais, universidades, igrejas, penitenciárias, etc., é importante que essas instituições invistam mais em formação antirracista para seus membros, revisando e atualizando práticas cotidianas que ainda são, em muitos aspectos, influenciadas por uma perspectiva colonialista e racista. Além disso, devem buscar efetivamente ferramentas de combate ao racismo institucional, que é um problema social gerado por pessoas não-negras, e que tem afetado cabalmente as comunidades negras e indígenas.

Com base no que foi citado anteriormente sobre a necessidade de as instituições buscarem instrumentos de enfrentamento e superação do racismo, é pertinente salientar que o presente artigo está situado no campo epistemológico da LA, e que devido ao seu caráter indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e a possibilidade de estabelecimento de diálogos com outros campos do saber, permite adentrar nas questões pertinentes às relações étnico-raciais no processo de ensino de línguas em interseção com a formação de professores.

Posto isso, os estudos em LA não tratam apenas de questões tangentes ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ou língua materna em contextos institucionais. Eles nos oferecem

a oportunidade de olhar e compreender os usos das línguas/linguagens nas práticas sociais para além dos contextos educacionais formais. É importante afirmar que racismo é efetivamente materializado e realizado tendo como aporte a língua/linguagem em diversos contextos (Nascimento, 2019).

A LA se configura como um campo epistemológico imensamente produtivo, responsável pela emergência de pesquisa e novos campos de investigação transdisciplinar, porém, no campo de estudos de português para estrangeiros, ainda é preciso mais aproximação das questões sociais relativas ao racismo perpassadas pelo uso da língua/linguagem em contextos escolares e extraescolares. A LA visa trazer para o centro conhecimentos sobre grupos considerados subalternos. Ou seja, saberes dos povos indígenas, negros, pobres, pessoas com deficiências, quilombolas, periféricos, ciganos, grupos LGBTQIAPN+ e de outros segmentos sociais que foram historicamente/propositalmente excluídos de participar efetivamente de espaços de poder e de tomada de decisões importantes dos rumos da sociedade, sem desprezar conhecimentos considerados consagrados.

O campo epistemológico da LA, para além de focalizar seu olhar nos usos da língua/linguagem nas práticas cotidianas em múltiplos contextos escolares e extraescolares, pretende, também, abarcar os sujeitos falantes dessa língua/linguagem, levando em consideração a sua raça, classe, gênero, religião e de como os usos das línguas/linguagens são necessários para libertá-los de ataduras estruturais, sociais e opressoras. As pesquisas científicas que se pretendem pertencentes ao campo do saber da LA devem pautar mais os espaços socialmente marginalizados, bem como os sujeitos compulsoriamente

marginalizados pelos sistemas políticos excludentes e racistas. Nesse caminho, a proposta da LA é incluir os sujeitos/grupos/territórios/línguas e culturas que foram historicamente excluídos da centralidade das temáticas de pesquisas produzidas em áreas tidas como “consagradas” em razão do preconceito e de uma suposta “superioridade” epistemológica.

Em suma, a LA tem o objetivo de questionar os saberes considerados hegemônicos, brancos, de classe média, masculinos, provenientes do norte global e eurocentrados. Assim, esse campo do saber tende a ser mais democrático e libertador, pois tem problematizado não só a presença de sujeitos subalternizados na centralidade das temáticas das produções científicas, mas, também, nos espaços institucionais onde esses agentes produtores de saber podem falar acerca de seu próprio conhecimento sem qualquer tentativa de silenciamento.

A pensadora Kleiman (2013) expõe que o Brasil vem desenvolvendo pesquisas científicas no campo da LA que se destacam e se afastam dos modelos de produção de saber provenientes do Hemisfério Norte. Para a aludida autora, desde a década de 1990, o país produz trabalhos relevantes e frutíferos no âmbito da LA em diálogo com outros campos das Ciências Humanas e Sociais, priorizando, sobretudo, problemáticas regionais e da periferia do capital. Entretanto, apesar de a LA possuir essa característica indisciplinar e da possibilidade de estabelecer aproximação com outros campos do saber, as questões relativas aos negros e suas culturas ainda são ínfimas na centralidade das pesquisas produzidas na área de ensino de português a falantes estrangeiros, no contexto das universidades públicas baianas (Moraes, 2020, 2021, 2022). Assim sendo, é fundamental que haja uma atenta reflexão sobre aquilo que se

pretende almejar como campo de saber e aquilo que realmente é efetivado/realizado na prática das produções de pesquisa.

Nesse sentido, com o crescimento da área, aparecem as divergências e também a intolerância dos que se apegam a modelos tradicionais e que não admitem o novo não eurocentrado. Isso posto, é necessário saber conviver também com a imaturidade de alguns que abraçam determinadas vertentes como se fossem “donos da verdade” e saem rotulando pejorativamente aqueles que se dedicam a fazer outros tipos de pesquisas científicas, como cartesianos ou positivistas, como se estivessem cometendo “pecados epistemológicos” (Menezes; Silva; Gomes, 2009, p. 45).

A LA é um campo de pesquisa importante a ser explorado, porque tem a pretensão de pautar sobre temas sociais relevantes, como racismo, branquitude, violências, sexismo, xenofobia, aporofobia e homofobia, em simbiose com os múltiplos usos da linguagem nas práticas sociais. São temas que historicamente não têm sido efetivamente tratados de forma central por outras subáreas do grande campo da linguagem no Brasil.

3 Palavras finais

Retomando as questões relacionadas à promoção do ensino de português para falantes de outras línguas interconectadas à formação de professores com base na lei 10.639/2003, no contexto das universidades públicas, cabe ressaltar que é fundamental uma reformulação e decolonialidade epistemológica (Kleiman, 2013) nos currículos dos cursos de Letras das universidades públicas e, sobretudo, o da Universidade Federal da Bahia, a fim de que os centros de estudos e pesquisas oportunizem aos

estudantes uma formação mais crítica, coerente, sólida e pautada prioritariamente numa abordagem que se pretende intercultural e antirracista.

A educação brasileira precisa se libertar urgentemente do ranço da escravidão e da colonialidade. Nesse horizonte, é preciso problematizar porque algumas culturas e questões relativas ao segmento racial negro ainda continuam sendo colocadas à margem das discussões em temáticas de pesquisas e livros didáticos de currículos de formação inicial e continuada de professores e, em certa medida, dos conteúdos pedagógicos abordados na sala de aula. Assim, a educação brasileira ainda precisa passar por um processo profundo de descolonização e pautar as culturas dos povos negros, quilombolas, indígenas, ciganos e outros grupos marginalizados que constituem igualmente a cultura nacional.

Uma educação por uma orientação antirracista é primordial no atual cenário brasileiro para que, de fato, os professores em formação inicial e continuada possam atuar com subsídios teórico-metodológicos mais consistentes, que efetivamente contribuam para a conquista de uma sociedade mais justa, equânime e menos opressor. Portanto, vale reiterar que o ensino de português como língua estrangeira não pode ser dissociado da cultura do seu entorno e o professor é um agente político importante nesse processo de mediação de conhecimentos e construções de possibilidades de estabelecimento de diálogos com/entre outros sujeitos, línguas e culturas. Desse modo, as instituições públicas têm um papel sociopolítico muito relevante nesse processo de construção de uma sociedade mais justa/democrática mediante a oferta e a possibilidade de oportunizar uma formação culturalmente honesta, adequada e que vise tentar

resolver algumas das diversas demandas sociorraciais existentes/persistentes na sociedade contemporânea.

É importante sugerir que os currículos de cursos de formação inicial e continuada de professores no campo do ensino de português para falantes de outras línguas tragam referências teóricas de autores/as negros/as, periféricos, Pessoas Transgênero, quilombolas e indígenas ou de autores não negros e indígenas engajados com as causas políticas dos grupos historicamente discriminados. Por fim, é substancial trazer para o centro das discussões das aulas aspectos positivos relativos aos negros e problematizar/desconstruir o racismo velado expresso em múltiplos materiais didáticos, de forma que essas questões não passem sem receber um devido tratamento crítico pelos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de português para falantes estrangeiros.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas do ensino de línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes, 2011.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. Procedimentos interculturais e diversidade étnico-racial do Brasil em dois livros didáticos de português para estrangeiros. *Revista Entrelínguas*, v. 1, n. 2, p. 223-236, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v1i2.8061>.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual do Candidato do Exame Celp-Bras*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

DAVIS, Ângela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016, 244p.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução Renato da Silveira. Bahia: Edufba, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Petrópolis: Vozes, 2018.

INSTITUTOBRASILEIRODEGEOGRAFIAEESTATÍSTICA. *Características da população e dos municípios*. IBGE: Brasília, DF, 2019. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 22 dez. 2022.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244 p.

KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação entre- culturas. In: ALVAREZ, Maria

Luísa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da. *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-154.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo, Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz. Paulo. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MORAES, Robson Batista. A atenção conferida ao segmento racial negro no exame CELPE-BRAS: apagamentos e problematizações. *Calidoscópio*, v. 20, n. 2, p. 500-516, maio-ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/24667/60749578>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MORAES, Robson Batista. A questão étnico-racial no ensino de Português para Falantes de Outra Línguas (PFOL) nas Universidades Públicas da Bahia. *Revista África e africanidades*, ano XIII, n. 34, p. 1-18, maio 2020.

MORAES, Robson Batista. *Reflexões sobre a questão étnico-racial e representações da cultura afro-brasileira na prova oral do exame Celpe-Bras*. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

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

SANTOS, Milton. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, Richard. *Maioria minorizada: um dispositivo analítico de racialidade*. Rio de Janeiro: Telha, 2020. 100 p.

SILVA, Daniel Lucas Alves da. *Racismo antinegro no português brasileiro e uma proposta de avaliação para professores*

de PLE. 2018. 78 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista.

SCHOFFEN, Juliana Roquele.; MARTINS, Alexandre Ferreira. Políticas Linguísticas e Definição de Parâmetros para o Ensino de Português como Língua Adicional: Perspectivas Portuguesa e Brasileira. *ReVEL*, Porto Alegre, v. 14, n. 26, pp. 271-306, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/c35e818efe36c34dda7b55fdcf72b0fe.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo*: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2012.