

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PRECÁRIA:
ENSINO DE LÍNGUAS NA ESCOLA PÚBLICA E PRIVAÇÃO DE
DIREITO LINGUÍSTICO**

**PRECARIOUS LANGUAGE EDUCATION:
PUBLIC SCHOOL LANGUAGE TEACHING AND THE
DEPRIVATION OF LANGUAGE RIGHTS**

Alex Recife¹

 0000-0002-8774-9860

Igara Silva Oliveira²

 0009-0009-7525-2417

Enviado em: 18/09/2024

Aceito em: 12/12/2024

RESUMO: A Educação Linguística pode ser entendida como as experiências sociointeracionais vivenciadas pelos sujeitos e que os auxiliam no processo de desenvolvimento, aquisição e ampliação do conhecimento linguístico (Bagno; Rangel, 2005). Entretanto, compreendemos que determinadas políticas linguísticas, dentro e fora de instituições formais de educação, podem contribuir para uma Educação Linguística precária, aqui considerada: 1) como ausência de política linguísticas que promovam o acesso e a interação linguísticas, sejam elas línguas estrangeiras, línguas indígenas, a LIBRAS, línguas quilombolas, língua de acolhimento, de herança etc.; 2) como práticas de Educação Linguística que comprometam ou inviabilizem a autonomia linguística, a criticidade e as tantas formas de leitura de mundo que são possíveis pelo estudo das ou pela vivência com as línguas. O objetivo deste artigo é discutir como a Educação Linguística Precária pode ser compreendida em termos de privação de Direito Linguístico (Abreu, 2020; 2022) e que uma Educação Linguística crítica (Freitas; Pessoa; Silva, 2021), intercultural (Mendes, 2022) e decolonial (Mota-Pereira, 2022) implica a reivindicação desse direito em forma de agência política, em prol da democratização do acesso a línguas e de formas de Educação Linguística que respeite e tenha apreço pela realidade complexa, dinâmica, multifacetada e multilíngue que atravessa a vida social.

PALAVRAS-CHAVE: educação linguística precária; direito linguístico; educação pública.

ABSTRACT: Linguistic Education can be understood as the sociointeractional experiences lived by subjects that help them in their process of developing, acquiring and expanding their linguistic knowledge (Bagno; Rangel, 2005). However, we assume that certain linguistic politics, inside and

¹ Doutorando do curso de Pós-Graduação em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Professor do Instituto Federal Baiano (IFBAIANO). E-mail: alexandroletras@gmail.com.

² Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora do Instituto Federal da Bahia (IFBA). E-mail: oliveiraigara@gmail.com.

outside formal educational institutions, can contribute for a precarious linguistic education, comprehended: 1) as the absence of linguistic politics that promote access and linguistic interaction, whether they are foreign languages, indigenous languages, LIBRAS, quilombola languages, welcoming language, heritage language, etc.; 2) as linguistic education practices that compromise or refrain linguistic autonomy, criticality and the many ways of reading the world that are possible through the study and through the experiences with languages. The aim of this paper is to discuss how Precarious Linguistic Education can be thought in terms of deprivation of linguistic rights (Abreu, 2020; 2022) and that a critical (Freitas; Pessoa; Silva, 2021), intercultural (Mendes, 2022) and decolonial (Mota-Pereira, 2022) linguistic education implies the claim of this right in the form of political agency, in favor of the democratization of access to languages and forms of linguistic education that respect and appreciate the complex, dynamic, multifaceted and multilingual reality that goes through a social life.

KEY WORDS: precarious linguistic education ; linguistic rights ; public education.

Introdução

A Educação Linguística no interior da escola pública é marcada por narrativas de insucesso e de impossibilidade que vão, tacitamente, construindo os espaços privados – de modo particular, as escolas de idiomas – como único *locus* possível para a aprendizagem de línguas estrangeiras (Barcelos, 2011; Oliveira; Silva, 2022). Trabalhos que problematizam essa compreensão da escola pública como incapaz de prover uma Educação Linguística significativa não são poucos, nem recentes (Bagno; Rangel, 2005; Leffa, 2011; Makiyama, 2013; Mota-Pereira, 2022), mas, apesar dos esforços tanto de professores da educação básica quanto dos estudiosos acadêmicos, no intuito de romper com essa percepção, os cenários “impossíveis”³ parecem permanecer e serem intensificados por Políticas Linguísticas Precárias que comprometem a Educação Linguística no espaço público.

Para efeito desta discussão, consideramos como Políticas Linguísticas Precárias⁴ o conjunto de decisões tomadas em nível de gerência – seja pelas escolas, em nível local, seja pelo governo e pela União – que dificultam, inviabilizam ou apagam a Educação Linguística no interior das Escolas Públicas. Podemos pensar como Políticas

³ “Cenários impossíveis” é a expressão utilizada por Barcelos (2011) para descrever a maneira como a escola pública figura nos discursos sobre ensino de línguas.

⁴ Conforme Oliveira (2016), as políticas linguísticas podem ser pensadas como intervenções feitas sobre as línguas, seja pelos órgãos oficiais do governo, seja pelos civis em suas comunidades. Entretanto, neste trabalho, estamos considerando como políticas linguísticas precárias as decisões tomadas pelo Estado sobre as línguas dentro da escola pública. Esse recorte se faz necessário tanto pela escolha do objeto deste artigo – a Educação Linguística na Escola Pública – quanto pela coerência com a noção de condição precária, entendida como uma forma de induzir e alastrar, por meio de decisões sociopolíticas, a precariedade inerente à condição humana (Butler, 2019a [2009]; 2019b [2004]). Essa noção de precariedade e condição precária será discutida ao longo do texto. Para outras leituras acerca do que são políticas linguísticas, ver: Calvet (2007), Oliveira (2016) e Ruíz (1984).

Linguísticas Precárias a falta de investimento na carreira docente; a falta de incentivo à capacitação profissional; a carga horária reduzida para o ensino de línguas e as salas de aula superlotadas; a falta de políticas assistencialistas que cuidem da permanência e êxito dos alunos durante seu percurso escolar; e mesmo os documentos com valor de lei que visam normatizar, entre outras coisas, as práticas linguísticas na Escola Pública, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que retirou a obrigatoriedade da língua espanhola do ensino básico. Essas e outras decisões contribuem de forma direta ou indireta para a precarização da Educação Linguística no espaço público.

Essas Políticas Linguísticas Precárias são distribuídas desigualmente e atingem sujeitos específicos da esfera social. Para Mota-Pereira (2022, p. 103), a língua inglesa, por exemplo, ainda está atrelada a um determinado *status* socioeconômico e étnico-racial, de modo que existe “uma representação facilmente identificável de sujeitos que têm acesso a uma educação em língua estrangeira”. Ainda, segundo a autora, os efeitos dos discursos que reiteram a precariedade da Educação Linguística na escola pública anunciam, por sua vez, que só os sujeitos capazes de pagar pelo ensino e aprendizagem de língua terão acesso a uma educação eficaz, mantendo o monopólio da Educação Linguística nas mãos das classes mais abastadas que, por sua vez, são predominantemente formadas por sujeitos brancos. Portanto, a Educação Linguística no país não pode ser pensada fora de um intercruzamento com questões étnico-raciais e de classe.

A partir dessas considerações, o objetivo deste artigo é propor uma relação entre esse cenário de Educação Linguística Precária e o Direito Linguístico (Abreu, 2020; 2022), compreendendo que a ausência de políticas linguísticas eficazes na escola pública constitui uma privação de direito sofrida pelos estudantes e pela comunidade escolar. E talvez a dimensão mais insidiosa dessa privação seja as artimanhas ideológicas que são engendradas e mantidas não só para esconder a própria noção de privação de direito, mas também para justificar a violação dos direitos linguísticos dentro da escola pública.

O efeito desse cenário de privação é a manutenção de uma Educação Linguística precária, que compromete a relação dos estudantes com a(s) língua(s) da sua comunidade e, também, com as línguas estrangeiras. Além disso, a privação de direitos linguísticos contribui para a expansão da condição precária já experienciada por muitos dos estudantes que frequentam a Escola Pública e que têm nesse espaço o único lugar para desenvolver um processo educativo com outras línguas. Reiteramos que, ao minar as possibilidades de Educação Linguística no espaço público, estamos assumindo que apenas as pessoas que podem pagar pelo ensino de língua terão acesso a essa forma de educação. Assim, ao invés de ser percebida como um direito, passível

de reivindicação sempre que ausente, a Educação Linguística é vista como uma *commodity*, um serviço a ser comercializado, negociado e adquirido por aqueles que possuem as condições materiais para isso.

Nas próximas páginas, discutiremos a ideia de Educação Linguística, compreendida nos termos definidos por Bagno e Rangel (2005), que a definem como um processo pelo qual o sujeito adquire, desenvolve e expande seu conhecimento sobre as línguas. Um processo complexo e multifacetado, que acompanha o sujeito desde o seu nascimento e se dá tanto nas práticas sociais cotidianas quanto em espaços formais de educação: a escola.

Em seguida, abordaremos as noções de precariedade e de condição precária, a partir da ótica de Judith Butler (2019a [2009]; 2019a [2004]; 2021), que entende a precariedade como uma condição ontológica partilhada pelos seres humanos e a condição precária como as formas socialmente induzidas de alastrar essa precariedade. Essa distinção está intimamente ligada às noções de dependência, interdependência e vulnerabilidade que também serão abordadas neste trabalho. Essa discussão se faz pertinente para que, então, seja apresentado o conceito de Educação Linguística Precária, compreendida como a ausência de esforços sócio-políticos para promover a convivência com as línguas dentro do espaço público e em comunidades específicas; estão incluídas nessa definição, também, as práticas de Educação Linguística que tolhem a autonomia, a criticidade e a relação dos sujeitos no mundo e com o mundo (Freire, 2019b [1968]; 2019a [1996]).

Discutiremos, por fim, o conceito de Direito Linguístico que, conforme Abreu (2020, 2022), pode ser entendido como a aplicação e a análise das normas que tutelam as línguas e os direitos de uso dessas línguas pelos indivíduos e grupos falantes, sejam eles minoritários ou não. É a partir dessa discussão que empreendemos esforços para justificar a Educação Linguística Precária como uma privação de Direito Linguístico, alijando estudantes de grupos sócio-étnico-raciais específicos do acesso e da interação com as línguas, além de contribuir para a deterioração do imaginário acerca do espaço público como lugar de aprendizagem.

É importante destacar que esse trabalho é fruto das nossas pesquisas dentro da Linguística Aplicada (LA), um campo de estudo que tem se dedicado a investigar os fenômenos sociais cujo centro é a linguagem (Moita Lopes, 2006). De caráter transdisciplinar e transgressor (Pennycook, 2006), a LA tem nos auxiliado a compreender a Educação Linguística em sua instância múltipla, atravessada por marcadores sociais de toda ordem e por uma herança colonial que ainda tem regulado os modos de se pensar e de se relacionar com a língua/linguagem. Alguns trabalhos da área têm se ocupado em descortinar esses modos coloniais de se conceber o

fenômeno linguístico (Silva, 2015; Muniz, 2016; Bonfim; Marques da Silva; Silva, 2021), enfatizando o caráter político-ideológico da produção do conhecimento e ressaltando como a língua/linguagem trabalha na produção e reprodução dos processos de opressão e exclusão social. Portanto, acreditamos que a LA, enquanto um campo crítico (Rajagopalan, 2003) e indisciplinar (Moita Lopes, 2006), pode nos auxiliar a desvelar os empreendimentos sócio-políticos que mobilizam as engrenagem de uma Educação Linguística Precária, ao passo que nos propicia ferramentas para perceber e reivindicar o acesso e a convivência com as línguas como um direito.

1 Educação Linguística

A opção pelo termo Educação Linguística ao invés de ensino/aprendizagem se deve à necessidade em se pontuar uma distinção semântica entre estes dois termos, e à compreensão de que o ensino/aprendizagem é restrito e não comporta a complexidade que atravessa as línguas no contexto da sala de aula e, também, fora dela. Freitas, Pessoa e Silva (2021, p. 16) consideram que, ao romper com essa dicotomia, enfatiza-se o pressuposto freiriano de que não há ensino sem aprendizagem, além de destacar a dimensão dialógica do conhecimento, “onde todas as pessoas e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo”.

Ferraz (2018) distingue Educação Linguística de ensino/aprendizagem de línguas, e aponta que ensinar língua inglesa, por exemplo, estaria atrelado à noção hierarquizada e unilateral do professor como detentor do saber e dos estudantes como meros receptáculos desse saber. O objetivo desse ensino seria principalmente a excelência linguística e o desenvolvimento de habilidades/competências. Por outro lado, educar em língua estrangeira ou língua inglesa remete a uma ampliação desse conceito e envolve também outras frentes, como o estabelecimento de reflexões sobre os papéis das línguas estrangeiras na contemporaneidade, preparação epistemológica para o desenho de currículos e práticas, reflexão sobre os diálogos transdisciplinares que podem ser estabelecidos, bem como a incitação do protagonismo discente através do estímulo à produção de conhecimento e à criticidade. É discutir como as línguas fazem sentido no mundo e estabelecer relações com as várias dimensões da própria existência, como afirma Jordão (2018).

Bagno e Rangel (2005, p. 63) trazem um conceito vasto de Educação Linguística, compreendendo-a como:

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna,

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na Educação Linguística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico [sic] que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir.

Assim, a Educação Linguística seria um processo formativo precisamente sociointeracional, que atravessa o sujeito desde o seu nascimento, marcando as formas como ele se relaciona com as línguas, como constrói e expande seus conhecimentos sobre elas. Longe de ser uma mera transmissão do comportamento lingüístico de uma comunidade, a Educação Linguística é um exercício complexo de subjetivação que, ao mesmo tempo que forma o sujeito, vai produzindo e mantendo as relações de poder, além de reiterar e sedimentar compreensões de mundo, muitas vezes, impregnadas dos regimes epistémico-ontológicos ocidentais, galgados no racionalismo, no patriarcado, no racismo e no especismo. Assim, a interação com as línguas produz formas de perceber e se relacionar com o mundo, além de produzir o que os autores chamam de um imaginário sobre as línguas, entendido como uma leitura particular do que são as línguas, de seus usos e dos *status* que elas comportam. Temos então uma compreensão tripartite: 1) a Educação Linguística é o processo de adquirir e desenvolver o repertório lingüístico de um sujeito; 2) a Educação Linguística seria uma forma de produzir percepções, crenças, ideologias ou todo um imaginário sobre as línguas e seu lugar no mundo; 3) por fim, seria uma forma de aquisição e desenvolvimento dos saberes sobre as línguas que está radicalmente ligada à própria formação do sujeito, pois se educar linguisticamente é também um processo de tornar-se sujeito. É importante salientar que, embora descrevamos essas dimensões separadamente, elas não acontecem de maneira isolada e a percepção de uma implica, necessariamente, a existência das outras.

Bagno e Rangel (2005) também afirmam que, em países como o Brasil, a Educação Linguística pode ser objeto de uma formalização, acionada e mantida pelo Estado e seus interesses, desembocando num processo institucionalizado de Educação Linguística, ou seja, uma educação que é organizada e regulada no interior das escolas. Aqui poderíamos pensar em uma noção dicotômica: a Educação Linguística que se dá de maneira informal, no cotidiano do sujeito vivendo nas mais diversas situações da vida social e que não são normativamente regulamentadas pelos interesses estatais; e uma Educação Linguística formal, que ocorre dentro da sala de aula e que é regida por uma série de normas e parâmetros que visam cumprir uma demanda de estado e,

dentro do regime liberal no qual vivemos, buscam responder, também, a um imperativo mercadológico (Vaz, 2023).

Compreender a Educação Linguística, nestes termos, é crucial para que seus objetivos considerem além da proficiência linguística, a formação integral do estudante. O que implica na provocação à autonomia e à criticidade, no respeito às subjetividades e na preparação para a vida nos seus mais diferentes aspectos.

2 Educação Linguística Precária

A noção de precário é aqui discutida a partir das teorias de Butler (2019a [2009]; 2019b [2004]; 2021), que distingue a noção de precariedade (*precariousness*) e de condição precária (*precarity*). Para Judith Butler (2021), a precariedade é uma condição partilhada por todos os seres humanos em virtude de sua necessidade uns dos outros e marcaria um estado de vulnerabilidade em função dessa dependência ontológica. Entretanto, essa vulnerabilidade não é experienciada e nem distribuída de maneira igualitária no meio social e, a partir dessa percepção, a autora cunha o termo “condição precária”, compreendida como as formas sócio-politicamente induzidas de alastrar ou de diminuir essa precariedade inerente.

Essa distinção se faz importante por enfatizar dimensões relevantes à compreensão de Educação Linguística e, neste trabalho, enfatizamos duas delas: 1) a interdependência e 2) a condição socialmente induzida de precariedade. Ao marcar a interdependência como uma dimensão *sine qua non* da condição humana, Judith Butler tensiona narrativas clássicas que salientam uma suposta tendência ao auto interesse e à individualidade, presentes em trabalhos como os dos filósofos contratualistas. Para Butler (2021), autores como Hobbes e Lock presumem um estado de natureza selvagem, em que os sujeitos estão continuamente brigando em favor de seus próprios anseios. Entretanto, a autora questiona tanto a própria noção de estado de natureza quanto o apagamento, nessas discussões, da dependência e da interdependência como condição da nossa própria existência, afinal, como podemos ser naturalmente individualistas e estar sempre em busca de nossos próprios interesses, se estamos, desde sempre, sujeitos uns aos outros e (inter)dependentes uns dos outros? Assim, a autora pontua que, talvez, esse suposto auto interesse inato seja mais uma realidade performativa, cristalizada ao longo do tempo para justificar o *modus operandi* ocidental capitalista do que, necessariamente, uma condição ontológica.

A dependência, para Butler (2021, p. 47), pode “ser parcialmente definida como a confiança nas estruturas sociais e materiais, e no meio ambiente, pois este também torna a vida possível”. Existir, portanto, mais do que um ato biológico para continuar

a existir, ou de um empreendimento psíquico para a busca de sentidos, é também o resultado de um conjunto de condições sociais, materiais e ambientais sem as quais a nossa vida pereceria. Já a interdependência marcaria o nosso caráter relacional, lembrando-nos que estamos não só na posição de dependentes, mas também daquele de quem o outro radicalmente depende, levando-nos ao segundo ponto já apresentado: a vulnerabilidade e a condição precária socialmente induzida.

A interdependência nos torna vulneráveis, não uma vulnerabilidade como estado do sujeito, mas, antes, como uma condição socialmente partilhada e resultante dessa mesma interdependência. Em outras palavras, a vulnerabilidade é um estado que ocupamos, pois não estamos apenas vulneráveis, mas vulneráveis “a uma situação, uma pessoa, uma estrutura social, algo em que confiamos e em relação ao qual ficamos expostos” (Butler, 2021, p. 50). A (inter)dependência pode ser um estado que compartilhamos e que está inerente a nossa condição enquanto sujeitos viventes no mundo, mas a vulnerabilidade é a condição que aparece justamente quando as dimensões das quais somos dependentes desaparecem, ou se precarizam. Esse estado de vulnerabilidade, portanto, pode ser socialmente induzido, expandido, minado ou mesmo nos tornar sujeitos à exploração e à violência.

Diante dessas considerações, podemos pensar: há uma realidade social que evidencie tanto a nossa dependência quanto a língua/linguagem? A própria noção de realidade tem sido atrelada a um efeito linguístico-performativo (Fabrício, 2006; Pennycook, 2006), mas o que buscamos destacar aqui é esse caráter interacional e radicalmente dependente do Outro que é a linguagem. A linguagem pode ser o meio pelo qual produzimos a ideia de Outro, mas também só é possível porque existe essa Outridade.

E o que essa discussão tem a ver com Educação Linguística? Compreendemos que a Educação Linguística é uma atividade que se dá dentro de uma interdependência, tanto dos sujeitos que atuam em âmbitos institucionais, quanto dos agentes no cotidiano das nossas comunidades; ela também depende de esforços sociais e políticos sem os quais tende a uma realidade precária. A Educação Linguística só é possível por conta de nossa condição comunal, porque somos dependentes um dos outros; porque tornar-se um agente social é o efeito de um processo complexo de vivência com a língua/linguagem sem a qual a vida em sociedade não seria possível. É por meio da Educação Linguística que lemos o mundo e que nos posicionamos no mundo, como era o desejo de Paulo Freire (2019b [1968]; 2019a [1996]). Conforme nos lembra Mendes (2022, p. 125), a Educação Linguística é de ordem interacional e uma produção conjunta de conhecimento que não ocorre “sem as pessoas, agentes que atuam a partir

de diferentes posições de sujeito, professore(a)s, aluno(a)s, pesquisadore(a)s, gestore(a)s, criadore(a)s de políticas, entre outros”.

Consequentemente, essa educação, como qualquer outra, deixa suas marcas, induz a nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, podendo expandir ou encolher nossas possibilidades. Toda vez que a Educação Linguística restringe nossa relação com o mundo ou mesmo com a própria língua/linguagem, consideramos que essa educação foi uma Educação Linguística Precária.

Assim, chamamos de Educação Linguística Precária um fenômeno dicotômico: em primeiro lugar, esta pode ser entendida como a ausência de políticas linguísticas que promovam a interação linguística e o acesso às línguas, sejam elas línguas estrangeiras, línguas indígenas, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), línguas quilombolas, língua de acolhimento, de herança etc. Poderíamos pensar que a ausência de políticas linguísticas resultaria na ausência de Educação Linguística, visto que os alunos estariam, teoricamente, privados do contato com as línguas. Entretanto, a falta de políticas linguísticas também é uma forma de educar, pois é uma maneira de apontar quais línguas estarão ou não circulando; onde circularão; quem terá direito a utilizá-las, a aprendê-las e a lecioná-las; quem se verá como capaz da aprendizagem ou não etc. A própria ideia de que determinados grupos sociais não são capazes de aprender uma língua também é o resultado – bem-sucedido? – de uma Educação Linguística.

A segunda forma de perceber a Educação Linguística Precária é compreendê-la como práticas educacionais que comprometem ou inviabilizam a autonomia linguística, a criticidade e as tantas formas de leitura de mundo que são possíveis pelo estudo das línguas ou pela vivência com estas. Nesse caso, estamos salientando a presença de práticas de interação linguística, mas que não são suficientes para que os sujeitos possam agir no mundo fazendo uso delas. Poderíamos entender também essa educação como uma forma de alastrar as condições precárias que, muitas vezes, já são experienciadas por nossos estudantes, principalmente nas Escolas Públicas de ensino básico. Independente da forma como conceituamos Educação Linguística Precária, ela pode ser compreendida como uma privação de Direito Linguístico e é o que iremos discutir na próxima seção.

3 Privação de Direito Linguístico

Para discutirmos a Educação Linguística Precária como uma privação de Direito Linguístico, é necessário delinear antes a noção de Direito Linguístico e estabelecer uma reflexão sobre o lugar reservado às línguas – maternas ou estrangeiras – nas políticas linguísticas e nos documentos educacionais oficiais. A partir dessa discussão,

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

é possível discorrer sobre o modo pelo qual a Educação Linguística Precária se materializa como um mecanismo para cerceamento de direito na escola pública.

Abreu (2020) relaciona o Direito Linguístico às questões da produção, aplicação e análise das normas que regem as línguas, bem como aos direitos de uso destas pelos indivíduos e suas comunidades. Ele também sinaliza a diversidade das fontes de Direito Linguístico a partir das quais normas e políticas linguísticas são instituídas. Desse modo, identifica como tais fontes o Direito Internacional dos Direitos Humanos, o Direito Constitucional e os Princípios Constitucionais, o Direito Estrangeiro e Comparado, o Direito Infraconstitucional, as Jurisprudências dos tribunais e, finalmente, os costumes das comunidades linguísticas.

Ao defender que todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita que seus membros adquiram além “(d)o perfeito conhecimento da sua própria língua”, também “o melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que deseje aprender”, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Unesco, 1996, p. 10), da qual o Brasil é signatário, aponta a Educação Linguística na escola como um Direito Linguístico. Com relação às línguas estrangeiras, a garantia desse direito na educação básica brasileira se firma na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), que determina o ensino obrigatório de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir do sexto ano do ensino fundamental⁵, e acrescenta a possibilidade de oferta de uma segunda língua, em caráter optativo, para o ensino médio.

A partir da instituição da LDB, orientações para o ensino de línguas estrangeiras são publicadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que, para Paiva (2003), ao invés de impulsionar mudanças para que se efetive um ensino de qualidade, identifica-se um conformismo, reduzindo o ensino de línguas estrangeiras ao desenvolvimento da habilidade de leitura e negando aos estudantes o direito de aprender as línguas de maneira mais global. Além disso, Paiva (2003) aponta que os documentos se contradizem quando, à medida que se reconhece e enfatiza a importância do ensino de línguas, também cria barreiras para a sua efetivação.

Outro desafio imposto à Educação Linguística no Brasil ocorre com a instituição da Lei 13.415/2017, revogando a antiga Lei do Espanhol (Lei 11.161/2005), que versava sobre a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola na educação básica, restringindo, assim, o ensino obrigatório de línguas estrangeiras à língua inglesa. A nova Lei deixa margem para a possibilidade de oferta do espanhol ou outras línguas

⁵ A LDB é instituída antes do ensino básico de nove anos, implementado a partir do ano de 2006. Assim, a denominação utilizada pelo documento ainda é “quinta série”. No cenário atual, a quinta série equivale ao sexto ano.

para o ensino médio, mas apenas em caráter opcional. O apagamento do espanhol e de outras línguas do currículo precariza a Educação Linguística, impossibilitando à comunidade escolar o contato com a diversidade linguística e a ampliação de repertório linguístico e de mundo, servindo apenas aos interesses neoliberais mercadológicos de manutenção do inglês como língua hegemônica.

Esse cenário de privação de direito e precarização da Educação Linguística sedimenta uma série de narrativas sobre as línguas na escola pública: de que se é impossível aprender inglês nesse espaço (Barcelos, 2011); de que os alunos na escola pública só aprendem o básico do básico (Makiyama, 2013); de que a língua inglesa é a única língua com relevância social e a qual valeria a pena aprender; de que não há sentido aprender uma língua estrangeira, visto que os estudantes não vão viajar para outros países, ou não a utilizarão no seu dia a dia ou em empregos futuros; de que os alunos não sabem falar português “direito”, quiçá uma outra língua. Essa última crença, na nossa percepção, talvez seja o efeito mais dramático de uma Educação Linguística Precária, pois produz nos estudantes um sentimento de despossessão da língua materna. Se olhássemos o significante “língua materna” por um viés psicanalítico, seria como se os estudantes estivessem, por um lado, órfãos de sua língua ou, por outro, em conflito com uma língua-mãe que não os acolhe, mas sem a qual a vida e os sentidos para a vida não seriam possíveis⁶.

O fato é que, apesar de a Educação Linguística ser um Direito Linguístico reconhecido e garantido por lei, ainda caminhamos a passos lentos em direção a sua oferta plena. Problemas como a oferta restritiva das línguas, o pouco investimento nas carreiras e na capacitação docente, carga horária e quantidade de estudantes por sala, e a própria falta de ações de permanência e êxito desses estudantes possuem uma raiz em comum e precisam ser resolvidos de maneira global. As leis e documentos orientadores que versam sobre a Educação Linguística no Brasil ainda possuem fragilidades e brechas. Em artigo sobre a situação das políticas educacionais em favor das línguas estrangeiras no Brasil, Oliveira (2011) aponta para a discrepância entre os documentos e diretrizes apresentados pelo governo e a maneira como essas políticas se efetivam na Escola Pública. Em outras palavras, há um fosso entre aquilo que o governo apresenta como direitos e garantias para a educação básica e aquilo que, de fato, concretiza-se dentro dos ambientes educacionais públicos.

Por fim, considerando que as escolas públicas atendem aos filhos das classes socioeconomicamente vulneráveis, a privação de Direito Linguístico nesses ambientes

⁶ Gostaríamos de agradecer à psicanalista Carolina Scartezini por revisar essa proposição.

pode colaborar para que esses estudantes permaneçam em situação de desvantagem ou de subserviência em relação às classes mais abastadas.

Considerações finais

Neste trabalho, empreendemos esforços para conceituar a ideia de Educação Linguística Precária e sua relação com a privação de Direito Linguístico. A Educação Linguística Precária é uma forma de dismantelar e minar a relação dos estudantes das escolas públicas com as línguas – sejam elas línguas estrangeiras, línguas indígenas, a LIBRAS, línguas quilombolas, língua de acolhimento, de herança etc. – e de produzir imaginários que tendem a inviabilizar ou apagar uma (trans)formação linguística autônoma, crítica e decolonial. Além disso, a precarização da Educação Linguística também pode constituir uma forma de expandir a vulnerabilidade resultante do desamparo estatal experienciada por muitos dos alunos que chegam à sala de aula da escola pública. Salientamos, mais uma vez e em consonância com Mota-Pereira (2022), que essa precarização está profundamente ligada a um recorte étnico-racial e de classe, comprometendo a Educação Linguística de sujeitos pretos e pobres.

Acreditamos que essa precarização constitui, também, uma forma de privação de Direito Linguístico, visto que as línguas podem ser consideradas como um direito que garante não só a circulação adequada das informações, mas a preservação de identidades culturais, o desenvolvimento humano e a mobilidade social. Dessa forma, é necessário que a Educação Linguística seja entendida como um direito a ser reivindicado, política e juridicamente, e não apenas como uma mudança em práticas metodológicas que, embora sejam importantes e necessárias, não dão conta das mudanças estruturais que precisam ser operacionalizadas. Conforme Mendes (2022, p. 128, grifo nosso),

não basta que os conceitos de ‘interculturalidade’ e ‘de colonialidade’ sejam muito bem operados no plano teórico, **sem que tenham consequências no plano das ações políticas** e, mais especificamente, no das práticas pedagógicas voltadas para a Educação Linguística, em todos os seus aspectos constitutivos. A interculturalidade e a decolonialidade só existem quando se transformam em atitudes e em conhecimentos em movimento.

As palavras de Mendes (2022) contemplam nossa percepção sobre os movimentos a serem feitos em busca de uma Educação Linguística crítica e decolonial. Entretanto, da forma como a compreendemos, a expressão “mais especificamente”, enfatizada pela autora, não entraria em jogo, pois tanto as ações políticas em nível macro quanto às práticas pedagógicas cotidianas são igualmente interdependentes.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Ademais, a Educação Linguística deve estar ligada a uma praxiologia educacional (Freitas; Pessoa; Silva, 2021), que mine a dissociação entre teoria e prática, de modo que os diversos esforços de pensar a relação com a língua estejam imbricados numa lógica atitudinal de agência⁷. Atitudes que vão desde mudanças de postura no interior da sala de aula, até a reivindicação em nível político-jurídico do acesso, da democratização e da circulação de línguas de um país tão multilíngue como o Brasil, mas que ainda conserva um imaginário linguístico de ser um Estado monolíngue.

Lutar pelo direito a uma Educação Linguística, da forma como a compreendemos, é uma maneira de combater e de erodir as crenças e os imaginários que constituem esses “cenários impossíveis” apresentados no início deste trabalho. É uma forma de democratizar o acesso às línguas, de valorizar a ação docente e de assegurar visões de mundo e práticas culturais contra hegemônicas. Apostamos na LA crítica (Rajagopalan, 2003; Muniz, 2016), transgressiva (Pennycook, 2006) e indisciplinar (Moita Lopes, 2006) como um campo de estudo capaz de produzir e promover as ferramentas necessárias para superar esses cenários de impossibilidade, de ruir com formas de Educação Linguística Precária e de propor meios de/contracoloniais de convivência com as línguas.

Antes de finalizar, gostaríamos de citar alguns trabalhos que, na nossa leitura, podem ser compreendidos como exercício de reivindicação de Direito Linguístico ou como práticas mais justas e democráticas de políticas linguísticas. Em 2024, ano em que esse artigo é escrito, o governo da Bahia tem lançado esforços para privatizar o ensino de língua inglesa nas escolas do estado. No intuito de frear essa tentativa, professores das Universidades Federais e Estaduais escreveram um manifesto (Borges, 2024) repudiando o projeto do governo e reivindicando uma Educação Linguística que seja feita no espaço público, pelos servidores públicos, em favor da população. Em 2018, o estado do Ceará criou centros de línguas, que oferecem cursos gratuitos de inglês, espanhol e francês para estudantes e professores do ensino médio da rede pública estadual (Urbnews, 2024). O Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), sediado em Florianópolis, Santa Catarina, tem feito um trabalho significativo na coleta de dados e mapeamento linguístico, contribuindo para o reconhecimento das mais diversas línguas em território nacional e para processos de cooficialização de parte dessas línguas.

⁷ “Agência” e “atitude” são termos traiçoeiros e de difícil conceitualização. Aqui os tomamos como as ações que se dão para além da produção teórica ou que não se restringem à produção teórica. Essa definição pode ser acolhida, rechaçada ou reformulada de acordo com compreensões outras, como é próprio do movimento de produção científica.

Reivindicar a Educação Linguística como direito é um exercício de reparação; é uma forma de desnaturalizar a ideia de que as línguas não circulam ou não podem ser aprendidas no espaço público; é uma maneira de reconhecer e atualizar a célebre frase de Darcy Ribeiro (2013, p. 20), sempre tão repetida, mas nunca gasta: “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”. A Educação Linguística Precária no nosso país é um projeto cujos frutos já são conhecidos. Ao criticar o cenário de morte normalizado pelo então presidente da república durante a COVID-19, Berenice Bento nos provoca:

[a] vida segue numa aparente normalidade escandalosa. É esse o mandado que devemos seguir? Devemos seguir nossas vidas e não nos transformarmos em coveiros, para a honra e glória da Nação? Ou devemos nos inspirar na Antígona de Butler e nos rebelar? (Bento, 2022, p.21).

Lançamos, então, uma provocação semelhante aos nossos colegas e pesquisadores em LA – e aqui nos incluímos – que têm se ocupado de pensar o fenômeno da Educação Linguística, de modo particular dentro da sala de aula da Escola Pública: devemos seguir nossas vidas diante da forma como o Estado e suas políticas neoliberais têm regido e esvaziado as práticas e os sentidos da Educação Linguística? Ou devemos fazer como Antígona e quebrar os decretos estatais que buscam tolher a dignidade dos nossos estudantes, roubando-lhes um processo de formação humana que tenha, como alguns de seus elementos centrais, o acesso, a interação e a uma boa convivência com as línguas?

Referências

- ABREU, Ricardo Nascimento. Direito Linguístico. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- ABREU, Ricardo Nascimento. Direito Linguístico: um olhar sobre suas fontes. *Revista A Cor das Letras*, Revista Digital dos Programas de Pós-graduação em Letras do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana, v. 21, n. 1, p. 155-171, jan./abr. 2020.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

BARCELOS, Ana Maria. Lugares (Im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido. *Inglês em Escola Pública não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

BENTO, Berenice. Prefácio. In: BUTLER, Judith. *A reivindicação de Antígona*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

BONFIM, Marcos; MARQUES DA SILVA, Francisco; SILVA, Maria. Por uma epistemologia decolonial em perspectiva afrodiaspórica e contra-colonial na Linguística Aplicada Brasileira. *Línguas & Letras*, Cascavel, [S. l.], v. 22, n. 52, 2021.

BORGES, Thais. Professores de universidades lançam carta de repúdio a projeto da rede estadual com escola de inglês. *Correio 24 horas*, 8 set. 2024. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/asterisco/professores-de-universidades-lancam-carta-de-repudio-a-projeto-da-rede-estadual-com-escola-de-ingles-0924>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 dez. 2024.

BUTLER, Judith. *A força da não violência: um vínculo ético-político*. São Paulo: Boitempo, 2021.

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019a.

BUTLER, Judith. *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b.

CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FABRÍCIO, Branca. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FERRAZ, Daniel. Educação Linguística e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (Org.). *Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil – trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 74. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 84. ed. São Paulo: Paz & terra, 2019b.
- FREITAS, Carla; PESSOA, Rosane; SILVA, Kleber. Praxiologias do Brasil Central: Floradas de Educação Linguística crítica. In: FREITAS, Carla; PESSOA, Rosane; SILVA, Kleber (Orgs.). *Praxiologias do Brasil Central: sobre Educação Linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.
- JORDÃO, Clarissa. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (Org.). *Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil – trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de palavra, 2018.
- LEFFA, Vilson José. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na Escola Pública. In: LIMA, Diógenes Cândido. *Inglês em Escola Pública não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.
- MAKIYAMA, Simone. *Um olhar discursivo sobre o ensino de língua inglesa na rede pública: ensinar “o básico do básico”?* 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.
- MENDES, Edleise. Educação Linguística Intercultural. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOTA-PEREIRA, Fernanda. Materiais Didáticos e Currículos no Ensino de Inglês sob uma perspectiva decolonial: reflexões e propostas. In: MOTA-PEREIRA, Fernanda; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. *Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais*. Salvador: EDUFBA, 2022.
- MUNIZ, Cassandra. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. *Revista D.E.L.T.A.*, São Paulo. v. 32. 3, p. 767-786, 2016.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.
- OLIVEIRA, Roberval Araújo de. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, Diógenes Cândido. *Inglês em Escola Pública não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

- PAIVA, Vera Menezes. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In: STEVENS, Cristina; CUNHA, Maria Jandira. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003.*
- PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.*
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguística aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica. *In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola editorial, 2003.*
- RIBEIRO, Darcy. *Ensaíos Insólitos*. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.
- RUÍZ, Richard. Orientations in Language Planning. *NABE Journal*, v. 8, n. 2, p. 15-34, 1984.
- SILVA, Daniel do Nascimento. A propósito de Linguística Aplicada 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. *Revista D.E.L.T.A.*, São Paulo. v. 31-especial, p. 349-376, 2015.
- SILVA, Karine Soares de Souza; OLIVEIRA, Thiago Soares de. Ensino de Inglês na rede pública brasileira: perspectiva histórico-curricular e implicações sociais. *Revista Educação por escrito, Porto Alegre*, v. 13, n. 1, p. 1-11, jan.-dez. 2022.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. 1996. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.
- URBNEWS. Governo do Ceará oferece ensino gratuito de línguas estrangeiras nos Centros Cearenses de Idiomas. *UrbNews*, 30 abr. 2024. Disponível em: <https://urbnews.com.br/2024/04/30/governo-do-ceara-oferece-ensino-gratuito-de-linguas-estrangeiras-nos-centros-cearenses-de-idiomas/#:~:text=Neste%20contexto%2C%20em%202018%2C%20foram,M%C3%A9dio%20da%20rede%20p%C3%BAblica%20estadual>. Acesso em: 17 dez. 2024.
- VAZ, Raphael Barreto. Neoliberalismo como uma face do neocolonialismo e uma camada de dominação ao lado da colonialidade. *In: BRAHIM, Adriana C. S. de Mattos et al. (Org.) Decolonialidade e Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2023.*