

## “Onde teu poder chega, a minha comunicação falha”: implicações para o desaparecimento de línguas e o impacto na formação docente

“Where your power reaches, my communication fails”:  
implications for language disappearance  
and the impact on teacher education

 Priscila Nunes Brazil

 Marcos Aurélio Marques Lima

**Resumo:** Este estudo qualitativo, e embasado em fontes bibliográficas, visa aprofundar a compreensão das implicações do poder e da comunicação, ou sua ausência, no contexto do declínio linguístico e a importância dessa reflexão para a formação docente. Fundamentou-se, para isso, não só nas contribuições teóricas de Faraco (2019), Cardeira (2006) e Lasswell (1948), como também de autores como Freire (1991, 2004), Pimenta (2012) e Quijano (1991). Nessa abordagem, emerge a percepção de que a extinção das línguas está vinculada a um projeto hegemônico de aniquilação política e cultural, impactando a comunicação dos grupos marginalizados no âmbito do poder. Isso é refletido por meio da tentativa em produzir um trabalho que contribua para o desenvolvimento de uma perspectiva linguística que não apenas identifique as hierarquias subjacentes aos usos linguísticos, mas também proble-

---

Priscila Nunes Brazil. Mestre em Linguagem e Ensino (UFCG). Email: pri\_nbrz@servidor.uepb.edu.br

Marcos Aurélio Marques Lima. Graduando pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Email: marcos.aurelio@aluno.uepb.edu.br

matize o desaparecimento linguístico e como este precisa ser considerado, de modo crítico, reflexivo, emancipatório e decolonial, pelos professores em formação.

**Palavras-chave:** Relações de poder. Comunicação. Desaparecimento de línguas. Formação docente.

**Abstract:** This qualitative study, grounded in bibliographic sources, aims to deepen the understanding of the implications of power and communication, or their absence, in the context of linguistic decline and the importance of this reflection for teacher education. It was based not only on the theoretical contributions of Faraco (2019), Carneira (2006), and Lasswell (1948) but also on authors such as Freire (1991, 2004), Pimenta (2012), and Quijano (1991). In this approach, the perception emerges that the extinction of languages is linked to a hegemonic project of political and cultural annihilation, impacting the communication of marginalized groups within the realm of power. This is reflected through the attempt to produce work that contributes to the development of a linguistic perspective that not only identifies the hierarchies underlying linguistic uses but also problematizes linguistic disappearance and how it needs to be critically, reflectively, emancipatorily, and decolonially considered by teachers in training.

**Keywords:** Power relations. Communication. Disappearance of languages. Teacher education.

## Introdução

Diante da necessidade de melhor explicar e compreender os processos históricos e sociais que justificam o desaparecimento das línguas, é preciso afirmar que, tendo em vista a existência de implicações que contribuem para essa intempérie, um conjunto de medidas podem ser tomadas caso o papel da docência seja assumido de maneira a discutir,

com os estudantes, o impacto que a extinção linguística promove em âmbitos social, político e cultural. Dentro dessa perspectiva, a educação linguística e a preocupação com a formação docente de estudantes do curso de Letras-Português, seja ela inicial ou continuada, aponta para a necessidade de que as identidades profissionais desse campo específico do conhecimento estejam conscientes da importância de reconhecer o impacto vivenciado por certos sistemas linguísticos e como isso é orientado por uma ordem social rígida, hierárquica e fortemente colonial.

Sob esse viés, é permitido apontar que, para este trabalho, as implicações que envolvem o desaparecimento de línguas são norteadas a partir de dois aspectos: o de poder e o comunicativo. Tanto em um quanto no outro se manifestam tentativas de entender quais seriam as bases para a extinção linguística, muitas vezes marcada pela dominação e pelo silenciamento. Partindo desse pressuposto, e considerando que esta pesquisa faz parte de um trabalho produzido para o componente curricular *Português histórico*, pertencente ao Projeto Político de Curso (PPC) da UEPB e ministrado, em 2023.1, pela professora Ma. Priscila Nunes Brazil, considera-se importante destacar que ambas implicações podem ser, quando reconhecidas pelo corpo docente em formação, problematizadas e organizadas de modo a construir, nos estudantes, posicionamentos crítico e reflexivo frente às alterações e aos apagamentos que frequentemente atingem sistemas linguísticos que não são respaldados pelos grupos sociais que assumem o topo das relações de poder.

Para tanto, este estudo considerou não só os apontamentos históricos de Bosi (2017) e de Carneira (2006), responsáveis por situar, em contextos históricos específicos, como se dá a destruição de uma civilização por meio da desestruturação de sua língua, como também evidenciou que as teorias linguísticas de Faraco (2019) e, novamente,

de Cardeira (2006), ajudam a evidenciar o forte caráter político-social da língua, o que, portanto, leva a enquadrá-la como uma necessidade também hegemônica de dominação, anulando, conseqüentemente, àquelas manifestações linguísticas que não pertencem a quem está no topo da pirâmide social.

Aplicou-se, também, a essas abordagens teóricas, a teoria da comunicação idealizada por Lasswell, que, contextualizada por Rüdiger (2011), contribui para observar que o eventual prejuízo na situação comunicativa entre dois falantes de uma mesma língua, culmina, inexoravelmente, na desarticulação de toda uma estrutura sociopolítica e cultural. Apesar de ser uma teoria relativamente antiga -1948-, isso não prejudica as intenções desta pesquisa; aliás, são fortalecidas: quando se considera uma teoria como essa, torna-se possível amplificar ainda mais a discussão levantada aqui, uma vez que reafirma sua atemporalidade no que diz respeito aos estudos da comunicação.

Além disso, para enriquecer ainda mais as discussões que envolvem a historicidade política, de poder e comunicativa das línguas, recorreu-se a concepções e práticas socioeducativas e de letramento que consideram a formação docente como um caminho para que o debate sobre o desaparecimento linguístico seja levantado e, conseqüentemente, problematizado a partir de um posicionamento político-ideológico emancipatório, crítico e decolonial. Para isso, considerou-se teóricos como Silvestre (2018), Meotti e Frank (2017), Vieira-Abrahão (2010), Pimenta (2012), Marques (2020) e Quijano (2007, 2000), a fim de sintonizar cada um dos aspectos já apresentados sobre formação docente e ensino reflexivo da língua(gem).

Dessa forma, com o intuito de responder quais seriam as implicações para o desaparecimento das línguas, tendo em vista as propostas teóricas apresentadas acima, formulou-se a seguinte questão-problema:

Por que o poder e a comunicação seriam implicações para o desaparecimento de línguas e como a formação docente impacta para que estes desafios sejam considerados de modo reflexivo e crítico pelos estudantes de Letras-português?

Por meio dela, é possível determinar que este artigo objetiva analisar os efeitos das relações de poder e das comunicativas quando o viés temático é a extinção linguística, sobretudo quando esta é desconectada de uma proposta de educação linguística que seja decolonial e emancipatória para a formação docente. Para que esse objetivo seja melhor destrinchado, foi desmembrado em específicos, que visam: 1) associar algumas proposições educacionais e linguísticas existentes ao desaparecimento das línguas; 2) problematizar as relações de poder nas manifestações linguísticas; 3) discutir aspectos da teoria da comunicação de Lasswell sem dissociá-los das concepções sobre educação linguística e decolonialidade; 3) considerar o impacto das práticas de letramento e de perspectivas decoloniais na formação docente; 4) e indicar caminhos para que o desaparecimento linguístico seja considerado nas práticas de ensino-aprendizagem dos estudantes de letras-português, responsáveis por problematizar as relações de poder que atravessam essa problemática.

Logo, as finalidades deste trabalho foram definidas e realizadas levando em consideração a natureza qualitativa desta pesquisa, que, ao ser norteadada por circunstâncias mais sociais, subjetivas e reflexivas (Lakatos; Marconi, 2019), acarreta o tratamento mais humanístico das considerações realizadas nesta proposta. A partir disso, é revelado o caráter bibliográfico deste estudo: as implicações que envolvem o desaparecimento das línguas e a formação docente são analisadas por meio de uma literatura que busca construir, por meio de associações a um referencial teórico já existente, as bases argumentativas para sustentar os objetivos de análise propostos (Gil, 2019).

Dessa forma, o *corpus* de pesquisa é delimitado, culminando, por fim, no desenvolvimento dos argumentos que sustentam a tese de que o desaparecimento de línguas está atrelado ao poder e, conseqüentemente, ao enfraquecimento da comunicação entre os nativos de uma língua, o que deve, na formação docente, ser considerado de modo reflexivo e crítico.

### Língua e sociedade: um diálogo com o poder e com a comunicação

Antes de tudo, é preciso partir da percepção de que o sistema linguístico, desde o surgimento das línguas neolatinas a partir do latim vulgar (Cardeira, 2006, p. 19), é produto das relações linguísticas que determinados sujeitos estabelecem com outros sujeitos por meio da comunicação e do poder. Atesta-se dessa forma, por exemplo, que a difusão do latim vulgar, à medida em que o Império Romano expandia sua influência, acarretou a fusão dessa vertente linguística com outras formas e sistemas linguísticos até então afastados. Sendo assim, pode-se pensar que o poder imperialista de Roma, associado às tentativas de se comunicar com os “povos conquistados”, que, por sua vez, tinham suas próprias manifestações linguísticas, resultou não só no desaparecimento de línguas, como também evidenciou o poder que um sistema linguístico é capaz de exercer sobre outro, o que afeta suas capacidades comunicativas (Cardeira, 2006, p. 20).

Processo semelhante aconteceu também no Brasil, quando os colonos portugueses aqui desembarcaram: a fim de dominar a matéria-prima brasileira para fins comerciais, a colonização portuguesa, por meio do seu poder, subjugou indivíduos e, também, contribuiu para a marginalização das culturas e, conseqüentemente, das línguas aborígenes. Isso reafirma

o processo de aculturação que marcou a construção política, social e linguística do Brasil, definida como a fusão entre europeus, africanos e indígenas em períodos que remontam desde a colonização (Bosi, 2017, p. 11), com reflexos que perduram até a contemporaneidade.

Sob esses dois vieses coloniais, é possível refletir que o desaparecimento de línguas, tais como as de povos ibéricos e as de povos indígenas do Brasil, é condicionado por dois fatores, sobretudo: pelo poder e, conseqüentemente, pela comunicação. Esta última, inclusive, se apresenta como consequência daquele, uma vez que, devido ao poder dos colonizadores, as manifestações comunicativas dos povos dominados acabam sendo prejudicadas, o que influi, gradualmente, no desaparecimento destas.

Diante disso, e para melhor entender como as relações de poder afetam a comunicação e os sistemas linguísticos, é possível associar o processo de mudança linguística (Cardeira, 2006, p. 13-15) com o que se compreende por desaparecimento linguístico baseado no poder. Naquele, evidencia-se que a mudança da língua está diretamente relacionada com fatores tanto linguísticos quanto extralinguísticos, o que envolve as funcionalidades sociais, políticas, culturais e econômicas das línguas. Considerando que a língua é discurso e que o discurso, por sua vez, é poder (Jordão, 2013), é importante pensar que os reflexos que os sistemas linguísticos recebem do campo social em que estão inseridos atribuem sentidos à língua, construindo-a de modo a contextualizá-la em contextos discursivos e ideológicos específicos (Marques, 2020).

Nesse sentido, quando esses aspectos não são contemplados pelo sistema linguístico vigente, e pelo contexto social que faz com que ele exista, emerge a necessidade inconsciente dos falantes em modificá-lo, o que acarreta a mudança não só linguística, mas também semântica e discursiva. De modo similar, e tendo em vista que os grupos em posi-

ção de poder são os responsáveis por condicionar e impor, muitas vezes, o que se visualiza como adequado ou inadequado na comunicação, as relações de poder indicam quais são as expressões tomadas como corretas ou, ainda, úteis.

Sendo assim, a naturalização da subjugação e da dominação, manipulada por meio do uso dos privilégios de classe, étnico-raciais, de gênero e de sexualidade manifestados por quem domina o topo das relações sociais, é aludida para definir quais são (ou, pelos menos, devem ser) as funcionalidades do processo linguístico e, portanto, a definição daquela língua que melhor atinge a essas especificidades comunicativas. Com isso, o *status quo* (cenário atual), além de mantido, também é reproduzido a fim de naturalizar a crença na superioridade linguística.

Esse processo se estabelece à medida em que, por exemplo, línguas oficiais são instituídas (em sua maioria, indo-europeias), assim como línguas de comércio são propostas (com destaque para o inglês norte-americano). Da mesma forma, os *estrangeirismos* assumem lugar de destaque nas relações interpessoais, profissionais e acadêmicas, enquanto as manifestações advindas de brasileiros que não tiveram acesso aos mesmos privilégios de classe de quem outorga os Acordos Ortográficos, são inferiorizados e ignorados como contribuintes importantes para a existência das mais diversas línguas e de suas respectivas manifestações.

Problematizar esses aspectos, considerando, para isso, algumas variações que afetam diretamente o português brasileiro, serve para ilustrar como se dá o processo de mudança linguística e como este, indubitavelmente, é ditado pelo poder e por contextos sociais e ideológicos específicos que atendem a, portanto, objetivos que partem do campo social. Estes, nesse sentido, são conduzidos por interesses de classe, étnico-raciais e políticos que culminam, por fim, na extinção linguística, tal qual aconteceu no Brasil entre os séculos XVI e XVIII.



Sobre isso, Faraco (2019) avalia que as línguas, assim como a sociedade, são construídas de modo heterogêneo (muitos grupos atuam nas manifestações linguísticas), contraditório (devido à diversidade, tendem a entrar em conflito em nome das relações de poder), simultaneamente integrado (as gramáticas normativas, por exemplo, que normatizam a língua), fragmentado (as variedades linguísticas e seus usos, capazes de revelar as muitas identidades, *fragmentos*, associados a uma língua) e em constante devir (elas não são estáticas; logo, fluídas, contínuas, em transformação).

Tendo em vista essas cinco atribuições de Faraco (2019) para a língua e para a sociedade, pode-se demonstrar, tendo em vista os poderes políticos e culturais que determinados povos possuem, que tanto uma quanto a outra são observadas, apesar de apresentarem características que pregam a fragmentação e a diversidade linguísticas, sob a ótica de um poder colonizador, europeu e ocidental, uma vez que suas práticas e suas manifestações estão condicionadas pela imposição de um poder que atravessa as normatizações, integrações e demais meios de universalização dos sujeitos e de suas subjetividades.

Esse paradoxo linguístico é constatado quando se considera que, a partir do exposto por Faraco (2019), as línguas ocidentais, dentro de uma sociedade, sempre representaram uma arma política de dominação, capaz de silenciar ou, até mesmo, exterminar todo um sistema linguístico por meio da imposição de um outro. Por isso, a heterogeneidade e a fragmentação linguística, muitas vezes, se mantêm apenas em alguns construtos lexicais, semânticos e discursivos, uma vez que o sistema que afetam ainda permanece dentro da prescrição linguística mantida pela imposição política e econômica de línguas ibéricas ou ocidentais.

Considerando isso, Bagno (2019), por exemplo, apontou, quando escreveu sobre a africanidade do português brasileiro, que

(d)urante muitas e muitas décadas, [...] o impacto das/dos falantes de origem africana sobre a formação do português brasileiro foi simplesmente negado ou, se reconhecido, analisado por uma ótica arraigadamente racista, eurocêntrica, ou então reduzido a aspectos caricaturais, como as recorrentes listas de palavras de origem africana introduzidas na língua (Bagno, 2019, p. 150).

Quando são desconsideradas, as línguas de origem africana, por exemplo, são situadas em posições socioculturais inferiores em comparação impacto às línguas ocidentais que, no caso do Brasil, se materializaram no português, pertencente ao tronco indo-europeu e, por isso, glamourizado em relação a outros grupos linguísticos. Considerar a africanidade existente no português brasileiro permite que se reflita sobre como as relações linguísticas são fundamentadas em relações de poder e, portanto, como são determinadas por uma estrutura colonialista muito marcada.

A partir dessa reflexão, ilustra-se o seguinte: muitas das influências indígenas e africanas na língua portuguesa do Brasil, nesse sentido, são advindas de *dialetos* e de línguas que nem sequer existem mais devido ao genocídio de seus falantes em nome do poder imposto pela colonização portuguesa. Logo, representam uma heterogeneidade e uma fragmentação que pertencem, na verdade, a um construto muito maior e integrado: a língua portuguesa, de base ibérica, imposta por um povo que exterminou outras manifestações linguísticas e as levou ao genocídio.

Nesse aspecto, mantém-se o aspecto contraditório da língua: mediante as relações de poder, ela suplanta a diversidade e unifica sistemas linguísticos (ou não seriam essas as intenções da convencionalização das gramáticas prescritivas e da implantação das línguas oficiais de um estado-nação?) a fim de determinar modos de expressão universais que

acabam, conseqüentemente, afetando a comunicação e a coexistência de línguas em um determinado território por muito tempo.

A normatização da língua, nesse sentido, atropela os aspectos particulares de outros sujeitos, que, detentores de posicionamentos linguísticos próprios, são obrigados a recorrer a uma língua comercial ou “oficial”, por exemplo, para sobreviver dentro de uma estrutura social que os apaga e os desconsidera. Dessa forma, a cratera da diversidade linguística se afunila para ceder espaço às normas que ditam como deve ser condicionado o comportamento social e linguístico dos sujeitos em prol de uma elite intelectual e econômica essencialmente colonial.

Diante disso, a comunicação, dentro das suas especificidades, não só representa a forma como poder é enfatizado, como também sintetiza um conjunto de intencionalidades comunicativas que só podem ser compreendidas se não há prejuízo no número de falantes de uma língua determinada. Sendo assim, quando as relações de poder são friçadas ao ponto de afetar processos comunicativos (seja por imposição, seja por assimilação cultural) atrelados a comportamentos linguísticos diversos, condiciona-se a possibilidade de que essa língua desapareça, assim como seus falantes, obrigados, de modo gradual, a aderir a realidades comunicativas distintas ou distantes das suas. Isso, portanto, acarreta a diminuição de falantes e, conseqüentemente, o desaparecimento destes.

Com base na teoria da comunicação de Lasswell (1948 *apud* Rüdigger, 2011, p. 56), essa inferência é constatada no momento em que se afirma que o caráter intencional da comunicação é influenciar o comportamento dos sujeitos por meio da mensagem, o que corrobora diretamente a transmissão de ideias a fim de afetar os outros e seus contextos. Isso situa o processo comunicativo dentro de paradigmas marcados pela necessidade da existência/coexistência de indivíduos

que, minimamente, se compreendam. Se é considerado, para melhor ilustrar esse aspecto, que a comunicação se efetiva apenas a partir do instante em que dois interlocutores interagem, seja verbalmente ou não, permite-se observar que a ausência desse elo dialógico traz prejuízos para a difusão da mensagem, que, por sua vez, se reduz a tal ponto que desaparece. Quando ela se torna inexistente, abre uma lacuna que esvazia o discurso, não sendo mais possível afetar o corpo social.

Dessa maneira, à medida que o poder determina os contextos comunicativos, há também, em contrapartida, a fragilização de processos de comunicação compreendidos numa esfera de marginalização, uma vez que estes têm seus comportamentos, contextos e ideias reestruturados a partir de mensagens que reconfiguram suas nuances linguísticas a fim de encaixá-las nas expectativas de uma prática colonial contínua e opressora. Diante disso, evidencia-se uma política de genocídio cultural que se inicia mediante a desestruturalização linguística e, conseqüentemente, da cultura daqueles que são frequentemente silenciados dentro de suas manifestações. Sendo assim, o poder é operado como um agente de coerção que fragiliza a comunicação e contribui para o apagamento de identidades consideradas periféricas e marginais e, por isso, se mostra tão necessária uma interferência crítica, reflexiva, decolonial e emancipatória na formação docente de estudantes do curso de Letras-português, como apresentado a seguir.

### A formação docente e a reflexão crítica sobre o desaparecimento linguístico

Antes de tudo, é preciso considerar que os sistemas de ensino-aprendizagem ainda estão muito atrelados a práticas e a princípios hegemônicos e coloniais (Borelli, 2018), isto é, sustentam-se por mé-

todos e práticas pedagógicas que reafirmam estruturas de poder que, por sua vez, subjagam indivíduos e grupos sociais que não pertencem às classes dominantes. Partir da suposição de que a formação docente também é embalada por essa organização cultural e política permite inferir que, no caso dos estudantes de Letras-português, as relações sociais e pedagógicas que estes estabelecem com a linguagem também não se dá de modo neutro ou indiferente: eles se associam a linhas de pesquisa e a correntes teóricas que melhor definem seu perfil e permitem, conseqüentemente, que uma identidade profissional seja construída de modo gradual.

Nesse sentido, e considerando que não há neutralidade nas relações sociais com a linguagem (Meotti; Frank, 2017), é possível entender a identidade profissional, de acordo com Pimenta (2012), como um processo de construção de um sujeito que historicamente é situado e que responde às exigências de um corpo social totalmente associado aos interesses de quem detém o poder. Isso, portanto, permite compreender a importância de que se incentive, entre os estudantes de Letras-português, o reconhecimento de que o apagamento linguístico de uma determinada comunidade reflete diretamente a imposição de um poder que também forja a identidade profissional desses futuros docentes e, não obstante, que naturaliza práticas que fazem deles réus de um sistema educacional ultrapassado e colonialista.

Dessa maneira, é importante que a linguagem, dentro de suas diversas manifestações, atinja a docência de modo a fazê-la refletir, criticamente, sobre os efeitos e as intencionalidades de certos discursos e de certas práticas que atravessam a sociedade. Por isso, enfatizar o trabalho com linhas de pesquisa e com correntes teóricas que assumem o compromisso social de uma formação reflexiva e crítica de estudantes de graduação simboliza a materialização de uma perspectiva

educacional que vise a emancipação, social e política, dos professores, contribuindo, assim, para a expansão da percepção crítica na formação docente (Jucá, 2020).

Sob essa perspectiva, caminhos precisam ser traçados a fim de que criticidade seja atingida, de modo integral, pelos estudantes de letras-português, sobretudo aqueles que ainda não tiveram um acesso mais efetivo a discursos que problematizam o desaparecimento linguístico e, desse modo, combatam, em sala de aula, a ausência de debate sobre esse problema político e cultural. Visando atingir o desenvolvimento crítico e, a partir disso, a reflexão sobre práticas educacionais adequadas a um sistema de ensino distante do colonial, um caminho interessante para o trabalho com a conscientização sobre o desaparecimento linguístico é aquele que prioriza a *educação linguística*.

De acordo com Silvestre (2018), ela é apontada como um “processo de construção de repertórios linguísticos, em ambiente escolar e fora dele, capaz de provocar movimentos de mudança que abram espaços para outros modos de *ser* e de *estar* no mundo”, o que, nesse sentido, fundamenta a concepção de que a atuação consciente e comprometida dos professores de língua portuguesa frente ao desaparecimento linguístico influencia para que os sistemas linguísticos usuais e considerados “universais” ou “oficiais” sejam problematizados e levados como pontos de discussão não só em sala de aula, mas ao longo do processo formativo que os acompanha. Esse posicionamento, que não deixa de ser político, eleva a importância de se pensar práticas de letramento que sejam eficientes e preocupadas com o desenvolvimento crítico do corpo docente em formação, sobretudo porque este é o principal responsável por mediar o aprendizado de outros sujeitos, inseridos, por sua vez, em contextos sociais que os moldam, seja para o bem ou não.

Desse modo, não basta apenas reconhecer que as línguas desaparecem devido à imposição de poder e o consequente enfraquecimento da comunicação entre nativos; é preciso conduzir os professores em formação e os estudantes a construir sentidos e justificativas que consideram o impacto político, social, econômico e cultural de identidades que são marcadas pelo contato com outras construções identitárias e ideológicas, capazes, de acordo com sua influência, por transformá-las a fim de atender às finalidades do grupo social hegemônico.

Sendo assim, o Letramento Crítico, apresentado por Marques (2020) como a expansão das habilidades de leitura e de escrita a partir dos aspectos sociais e ideológicos intrínsecos a essas práticas, emerge como uma possibilidade para referenciar as implicações para o desaparecimento de línguas ao longo da formação docente. Logo, em primeiro lugar, contextualizar os porquês desse problema, o que pode ser feito por meio do trabalho com a leitura e a produção de textos, potencializa, entre os estudantes de graduação, a necessidade de assumir um letramento que lhes seja crítico e reflexivo, acima de tudo.

Dessa forma, e estendendo o conceito de letramento crítico ao que Soares (2022) considerou como a necessidade de refletir e problematizar as práticas sociais da linguagem no cotidiano, marcado pela construção de sentidos e pela representação de sujeitos e do mundo, não se pode marginalizar, na formação docente, a linguagem e concepções que a restringem ao campo linguístico; é importante que ela seja observada como um processo que é atravessado por múltiplas manifestações, sejam elas de cunho histórico ou cultural, sejam elas de cunho político ou social. Se desde o desenvolvimento inicial da identidade profissional dos professores esse ponto é destacado, evidencia-se a tentativa de tornar o tratamento com a linguagem emancipatório e crítico.

Esse caráter concedido ao ensino e à aprendizagem entre professores e estudantes de graduação reafirma a construção de sentidos que não descartam sujeitos nem identidades presentes no mundo, o que direciona os estudos sobre o desaparecimento de línguas de muitas comunidades a um espaço que parte das reflexões sociais sobre a linguagem e, portanto, ao porquê desta ser construída de modo a atingir expectativas sociais de determinados grupos políticos e culturais.

Por isso, as práticas de letramento crítico e de educação linguística não podem ser dissociadas de uma epistemologia específica: a decolonial, uma vez que, sendo o objetivo da formação docente em questão preparar o estudantes para o trabalho crítico e reflexivo com a linguagem (pensada, aqui, como um produto cultural, ideológico, político e de poder que subjuga identidades e sujeitos) mediante os impactos que esta apresenta para a extinção de outras línguas, a decolonialidade observa as práticas pedagógicas de modo descentralizado das relações sociais de poder que hierarquizam sujeitos e promovem estruturas de silenciamento cultural e identitário.

Quijano (1991) situa a decolonialidade em espaços de ruptura e de libertação com o estabelecido pela colonialidade/modernidade, o que contribui para que seja possível um diálogo real “com” e “a partir de” dos países do sul global, realizado de modo a alterar as hierarquias do ser, do saber e do poder. Diante disso, e pensando a decolonialidade como um caminho para a formação docente que valoriza os saberes e as identidades linguísticas e culturais que não são abarcadas pelo poder colonizador, surge desse contato a compreensão de outras vozes e sujeitos, humanizando, à medida em que se produz conhecimento e ciência, corpos, indivíduos e identidades distantes, muitas vezes, do trabalho da docência.

Nesse sentido, considerar uma educação linguística que seja decolonial e que, portanto, incentive práticas de letramento que visem con-



siderar os contextos não só dos estudantes de letras-português, mas também as implicações sociais que regem à lingua(gem), apresenta o desaparecimento de línguas sob uma vertente político-social e discursiva que se sobrepõe a naturalização das imposições culturais que circundam o corpo social, caso este não as reconheça. Esse estímulo, por conseguinte, parte da própria formação docente, que consciente do papel social de emancipação de sujeitos, preconizado por Freire (1991), se apresenta de maneira a romper com as primazias que mantém a colonialidade em posição de destaque na sala de aula e nas práticas pedagógicas.

Desse modo, as implicações para o desaparecimento de línguas são consideradas desde a graduação pelos futuros professores de língua portuguesa, que, sendo mediadores da aprendizagem, abordam, por sua vez, essas mesmas questões em sala de aula com os alunos que, presos, em sua maioria, à colonialidade e às suas práticas, têm a oportunidade de descentralizar o conhecimento e os sujeitos, considerando subjetividades que possuem suas próprias identidades, histórias, culturas, corpos e *línguas*, embora a ausência de um trabalho mais detalhado sobre elas ainda seja um problema.

Sobre isso, pensa-se num processo de formação docente, sobretudo no que se refere ao desaparecimento linguístico e a todas as suas implicações no ensino e na aprendizagem das práticas sociais que envolvem a linguagem, subdividido em, pelo menos, três aspectos: o de a criticidade, o de cidadania e o de emancipação. Cada um deles possibilita rever como as práticas de letramento crítico e de educação linguística e decolonial são organizados sem que haja, por parte do professor em formação, lacunas que o levem a rechaçar as subjetividades e as especificidades inerentes a construções de identidades linguísticas e culturais diversas.

Pensar a atuação docente como o reflexo de um estímulo sociocultural que leva em consideração a formação de uma identidade profissional não é dissociado do impacto que a presença de criticidade pode acarretar para essa atuação. Nesse sentido, Vieira-Abrahão (2010), discorre que a autonomia do professor, quando este reflete sobre sua prática pedagógica e socializa suas experiências com os contextos dos espaços em que atua, faz parte das necessidades da sala de aula em que está situado. Nesse sentido, agir de forma a estimular a criticidade desse espaço, considerando-o dentro de sua totalidade, permite que perspectivas não levantadas até então sejam integradas a esse ambiente de debates e de socialização de conhecimentos. Dessa maneira, as pressuposições para a extinção linguística são conectadas aos interesses não só dos estudantes em formação docente, mas também daqueles que pertencem à educação básica, ampliando, assim, a discussão.

Além disso, pensar o professor como o mediador da aprendizagem e não como um transmissor do conhecimento (Freire, 2004), permite que se considere a negociação de sentidos que se estabelece com o discente, cruzando pontos de vista e levando-os a refletir sobre o seu próprio fazer docente, guiado pela criticidade e pela autonomia (Marques, 2020). Isso, quando leva em consideração a reflexão sobre o desaparecimento linguístico na formação de cada um desses futuros profissionais, contribui para se pautar na construção de uma identidade profissional mais preocupada com os aspectos extralinguísticos e linguísticos que interferem diretamente nos usos e nas funções da linguagem.

O cultivo da criticidade, desse modo, estabelece com o corpo docente um elo de responsabilidade com a decolonialidade do saber e do ser, partindo para o trabalho com uma educação linguística que não só considere as implicações para o desaparecimento de línguas, como também para o trabalho com a cidadania que cerca todo esse processo.

Conforme Moura Filho (2011), reduzir a formação docente ao trabalho com a aquisição das competências linguísticas e ao domínio de outras técnicas e métodos para esse trabalho não é o mais adequado, principalmente quando se pensa tudo que está para além disso: contextos e problemáticas sociais e reais que atingem a linguagem e as suas mais diversas manifestações. Esse conjunto de considerações ressaltam a necessidade de que a formação desses profissionais esteja em adesão à formação cidadã de seus alunos, o que implica afirmar que instruí-los a reconhecer o apagamento histórico, cultural e linguístico de outros grupos sociais deve fazer parte da agenda de pesquisa da formação docente.

Sob esse viés, Freire (1991) afirma que, se considerada de modo a emancipar os sujeitos e torná-los aptos a refletir criticamente a sociedade em que estão, a educação precisa se sustentar em políticas mais adequadas à formação crítico-social dos alunos. Para tanto, e tendo em vista a necessidade de se formar cidadãos dispostos a transformar o contexto social a partir da reflexão crítica sobre ele (Freire, 1991), é importante pontuar que tal ação é possível no momento em que o poder da prática educativa é caracterizado pela humanidade e disposição, sobretudo, da docência em mudar esse espaço.

Desse modo, a formação docente se apresenta como uma tentativa de, consciente de seu papel social, mediar discussões, formar identidades profissionais, desenvolver a criticidade, destacar a cidadania, incentivar uma educação emancipatória e decolonial e, respeitando às finalidades deste trabalho, promover reflexões que considerem o impacto do desaparecimento linguístico dentro da pauta de educação linguística, sempre tendo em vista o trabalho com um letramento que seja crítico e reflexivo para os estudantes de letras-português e para os futuros alunos destes.

## Considerações finais

Logo, é possível inferir que o desaparecimento de línguas não se dissocia das relações de poder e, conseqüentemente, das formas em que estas são demonstradas na comunicação. Por isso, quando se observa a atuação da comunicação de grupos linguísticos marginalizados, tais como os povos ibéricos “dominados” por Roma e como os povos indígenas do Brasil, se planificam contextos comunicativos diversos que, na realidade, foram “atropelados” por um Ocidente colonizador e adepto de uma base político-ideológica que defende a supremacia cultural e linguística de alguns povos em detrimento de outros.

Esse caráter de ruptura com o respeito à diversidade e à forma como a comunicação de línguas desprivilegiadas ocorre, homogênea, por meio do discurso, realidades linguísticas diversas, que acabam marcadas pelo selo da rejeição e da subordinação a uma realidade linguística e cultural que não os representa. Sob esse viés, os indivíduos passam a ser construídos à medida que se integram às exigências da cultura hegemônica, indisponível para quaisquer contradições à sua ordem e ao seu poder.

Esse conjunto de fatores leva a considerar que, como sociedade, a língua é orientada por uma série de normas estruturadas a fim de atender às intenções de grupos políticos e sociais que sempre manipulam o poder e as relações deste com os sujeitos. Nesse sentido, a falsa neutralidade, naturalidade, que acomete os usos linguísticos e os seus falantes, na verdade, ilusiona a democracia linguística e de expressão, confirmando que a destituição e a desintegração das diversas línguas fazem parte de um projeto camuflado, baseado em noções culturais do que sejam as línguas e as sociedades.

Diante disso, a formação docente se apresenta como um caminho para que todas essas implicações sejam consideradas e problematizadas pelo corpo docente, que consciente do seu papel social, pode agir no trabalho com práticas de letramento crítico e de uma educação linguística que vise estimular a emancipação dos estudantes e a consequente autonomia deles frente às reflexões que envolvem o desaparecimento linguístico e o impacto deste para a cultura, a política e a identidade linguística de determinadas comunidades e/ou grupos sociais.

No final das contas, por fim, o poder linguístico daqueles que sempre o tiveram é questionado, enquanto a comunicação dos que estão em situação de margem e de descaso cultural e identitário é contextualizada e abordada em sala de aula, a fim de que se valide seus usos e funções sociais, acarretando a reflexão sobre a ausência de neutralidade e de naturalidade quando o assunto é a extinção de línguas.

## Referências

- BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2017.
- BORELLI, J. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFG, Goiânia, 2018.
- CARDEIRA, E. *História do português: o essencial sobre a*. Lisboa: Caminho, 2006.
- FARACO, C. *História do português*. São Paulo: Parábola, 2019.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JUCÁ, L. Expandindo perspectivas: ensaios para uma formação docente decolonial. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). *(De)Colonialidades na relação escola-universidade para formação de professoras(es) de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico - farinhas do mesmo saco. In: ROCHA, C.; MACIEL, R. (orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. Metodologia científica. In: \_\_\_\_\_ *Metodologia qualitativa e quantitativa*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARQUES, S. *Letramento crítico e decolonialidade no ensino de língua inglesa na educação de jovens e adultos (EJA)*. 2021. 129 f. Dissertação. (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística) - Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

MEOTTI, J.; FRANK, H. Linguística aplicada e perspectivas Decolonial, Crítica e Queer. In. LUTERMAN, L. A.; POZZOBON, M. M.; SILVA, V. R. (Orgs.). *Educação linguística e Formação docente: Diferentes olhares epistemológicos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MOURA FILHO, A. Basta de clamarmos inocência: a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas. In: SILVA, K. A. da, et al (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PIMENTA, S. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

QUIJANO, A. *Colonialidad y modernidad/racionalidade*. Perú Indígena, Lima, v. 12, n. 29, p. 11-20, 1991.

RÜDIGER, F. *As teorias da comunicação*. Porto Alegre: Penso, 2011.

SILVESTRE, V. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 251-261.

SOARES, W. Des(re)territorializações da minha identidade docente registradas em diários-reflexivos: (des)encontros com a educação linguística crítica. *Revista Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 1, n.9, p. 230-244, 2022.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. da. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

Recebido em: 20/01/2024

Aprovado em: 23/03/2024

Licenciado por

