

# Colonialidades epistemológicas: docências eurocêntricas do português em escolas miscigenadas / *Epistemological colonialities: Eurocentric teaching of portuguese language in mixed-race schools-*

Eduardo Oliveira Henriques de Araújo \*

Professor de Língua Portuguesa do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco - DL/UFPE. Doutor em Letras-Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL-UFPE). Mestre (2016) em Letras-Linguística pelo Pós-Graduação em Letras/Linguística da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL-UFPE). Graduado (2014) em Licenciatura em Letras/Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

 <https://orcid.org/0000-0002-0824-4494>

**Recebido** em 17 fev. 2022. **Aprovado** em: 19 mar. 2023.

## Como citar este artigo:

HENRIQUES DE ARAÚJO, Eduardo Oliveira. Colonialidades epistemológicas: docências eurocêntricas do português em escolas miscigenadas. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 12, n. 1, p. 48-63, jan. 2023.

## RESUMO

Doravante o ano 2000, ganharam expressiva volumetria pesquisas que advogam uma nova biografia à língua portuguesa, de modo a amplificar os focos da narrativa constitutiva dessa língua, com o desígnio de desvelar a pluralidade de sua cadeia genética. Nesse sentido, conforme se nitidifica a miscigenação do DNA do português, demanda-se, paralelamente, situar o seu prisma identitário nos cursos de formação docente, a fim de que o paradigma eurocêntrico da língua, que a apregoa sob uma tradição latina, europeia, judaico-cristã e caucasiano-branca, seja deslocado dos positivos campos das verdades únicas para ganhar assento nas decolonialidades epistemológicas. Para tanto, o presente artigo arvorará uma perscrutação sobre as relações de poder na sintaxe étnico-racial da língua portuguesa, culminando-se desse engenho a perquirição da relativização valorativa que engendra o *status quo* das matrizes culturais que corporificam as práticas de ensinância dadas ao protagonismo nas licenciaturas e, por conseguinte, nas escolas básicas de todo o país. Logo, com base nos estudos de Sousa Santos (1995, 2010, 2018) acerca do epistemicídio dos saberes não eurocêntricos, no debate sobre racismo linguístico promovido por Nascimento (2019), e no retorno à infância do português com Bagno (2016), aventar-se-á discutir a cultura professoral escolar, a partir do seu germinal acadêmico-científico e dos reflexos dessa gênese no exercício pedagógico tanto de reprodução dos cativeros epistemológicos do eurocentrismo cultural, quanto de resistência e chancela dos saberes subalternizados e das decolonialidades culturais no ensino da língua portuguesa. Consoante tal empreendimento, almeja-se lograr uma realidade linguístico-educacional adversa às violências silenciadoras da diversidade e das diferenças étnico-culturais dos brasileiros e de sua(s) língua(s).

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Língua Portuguesa; Formação de Professores; Saberes Subalternos; Epistemicídio; Linguística Aplicada.

\*

 [eduardo.henriquesaraujo@ufpe.br](mailto:eduardo.henriquesaraujo@ufpe.br)

[eduardohenriquesdearaujo@hotmail.com](mailto:eduardohenriquesdearaujo@hotmail.com)



[10.5281/zenodo.7909702](https://doi.org/10.5281/zenodo.7909702)

#### ABSTRACT

*From the year 2000 onwards, there was an expressive volume of research that advocated a new biography for the Portuguese language, in order to amplify the focuses of the constitutive narrative of the language, with the aim of revealing the plurality of its genetic chain. In this sense, as the miscegenation of Portuguese DNA becomes clear, it is demanded, in parallel, to place its identity prism in teacher training courses, so that the Eurocentric paradigm of the language, which proclaims it in a Roman, European, Judeo-Christian and Caucasian-white, be displaced from the positive fields of unique truths and gain a seat in epistemological decolonialities. To this end, this article will examine the power relations in the ethnic-racial syntax of the Portuguese language, culminating in this ingenuity with the investigation of the evaluative relativization that engenders the status quo of the cultural matrices that embody the teaching practices given to protagonism. in undergraduate courses and, therefore, in basic schools across the country. Therefore, based on studies by Sousa Santos (1995, 2010, 2018) on the epistemicide of non-Eurocentric knowledge, on the debate on linguistic racism promoted by Nascimento (2019), and on the journey through the childhood of Portuguese with Bagno (2016), it will be suggested discuss the school teacher culture, from its academic-scientific germinal and the reflexes of this genesis in the pedagogical exercise both of reproduction of the epistemological captivity of cultural Eurocentrism and of resistance and seal of subaltern knowledge and cultural decolonialities in the teaching of the Portuguese language. Under such an undertaking, the aim is to achieve a linguistic-educational reality that is adverse to the silencing violence of Brazilians' diversity and ethnic-cultural differences.*

**KEYWORDS:** Portuguese Language Teaching; Teacher training; Subaltern Knowledge; Epistemicide; Applied Linguistics.

## 1 Introdução

Abordar a escola brasileira é tratar de uma instituição cujo germinal recupera o intento colonialista de duas grandes instituições da Idade Moderna – o Império Português e a Igreja Católica. Isso em virtude de que essas são as protagonistas do processo de invasão e submissão das terras, dos povos, das culturas e dos saberes das populações originárias do que hoje se intitula Brasil.

Sendo assim, deu-se a partir de 1530 o limiar das práticas instrucionais que visavam “civilizar” os povos locais aos moldes europeus. Noutros termos, a implementação das políticas de ocupação e colonização do território americano português demandava por subjugar os naturais<sup>1</sup> a um novo lugar social determinado pelo invasor para os invadidos. Consoante esse engenho, um consórcio entre a coroa lusa e os soldados de Cristo, como eram chamados os jesuítas, pôs em prática uma nova arquitetura para a realidade humana do território ocupado (CARNEIRO, 2005). Essa presença pedagógica dos portugueses e dos emissários da Santa Sé se dedicava, em teoria, à instrução dos povos originários aos saberes básicos à interação com os europeus e ao convite à conversão ao Cristianismo. Todavia, na prática, significou a opressiva coerção das pessoas a

---

<sup>1</sup> Consideram-se povos e populações “naturais” e “originárias” aqueles que viviam nos territórios invadidos pela Coroa Portuguesa, na América do Sul, a partir de 1500 d.C.



abandonar suas culturas – línguas, narrativas históricas, estruturas e relações sociais, religiões e crenças, organizações econômicas e bases epistemológicas – sob o desígnio de assumirem, à força, a mundivisão eurocêntrica e judaico-cristã dos invasores (CARNEIRO, 2005).

Logo, os primeiros passos das práticas educacionais - no que se entende a base fundante da escola nacional – deram-se segundo o projeto opressivo de colonização cultural dos povos originários, aos moldes do que, hodiernamente, batizou-se de epistemicídio colonial ou subalternização das epistemologias do sul (SOUSA SANTOS, 2018). Assim, as primeiras instituições de educação atendiam ao propósito da metrópole de adestração de seus subalternizados, exercendo relações de poder substitutivas dos marcos culturais locais pelos transportados pelas caravelas ao Brasil, com o propósito de afixar na colônia a sintaxe sociocultural europeia, nos arranjos interessantes à Coroa e à delimitação dos papéis sociais verticalmente afixados entre os dominadores e os dominados.

Dessarte, à luz de a colonização portuguesa haver avançado do século XVI até o XIX, quando da ascensão do Brasil à condição de Reino Unido, e, posteriormente, ao *status* de Império autônomo, a escola seguiu servindo aos propósitos de orquestração societária vigente pela ordem de poder em curso, atinente às oligarquias hegemônicas, inclusive doravante o caudilho instaurador da República. Dessa forma, em face de todos esses episódios terem sido encabeçados por representantes do eurocentrismo epistemológico, o ensino escolar brasileiro deu vazão contínua ao vozeamento das matrizes culturais dos invasores europeus, em detrimento ao apagamento sanguinolento das epistemologias dos povos originários (SOUSA SANTOS, 1995, 2018), e, abjetamente, também daqueles sequestrados do continente africano para a colônia sul-americana, na tragédia escravagista aos negros “condenados da terra” (FANON, 1968).

Por essa biografia, a educação brasileira, de suas políticas públicas às práticas, de suas engenharias curriculares aos seus projetos pedagógicos, de suas formações docentes às expectativas populares concernentes ao fazer escolar persiste em uma existência profundamente linear ao almejado em seu nascedouro, quando se avista sua realidade epistemológica. Tal configuração advém da escola brasileira do século XXI ainda ser visceralmente fiduciária das bases culturais eurocêntricas, qual também bastante alheia, quando não avessa, às matrizes subjugadas, notadamente os conhecimentos e saberes dos povos originários locais e dos povos africanos aqui assentados à força (SOUZA & BOAKARI, 2018).



Nesse sentido, ainda que a educação escolar nacional esteja, hoje, sob as induções de instrumentos legais de valoração e inserção legitimada dos saberes, conteúdos e expressões artísticas das bases culturais cognominadas indígenas e negras, conforme os exemplos das Leis Federais Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 (SOUZA & BOAKARI, 2018), a vigência do epistemicídio e a continuidade de preconceitos silenciadores das matrizes culturais subjugadas às colonialidades urgenciam uma resposta da comunidade educadora. Portanto, o presente artigo advogará pelo compromisso docente para com a vocação cidadã da educação democrática, alicerçada na Constituição de 1988, e, com isso, exortará práticas docentes que afixem a emergência das plurais e legítimas bases epistemológicas da cultura brasileira em igual sintaxe na experiência escolar, estando os saberes eurocêntricos e não-eurocêntricos em igual valoração, dando lugar de fala às mundivisões indígenas e negras<sup>2</sup> nos assentos escolares.

Pelo exposto, em vista do papel da língua na urdidura da cultura e do legado cultural, situar-se-á a aula de língua portuguesa como espaço simbólico de acontecimento de práticas de ensinã<sup>3</sup>ça rechaçadoras do racismo linguístico e cultural. Nesse mesmo sentido, aquiescer-se-á a convocação das epistemologias subalternizadas como fontes de saberes, conhecimentos, habilidades, metodologias e interpretações de mundo trazidas ao ensino de língua portuguesa (LP) e da cidadanização linguística, não como referente fetichizado ou exótico, mas em pé de igualdade às verdades normalizadas das lentes judaico-cristãs do eurocentrismo.

## 2 Epistemicídio, Subalternização, Colonialidade e ensino de LP

A voz dos não brancos, não eurocêntricos e não judaico-cristãos encontra-se inscrita em um contexto complexo de hierarquização societária na realidade brasileira. Notadamente, esse cenário é compartilhado por outras sociedades nacionais frutos do mesmo histórico colonialista, que as une por tal característica, ainda que sejam únicas e irrepetíveis em seus processos.

Acerca do averbado, faz-se nevrálgico deslindar que o engenho colonizador empreendido pelos europeus sobre suas sociedades invadidas compreendia, além da violência física da

---

<sup>2</sup> O presente artigo advoga em favor da ascensão dos saberes subalternizados das matrizes indígenas e africanas, de maneira que as culturas indígenas são vistas como “naturais” e “originárias”, enquanto as africanas são entendidas como “tradicionais” subalternizadas pelo processo eurocêntrico de construção epistemológica nacional.

<sup>3</sup> Assume-se o sentido ofertado por Paulo Freire à ensinãça como o aprendizado que se dá pela prática de aprender ensinando a si e a outrem (FREIRE, 2011).



dominação forçosa, o apagamento das bases epistemológicas desses povos, a fim de substituí-las por matrizes eurocêntricas. A isso se chama de epistemicídio (SOUSA SANTOS, 1995).

Assim, segundo Sousa Santos (1995, 2018) e Carneiro (2005), esse violento empreendimento colonial age desqualificando os saberes e os conhecimentos produzidos e socializados pelas culturas invadidas e subalternizadas, buscando depreciar e nulificar tais matrizes, a ponto de elas serem apagadas e substituídas por aquelas professadas pelo colonizador. Adicionalmente, esse processo inclui, ainda, o culminante rebaixamento das pessoas vinculadas àquelas epistemologias violentadas.

Nesse sentido, como bem frisa Carneiro (2005), o epistemicídio age desumanizando os humanos colonizados e todas as suas criações, vivências, crenças e valores, pois defende que “não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes” (CARNEIRO, 2005, p. 97). Logo, ao colonizar, objetifica-se sujeitos e culturas, quase sempre, segundo uma lógica econômica mercenária e exploratória.

Sobre o exposto, vale ressaltar que o silenciamento das matrizes de conhecimento não brancas no Brasil situa-se dentro de uma métrica da “autorização discursiva” que chancela ou desautoriza discursos, a depender de sua proveniência étnico-cultural (RIBEIRO, 2017). Em contrapartida, as matrizes eurocêntricas atuam segundo um “privilégio epistêmico” (GROSGOUEL, 2016), no qual “homens ocidentais eurodescendentes, silenciam e desqualificam a produção de conhecimento daqueles/as que estão fora do eixo Europa–Estados Unidos,” (SOUSA & BOAKARI, 2018, p.86). Noutras palavras, a força da violência bélica colonizadora acaba operando, também, a vetorização ascendente de outras forças sociais, como as matrizes de conhecimento, dos povos opressores sobre os subalternizados, como se a incapacidade de resistir à invasão comutasse todo um povo e sua cultura em irrelevante, insubstancial e indefensável, inclusive sua língua (NASCIMENTO, 2019).

Tal arquitetura epistêmica configura o que Rabaka (2010) batiza de “apartheid epistêmico”, a partir de uma divisão hemisférica entre o norte colonizador e o sul colonizado. Essa sintaxe assinala uma relação abissal entre as culturas “deste lado interno da linha” – o eurocentrismo – e aquelas “do outro lado da linha, ou seja, o sul colonizado (SOUSA SANTOS, 2007, s/p.).



Deriva desse horizonte o entendimento de que, ao longo de séculos, os modelos expansionista, mercantilista, imperialista e capitalista, sucessivamente, embasaram diversas invasões subalternizadoras que relegaram povos e culturas à abjeção societária. Por conseguinte, mesmo em seu lugar de pertença espacial, as estruturas de domínio conseguem engendrar o demérito e o silenciamento dos saberes e conhecimentos dos colonizados, o epistemicídio. À vista disso, orientando-se à educação escolar, não raro, o escabroso apagamento provocado pelo “privilégio epistêmico” (GROSFOGUEL, 2016) torna bussolar à discência os valores, os saberes e os conhecimentos das epistemologias dominadoras, alijando no máximo possível o acesso a fontes outras de apreensão do mundo.

Nesse sentido, pensar a educação brasileira é, sobretudo, refletir acerca de um modelo escolar europeu fundado para expandir a mundivisão eurocêntrica sobre outros povos e culturas. Trocando em miúdos, aclara-se sobremaneira a primazia das epistemologias coloniais do Norte no currículo, nos instrumentos, nos materiais e nas práticas pedagógicas de educação básica e superior, bem como, frise-se, na própria formação docente.

Assim, não apenas se fala do silenciamento das matrizes africanas no currículo, ou do apagamento das culturas indígenas nas salas de aula, ou da exclusão de estudos sobre as leituras de mundo dos povos árabes, mas também desses elementos humanos, igualmente desvalorizados e invisibilizados (CARNEIRO, 2005). Por esse arranjo étnico-racial epistemológico e humano, o Brasil e a escola brasileira tão pouco autorizaram a fala e predispuseram-se a ouvir pessoas não brancas, não eurocêntricas, não representantes desse norte colonizador (NASCIMENTO, 2019). Consequentemente, a sintaxe epistemológica sofreu e sofre poucas reconfigurações no sentido de, quiçá, equalizar as variadas matrizes de saber que compõem a verdadeira cultura nacional em sua diacronia e sincronia arquitetônicas.

Justamente no empenho por promover uma democratização da experiência de acesso às matrizes do saber, com vistas a nitidificar o universo heterogêneo de bases culturais que corporificam as identidades étnico-raciais e culturais que identificam o povo brasileiro, advoga-se em favor de uma escola pluriepistêmica. Sob o bussolar enquadre do ensino da Língua Portuguesa como língua materna, conclama-se a classe educadora a problematizar e discutir ausências e possibilidades de inclusão de uma democracia dos saberes e conhecimentos hegemonzados e não

hegemonizados, como as influências das línguas indígenas, árabes e africanas (NASCIMENTO, 2019).

Portanto, ao replicar a mitológica narrativa do português como língua europeia, romana, branca, cristã e homogênea, a sala de aula da educação básica reforça as estruturas coloniais de subjugo e aniquilação de outros povos e culturas cujos contatos com os falantes de português, sejam espontâneos ou por violência, inevitavelmente legaram à língua portuguesa uma natureza indelével: miscigenar-se (RETO, MACHADO & ESPERANÇA, 2016). Tal realidade, com efeito, aplica-se tanto ao português europeu, quanto ao brasileiro, reconhecendo-se, ainda, igual condição ao português dos países africanos e asiáticos (BAGNO, 2016). Logo, sendo uma língua viva na interação entre africanos, asiáticos, europeus, e sulamericanos, ao ensiná-la como unicamente fiduciária das epistemologias do norte (SOUSA SANTOS, 2010), renega-se à discência reconhecer-se nessa língua e reconhecer nessa língua seu trançado pluricêntrico étnico-racial (SOARES DA SILVA, 2014), sendo, portanto, uma língua miscigenada por excelência (NASCIMENTO, 2019).

Isso posto, exorta-se uma práxis educacional em que se refute a sintaxe opressora que alicerça o “privilégio epistêmico” (GROSFOGUEL, 2016) e oprime matrizes do saber, culturas e pessoas não representativas do eurocentrismo. No mesmo sentido, que a experiência escolar abra lugar de fala para sujeitos e ascendências secularmente desvozeadas pelo estamento colonial, como pretos/negros, mulheres, sulamericanos, asiáticos, indígenas, não católicos *etc.* Sendo assim, a fim de concretizar-se enquanto uma educação vocacionada à cidadania democrática, conforme a Constituição de 1988, a escola deve se universalizar à população não apenas no acesso às instituições, mas na abertura às epistemologias e às vozes heterogêneas do povo brasileiro.

### 3 Racismo Linguístico: o ensino de LP das academias às escolas

Essa discussão demanda ser principiada a partir da noção de língua como uma construção social, de maneira que tudo nela e através dela reflète sua condição humana, sua existência e vida por meio dos usos, das construções e das significações que os sujeitos empreendem. Sendo assim, assumindo-se que a língua é uma criação social, cultural e política (MAKONI & PENNYCOOK, 2007), ela responde a tais naturezas. Ou seja, se uma sociedade, como a brasileira, é erigida sobre um histórico de racismo, segregação social, classismo e epistemicídio, conseqüentemente, por via



direta, a língua tem em si e imprime sobre suas manifestações muitos valores avaliativos dessa biografia social.

Diante desse horizonte, nitidifica-se a urgência em explicitar que no plano colonial português para seus territórios invadidos não havia lugar para as culturas subjugadas senão o da rendição, aculturação e apagamento identitário. Portanto, as línguas das nações indígenas oprimidas e das populações africanas sequestradas na colonização do Brasil sofreram o mesmo acento apreciativo que os europeus ofertaram a seus usuários, hierarquizando pessoas, raças, religiões, culinárias, músicas, danças, tradições... e as línguas não passaram imunes a isso (SOUZA & BOAKARI, 2018).

Por tal arranjo, a língua portuguesa se descortina como a língua do invasor, do opressor, do colonizador. Ela é a língua “deste lado interno da linha” (SOUZA SANTOS, 2010, s/p.), a que goza do “privilégio epistêmico” (GROSFUGUEL, 2016) construído sobre a violência sufocadora das demais línguas e culturas, do silenciamento de pessoas e do assassinato de identidades.

A vista do exposto, decorre dessa condição não haver isonomia ou paridade entre pessoas, línguas e culturas, pela existência de uma sintaxe verticalizadora, a qual chancela voz para uns e mudez para outrem. Dito isso, é esse lugar de fala sobre língua, cultura e identidade que historicamente se negou às matrizes não eurocêntricas, baseado na defesa de Ribeiro (2017) acerca de que lugar de fala é a localização social que os sujeitos estão autorizados a ocupar em uma sociedade, bem como o que representam. E, nesses termos, aplacam-se “lugares e condições historicamente construídos em decorrência dos aparatos colonialistas” (SOUZA & BOAKARI, 2018, p. 94).

Destarte, faz-se imperativo clarificar que a inclusão das matrizes marginalizadas historicamente não implica na supressão ou subversão das epistemologias hegemônicas. Adversativamente, tal processo diz respeito a descortinar a verdadeira biografia das bases culturais eurocêntricas no hemisfério sul, qual também dignificar a posição de igualdade de valores entre o norte e o sul epistêmicos, principalmente. Em virtude da perspectiva de que “no julgamento preconceituoso, avalia-se uma coisa com base na outra” (LUCCHESI, 2015: 20), cancelar a igualdade de postos entre diferentes culturas e identidades epistemológicas se revela inexorável à inclusão social efetiva dos saberes e conhecimentos subalternizados pela engenharia colonial.

Assim, mediante essa compreensão desafiadora, afiança-se a escola como nevrálgico lugar de empreendimento desse trâmite valorativo dos saberes marginalizados. Isso em função de se



viver a necessidade de uma “ruptura epistêmica que acabe com a dependência que professores têm em relação aos sistemas de ensino baseados no modelo ocidental” eurocêntrico (KUMARAVADIVELU, 2012, s/p), em muito advinda de o próprio sistema educacional escolar brasileiro ser fiduciário da engenharia colonial, em muito mantida pela alva burguesia capital do país.

Então, sob a ciência de que “ainda existem forças hegemônicas que controlam o sistema escolar, o planejamento de currículos e a atuação dos professores” (REIS&JORGE, 2020, p.52), a escola precisa assumir que a língua, sob o controle hegemônico das classes dominantes, opera levantando barreiras de classe (PENNYCOOK, 2007) e verticalizando pessoas, culturas e saberes (CARNEIRO, 2005). Ou seja, mais do que reconhecer esse engenho, a escola precisa sublevar resistência e ofertar possibilidades opositivas, as quais desbravem caminhos ao encontro do estamento democrático constitucionalmente afiançado à educação e ao Estado, qual à sociedade, contemplando todos os brasileiros em suas similaridades e diferenças.

Entretanto, delegar à docência a responsabilidade por comutar séculos de uma educação escolar básica colonialista em uma formação decolonial, democrática e pluriepistêmica incorre em ensejos quiméricos pouco plausíveis ou frutíferos, se expectado que tal orquestração se dê espontânea e desordenadamente. Logo, mediante os crassos desafios do ensino público nacional vocacionado às massas, beira o desumano demandar que o corpo docente encontre iguais condições de apropriação dessas questões, de apreensão do universo curricular nacional, de bases teórico-metodológicas decoloniais e, por fim, acesse e implemente arranjos pluriepistêmicos em suas aulas.

Assim, tal acontecimento reclama um esforço sistêmico e conjunto, já que o aporte nas aulas de língua portuguesa das questões supracitadas exige uma afinidade da gestão escolar para com essa agenda, sendo necessário eco nas orientações político-educacionais ministradas pelas secretarias de educação, qual também de uma sensibilização de toda a comunidade escolar. Além disso, adicione-se um comprometimento dos centros de formação docentes, universidades e faculdades, nos cursos de graduação e pós-graduação, em que se assuma o hercúleo ofício de renegar as facilidades do colonialismo normalizado à educação e comute-se a construção da docência em um fazer ideológico agregador, acolhedor e inclusivo, como defendeu Paulo Freire (2011).



Consoante esses termos, a aula de Língua Portuguesa alicerçada em epistemologias diversas, que congregue e comungue de saberes, conhecimentos e valores plurais, no encontro de tensões entre o hegemônico e o marginalizado, reclama ser encarada como um compromisso e uma agenda educacional sistêmica e sistematizada. Conseqüentemente, trata-se, com efeito, de uma abertura de olhos para enxergar as cores que urdem a sala de aula, a escola e a educação, cores de várias raças, etnias, culturas e matrizes epistemológicas, as quais precisam, enfim, de reconhecimento e pertença na aula de língua materna.

#### **4 Por uma formação docente pluriépistêmica, decolonial e antirracista**

Mirar em uma educação pluriépistêmica e decolonial diz respeito a centrar a aula de língua portuguesa para um enquadre além da questão linguística, mas contempladora dos contextos de cultura e poder subjacente aos discursos.

Nesse sentido, ensinar o substantivo vai além de apresentá-lo e caracterizá-lo, mas de evidenciá-lo em situações reais de uso que versem sobre questões sociais que implicam o cotidiano da comunidade escolar. Desse modo, “o preto” e “o negro” podem ser meros substantivos, mas será só isso?! Assim, as aulas devem contemplar realidades da língua e dos discursos possibilitadores de reflexão crítica embaixadores de atitudes emancipadoras. Logo, mediar uma sala de aula “é um trabalho que envolve tanto o professor quanto seus alunos em questões sociais, culturais e econômicas” (REIS & JORGE, 2020, p. 54), haja vista ser impossível dissociar tais quesitos dos usos verdadeiros da língua, pois são eles que hierarquizam tudo o que constitui a língua e os usos.

Por isso, ensinar língua, letrar, supera noções de aprendizagem dos sistemas linguísticos internos, reivindicando sua interligação inextricável com os fatores extralinguísticos que são constitutivos das bases de saberes, conhecimentos e valores que uma língua tem consigo, dentro de determinadas comunidades e contextos específicos. Nesse sentido, as salas de aula brasileiras, repletas de estudantes de variadas cores, raças, etnias, credos e religiões, posicionamentos políticos, realidades socioeconômicas, direcionamentos culturais e posições na sintaxe de valor social, precisam tornar nítido que o ensino da língua portuguesa em lugar do latundê<sup>4</sup> e que a carga-

---

<sup>4</sup> O Latundê é uma língua indígena brasileira da família Nambikwara, ainda falada por uma comunidade tradicional de mesmo nome, ainda encontrada no estado de Rondônia.



horária de ensino de inglês em lugar de línguas bantu<sup>5</sup> possuem motivos históricos colonialistas e eurocêntricos. Da mesma forma, no ensino do português, a denominação “língua materna” se trata de uma agência política: materna para quem? A língua do colonizador é materna dos colonizados? E nessa língua, o estudo dos prefixos latinos e o não estudo da morfologia tupi ou das línguas árabes, essas que corporificaram o português europeu durante 800 anos de permanência islâmica na Península Ibérica, averbam o cabresto ideológico sobre a narrativa biográfica da língua de Camões. Ou seja, tudo o que se ensina da língua e todas as formas de ensino da língua são, inequivocamente, agências ideológicas, valendo, por fim, o questionamento: essa base ideológica é incluyente ou excluyente? (FREIRE, 2011).

Diante do exposto, à luz dessa demanda da educação, pela qual o universo escolar abraça a vida vivida da sua comunidade em um horizonte mais largo do que a mera formação para o mercado de trabalho e a subserviência às estruturas capitais, Zeichner (2016) repreende a formação docente tradicional, denunciando uma ausência de sensibilidade e comprometimento dessas instâncias com elementos basilares da promoção e da justiça social. Então, clarifica-se que o apego a uma formação docente restrita a aspectos técnicos da língua e do ensino tornam a sala de aula míope para a realidade em que o ensino escolar da língua será empreendido (ZEICHNER, 2016). Da mesma forma, ainda que a objetividade desses conteúdos e enfoques possam lograr elevadas avaliações positivas ao docente e a sua instituição, a partir das notas de seus formados, tal envergadura agirá pela manutenção das querelas que afligem a própria realidade educacional do país, em que baixos investimentos em educação, ciência e tecnologia refletem o descaso com as parcelas populacionais advindas justamente dos grupos étnico-culturais subalternizados, enquanto que as elites gozam de outra vivência escolar. Ou seja, faz-se da vítima seu algoz pela inércia.

Então, torna-se nevrálgica uma adoção pelas licenciaturas de perspectivas de ensino decoloniais e pluriépistêmicas, as quais reformarão a própria face universitária nacional, que essencialmente replica modelos implementados no Brasil por instâncias estrangeiras de administração do conhecimento acadêmico-científico, cujo germinal e as atividades reproduzem eurocentrismos coloniais.

---

<sup>5</sup> Grupo de línguas da família Nigero-congolesa, proveniente de Moçambique, composto por aproximadamente 400 subgrupos étnico-linguísticos, cujos falantes chegaram ao Brasil através da escravização empreendida pelos portugueses.

Portanto, mais do que levar pessoas não-brancas às salas de aula da educação básica e superior, vigora um abismo entre o acesso e a pertença, haja vista que os saberes, os conhecimentos e os valores aplicados e atuados nessas instituições têm imperativa materialidade eurocêntrica e colonial(ista). No tocante ao ensino de língua portuguesa, onde estão os cronistas negros, os poetas indígenas, as gramáticas dos usos periféricos, a oralidade das narrativas ancestrais? E nas universidades, autores, palestrantes, referências bibliográficas... docentes não brancos, não eurocêtricos: onde estão?

Perante esse cenário, conhecer a língua implica reconhecer que “o racismo estruturou as desigualdades das sociedades brasileiras, desde sua gênese até aos nossos dias” (DIAS & SANTOS, 2021, p.63), não estando a língua imune a isso, bem como sendo a língua vetor agente dessa realidade. É a relação entre língua e cultura viva que faz de “judiar” uma ofensa ao povo judeu, de “criado-mudo” uma violência contra os negros, de “moreno” uma subalternização segregacionista dos povos árabes muçulmanos.

Isso posto, não se pode apagar que “o racismo não é uma consequência da escravidão, mas é o racismo que cria a história da escravidão” (DIAS & SANTOS, 2021, p.63), e os povos escravizados pelo preconceito e pelo colonialismo tiveram suas epistemologias igualmente escravizadas, subalternizadas ao opressor, criador da fronteira que demarca as bases culturais de dentro, o referencial eurocêntrico, e “do ouro lado da linha, ou seja, o sul colonizado” (SOUSA SANTOS, 2007, s/p).

Todavia, o reconhecimento e a atitude de mudança desse paradigma e cenário da formação docente estão sujeitos ao reconhecimento da classe docente do ensino superior. Essa, muitas vezes, ata-se às matrizes de saber de suas próprias formações qual as tivessem como sacramentos, verdades inquebrantáveis e teorias infalíveis, com pouca ou insubstancial abertura à mudança. Por outro lado, esse *status quo* da agência universitária se molda em uma pretensa estabilidade epistemológica, em um “fazer sempre” que oferta segurança aos profissionais, enquanto a mudança quase nunca é inócua, mas há danos ao ordinário que permitem um extraordinário avanço, notadamente social.

Destarte, a zona de conforto da formação docente precisa ser danificada, de maneira que bolhas acadêmicas de uma práxis hereditária, geração após geração de orientadores e orientandos, depare-se com uma nova demanda acadêmica: enxergar e receber o social, qual como um parto às

avessas – nascendo o mundo dentro de si, epistemologicamente. Logo, o papel das universidades para com as licenciaturas não é exclusivo ao debate conteudístico, porque demanda contextualizar o objeto de ensino às necessidades reais da comunidade escolar, de maneira que no “processo de formação docente se enfatize a importância de uma educação contínua que leve o professor a uma reflexão crítica sobre sua atuação” (NÓVOA, 1992, p 12), e a ela dê sentido. Para tanto, é essencial que os professores dos professores se engajem nesse propósito.

Portanto, uma formação docente voltada a uma práxis pluriépistêmica e decolonial de ensino de língua não se limita à “acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 13). Ela se abre à língua como acontecimento cultural, de forma que sua biografia e existência não diferem, portanto, da história da sociedade que a usa e realiza.

Sendo assim, a história do Brasil é uma narrativa marcada pela violência entre povos e culturas, pelo subjugo e pela dominação bélica sobre materialidades humanas silenciadas pela opressão do imperialismo e do epistemicídio. Se a escola quer ensinar língua, que ensine que língua é essa e como ela chegou à escola, tendo por enfoque construir um novo capítulo linguístico, pautado pelos usos conscientes, capazes de ressignificar a dominação eurocêntrica da língua portuguesa, de forma a permitir – e admitir –, na vivência dessa mesma língua, o acolhimento das matrizes outras que já fazem parte dela, só estão preconceituosamente silenciadas. E docentes e discentes precisam saber e agir sobre isso.

### Considerações finais

A partir do averbado no presente texto, advoga-se por uma educação compromissada com a transparência no fazer educacional para com a sua comunidade. Diante disso, inexistente a possibilidade de permanência de uma defesa de ensino de língua que ignore as relações de poder e os trançados ideológicos que abalizam as práticas acadêmico-científicas e escolares.

Consequentemente, a reflexão sobre o colonialismo linguístico e as bases epistêmicas presentes no espaço escolar, com o efetivo destaque às aulas de língua portuguesa, figura como mote para a reflexão crítica e a discussão agentiva alusivas ao propósito de uma escolarização que

supere o conteduísmo e propale a cidadania democrática fiduciária do estamento constitucional brasileiro. Desse modo, abrir as salas de aula para as literaturas, as filosofias, as histórias, as mitologias, as tecnologias e as crenças não eurocêntricas consistem em realçar o contraste de cores étnico-culturais constitutivo da brasilidade real, em oposição à opacidade impressa pelo modelo identitário nacional de base colonialista.

Portanto, aqui se buscou e intenta-se, continuamente, aguçar e atizar o olhar do docente formador docente e do docente da escola básica para o desafio paradoxal de ensinar a língua que o alunado já crê que sabe. Mas será que a conhece? E a classe educadora também a conhece?

Não se trata, efetivamente, de substituir os conteúdos da aula de português por discussões histórico-étnico-ideológico-raciais, mas é ofertar esse contexto amplo e incontornável às experiências de letramento, às explorações da língua em sua materialidade viva, não somente didática. Trata-se, decerto, de explorar a língua dos jornais e pensar que autoria é essa? A quem se destina? De quem fala? É ler literatura e pensar essa África sangrada de Castro Alves, a África quimérica de Mia Couto e a África reavivada de Gurnah... E pensar qual a razão que nos faz ter textos sobre Páscoa e Natal nos livros didáticos, mas não haver menção às festividades indígenas, árabes ou africanas? Só existem pronomes de tratamento da sociedade europeia: você, vossa alteza, vossa reverendíssima? Onde estão os outros modelos sociais que nos compõe e suas formas de tratamento?

Em suma, defendem-se inclusões, não supressões. A história da língua portuguesa no Brasil já é marcada por apagamentos demais, e o que se arvora aqui é revozear o que está silenciado pelas colonialidades epistêmicas, centralizando a construção de um novo arranjo sintático que horizontalize saberes, conhecimentos e valores entre as matrizes eurocêntricas e não eurocêntricas corporificadoras da cultura brasileira – e que lugar melhor do que a escola para mais esse desafio? Oxalá!

<b>CRedit</b>
<b>Reconhecimentos:</b> Não é aplicável.
<b>Financiamento:</b> ...
<b>Conflitos de interesse:</b> Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
<b>Aprovação ética:</b> ...
<b>Contribuições dos autores:</b> Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita -



[10.5281/zenodo.7909702](https://doi.org/10.5281/zenodo.7909702)

rascunho original, Escrita - revisão e edição: HENRIQUES DE ARAÚJO, Eduardo Oliveira.

## Referências

- BAGNO, M. (2016). *O impacto das línguas bantas na formação do português brasileiro*. Cadernos De Literatura Em Tradução, (16), 19-32.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- DIAS, Marcelo Nascimento, SANTOS, Richard. Ruptura com os racismos linguístico e epistêmico na escola. *Lingu@ Nostr@*. Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 59-90, jan/jul. 2021.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*. Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril, 2016. Págs. 25-49.
- KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G., MCKAY, S. (Eds). *Teaching English as an International Language: Principles and Practices*. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.
- LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MAKONI, S., PENNYCOOK, A. (Eds.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. USA: *Multilingual Matters*, 2007.
- NASCIMENTO, Gabriel dos Santos. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramentos, 2019.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language. In: MAKONI, S., PENNYCOOK, A. (Eds.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. USA: *Multilingual Matters*, 2007. P. 90-115.
- RABAKA, Reiland. *Against epistemic apartheid: W. E. B Du Bois and the disciplinary decadence of sociology*. United Kingdom: Lexington Books, 2010.
- REIS, Patrícia Christina dos, JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. O pensamento decolonial e a educação crítica: repensando o ensino de línguas na atualidade. *Gláuks: Revista de Letras e Artes* – jan/jun. 2020 – Vol. 20, Nº 1.
- RETO, L.; MACHADO, F. L.; ESPERANÇA, J. P. *Novo Atlas da Língua Portuguesa*. Lisboa, Instituto Superior do Trabalho e do Emprego (ISCTE), 2016.



- RIBEIRO, Djamilia. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna.* São Paulo; Cortez, 1995.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Novos Estudos*, 79. p. 71-94. São Paulo: CEBRAP, 2007.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Esencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas.* 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- SOARES DA SILVA, Augusto. *Pluricentricity: Language Variation and Sociocognitive Dimensions.* Berlin & Boston: Mouton de Gruyter. 2014.
- SOUZA, Emanuella Geovana Magalhães de, BOAKARI, Francis Musa. Resistindo ao epistemicídio: em busca de uma literatura infantil afro-brasileira, moçambicana e angolana. *Mulemba.* Rio de Janeiro: UFRJ| Volume 10 | Número 19 | jul.-dez. 2018.
- ZEICHNER Advancing Social Justice and Democracy in Teacher Education: TeacherPreparation 1.0, 2.0, and 3.0. *Kappa Delta Pi Record.* p. 150-155. Oct-Dec 2016.

