

A PERSPECTIVA DECOLONIAL COMO ELEMENTO PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

THE DECOLONIAL PERSPECTIVE AS ELEMENT FOR THE (RE)CONSTRUCTION OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Wanneska Thaymmá Vieira Silva de Andrade¹
Silvio Nunes da Silva Júnior²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir acerca da perspectiva decolonial como elemento para a reconstrução do ensino de Língua Portuguesa. Esse caminho é construído a partir do pressuposto que a língua/linguagem que rege uma sociedade é um meio político de poder, bem como de discriminação, nas relações humanas. Assim, uma língua pode ser usada para que estruturas hegemônicas de padrão eurocêntrico sejam problematizadas, repensadas e, finalmente, rompidas. A partir disso, ao compreender os efeitos coloniais que perpetuaram nas sociedades submetidas ao processo de colonização, reflete-se, especificamente, sobre a colonialidade do poder, do ser e do saber – conceitos propostos pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), no fim da década de 1990. O estudo destaca que a decolonialidade se mostra como um ponto de partida promissor para uma forma de pensar mais crítica no plano do ensino, o que, em grande escala, pode implicar satisfatoriamente, processos mais concretos de aprendizagem.

Palavras-chave: Decolonialidade. Língua Portuguesa. Educação. Ensino.

Abstract: This work aims to reflect on the decolonial perspective as an element for the reconstruction of Portuguese language teaching. This path is built on the assumption that the language/language that governs a society is a political means of power, as well as discrimination, in human relations. Thus, a language can be used so that hegemonic structures of a Eurocentric pattern are problematized, rethought and, finally, broken. From this, when understanding the colonial effects that perpetuated in the societies subjected to the colonization process, it reflects, specifically, on the coloniality of power, being and knowledge - concepts proposed by the Modernity/Coloniality Group (M/C), at the end of the 1990s. The study highlights that decoloniality is a promising starting point for a more critical way of thinking in terms of teaching, which, on a large scale, can satisfactorily imply more concrete learning processes.

Keyword: Decoloniality. Portuguese language. Education. Teaching.

¹ É graduanda no curso de Letras - Português na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e atua como membro bolsista no Programa de Educação Tutorial Letras – PET Letras Ufal. E-mail: wanneskathaymma@gmail.com.

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com estágio pós-doutoral na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas (SEDUC/AL) e da Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: silvio.nunesj@upe.br.

A fim de iniciarmos as reflexões acerca de uma perspectiva decolonial capaz de agir como elemento para uma (re)construção do ensino de Língua Portuguesa, é necessário voltarmos algumas casas. Afinal, uma vez que a palavra “decolonialidade” conta com o prefixo “de”, trazendo uma ideia de movimento contrário, é crucial sabermos o que é a “colonialidade” que estamos nadando contra.

Quijano (2005) define colonialidade como “um novo padrão de poder mundial” e como “a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*” (p.117, grifo do autor). Dessa maneira, colonialidade remete sempre ao colonialismo, tradição cultural que trouxe e traz diversas implicações para a sociedade. Com isso,

(...) o colonialismo europeu ao resto do mundo [conduziu] à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de *raça* como naturalização dessas relações coloniais entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados.” (QUIJANO, 2005, p.118).

Nessa perspectiva, entendemos que a colonialidade produz um efeito, em populações submetidas ao processo de colonização, de desvalorização de suas próprias produções, seja no âmbito econômico, político, cultural ou teórico. É nesse sentido que se pretende discorrer, ao longo deste trabalho, de que maneira o pensamento decolonial, enquanto forma de interpretar a estrutura que compõe a sociedade a qual se está inserido/a, pode impactar, também, o ensino de Língua Portuguesa.

O componente curricular Língua Portuguesa se torna o centro desta discussão por trazer em si forte aliado para a instituição da colonialidade, na mesma proporção em que pode combatê-la – a língua/linguagem³. Para ilustrar, é necessário entender que a linguagem não é apenas um conjunto de regras, como determinava a tradição normativa pregada pelo subjetivismo idealista (VOLÓCHINOV, 2017). A esse respeito, Gnerre (1991) discorre sobre o ato comunicativo e as relações de poder que a linguagem estabelece e afirma que, uma vez que as pessoas falam para serem ouvidas e respeitadas, podemos atribuir à palavra o poder de impulsionar a autoridade acumulada por quem emite a fala. Assim, podemos atribuir sentido à afirmação de Geraldi (1984, p.35) “é muito mais importante estudar as relações que se

³ Apresentamos língua/linguagem inspirados em Volóchinov (2017), que compreende a existência da língua como dentro da linguagem – definida pelo autor como processo ininterrupto de formação.

constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças”.

É a partir dessa concepção que tomamos como base as definições de colonialidade, propostas pelos teóricos do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)⁴, ao proporem o Giro Decolonial⁵, sendo elas: a colonialidade do poder, do saber e do ser, que juntas elucidam o funcionamento da hegemonia eurocêntrica nos diversos âmbitos sociais. Assim, observamos a importância de discutir sobre estratégias concretas de combate aos impactos que a colonialidade exerce nas instâncias sociais, de modo a expor meios de (re)construir os processos de ensino de LP, para que a decolonialidade possa tornar-se uma perspectiva real, e não só teórica, de (re)construção da própria sociedade.

Em relação às concepções de colonialidade, iniciamos a discussão com a colonialidade do poder, que se refere à divisão política e econômica baseada no colonialismo. Segundo Quijano (2005), precursor desse conceito, é “uma sistemática divisão racial do trabalho” (p. 118). A definição desse conceito é ainda mais complexa, uma vez que a colonialidade do poder pode ser expandida para diversas áreas do âmbito social, como bem aponta Ballestrin (2013), expondo como essa estruturação detém controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade e, de modo a conectar-se com este ensaio, da subjetividade e do conhecimento.

À luz dessas reflexões, compreende-se que a *raça* passa a ser o ponto chave para a justificação de exploração e reconhecimento do ser, uma vez que a ideia de raça surge para explicar as relações impostas pelo colonialismo europeu entre dominante e dominado. Desse modo, esse colonialismo cria uma “identificação dos povos de acordo com suas faltas ou excessos” (MIGNOLO, 2003, p. 39 apud BALLESTRIN, 2013, p. 101). A partir disso, filósofos como Mignolo (2003) e Maldonado-Torres (2008) expandem os estudos da colonialidade do poder para pensar nas esferas do ser e do saber, confirmando, assim, que “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle de trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 118).

⁴ Formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial” (...) Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

⁵ “Elaboração de uma releitura sobre o contexto histórico, social e político da América Latina” (MANGUEIRA, 2019, p. 1).

Como resultado desses processos de dominação, não somente as relações de trabalho e de identificação são afetadas, como já citado, a colonialidade também exerce controle sobre o conhecimento produzido e disseminado dentro do sistema de educação tradicional vigente no contexto moderno. Não à toa, somente após um movimento de resgate e reivindicação do reconhecimento dos grandes feitos da população negra para a história do Brasil, foi estabelecida, em 2003, a lei 10.639/03, que introduz de forma obrigatória a temática afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio (MANGUEIRA, 2019). No entanto, ainda assim há demasiado apagamento e silenciamento dessa e de outras histórias em sala de aula, perpetuando a colonialidade do saber, responsável pelo racismo epistêmico⁶, área muito discutida pelos estudiosos do M/C.

Ainda sob esse viés, Almeida (2019) argumenta como o racismo sustenta as relações dominantes em todas as estruturas sociais, não sendo um problema individual ou institucional, mas, sim, estrutural. Embora faça estrita divisão, o autor faz apontamentos assertivos sobre o funcionamento das instituições e como o racismo pode moldá-las:

O uso do termo hegemonia não é acidental, uma vez que o grupo racial no poder enfrentará resistências. Para lidar com os conflitos, o grupo dominante terá de assegurar o controle da *instituição*, e não somente com o uso da violência, *mas pela produção de consensos sobre a sua dominação*. Desse modo, concessões terão de ser feitas para os grupos subalternizados a fim de que questões essenciais como o controle da economia e das decisões fundamentais da política permaneçam no grupo hegemônico. *O efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola etc. –* (ALMEIDA, 2019, p.28, grifo nosso).

À luz dessa análise a respeito de estruturas sociais hegemônicas presentes nas instituições, entendemos que a produção de conhecimento não é neutra e, como bem pontua Manguiera (2019, p. 5), “a ciência moderna nada tem de universal, pois desde o seu nascimento exclui e omite conhecimentos dos povos que foram colonizados”. Portanto, compreendemos que o ensino tradicional foi construído pautado numa ótica colonial, reafirmando a colonialidade do saber e do ser. Dessa forma, ao tomar a decolonialidade como forma de pensamento, no âmbito das instituições educacionais e nas práticas de ensino, decolonizar se trata de “conceder vozes às narrativas oriundas de experiências históricas vivenciadas

⁶ Quando “um conhecimento é considerado universal, o eurocentrismo se sobressai sobre outras perspectivas” (SILVA, 2018, apud. MANGUEIRA, 2019).

localmente pelos povos subalternizados na situação colonial” (NOGUEIRA, 2014, apud MANGUEIRA, 2019, p. 9), na esperança de que essa recondução de conteúdos didáticos conduzam a sociedade brasileira para uma concreta transformação de sua realidade.

Nesse sentido, no que diz respeito ao ensino de LP, tomar esse processo como propício para a criação de um espaço discursivo, que considera os aspectos políticos e de poder da língua/linguagem, é crucial para refletirmos, numa perspectiva decolonial, sobre como (re)construir esse processo, uma vez que “a língua é produto do meio social e, uma vez constituída, tem um papel *ativo* no processo de conhecimento e comportamento do homem. (...), ela é que *classifica a realidade*” (FIORIN, 2009, p. 150, grifo nosso). O que se tem esperado é que, conseqüentemente, as outras instâncias possam, também, (re)construir-se, tomando a decolonialidade como guia e afastando-se do padrão de hegemonia europeia.

Se considerarmos o estudo da língua como a capacidade de identificar as relações de poder refletidas em falas situadas em determinados contextos, chegamos ao cerne da questão no que diz respeito a uma (re)construção decolonial do ensino de Língua Portuguesa: “do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1978 apud GERALDI, 1984, p. 36). Assim, é pertinente pensar que podemos utilizá-la para o desbloqueio.

Dentro dessa lógica, Geraldi (1984) nos convida, ainda, a refletir e, mais que isso, a reconhecer um fracasso da escola, especificamente no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, pois percebe que algo impede, dentro das salas de aula, que a concepção de linguagem seja compreendida como meio de interação social. O autor acrescenta que “não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na ‘era da comunicação’, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença” (GERALDI, 1984, p. 41). Quanto a isso, Faraco (1984) defende que esse processo se dá porque não há oferta, em sala de aula, da língua situada nos contextos sociais, somente da meta-língua, o ensino de regras e conceitos.

Ainda que, nos dias atuais, as discussões sobre esse ensino tenham ganhado algum espaço, é importante observar, na prática, se há concretização de propostas que possibilitam contato social com a língua, pois é preciso que se reconstrua as bases não só do ensino, mas de como os/as próprios/as professores/as enxergam a língua/linguagem, uma vez que

Grande tem sido a preocupação dos professores (...) com o aprimoramento da mecânica da leitura. Indiscutível o valor desta mecânica, no sentido de

desenvolver a leitura clara e fluente. Esta habilidade, porém, *é mero passo em direção a objetivos qualitativamente superiores* (que devem começar a ser atingidos desde os primeiros anos da escola), ou seja, a penetração na mensagem e a apreciação crítica desta, atividades relegadas, atualmente, a plano secundário, quando não esquecidas de todo. O aluno brasileiro “lê, como diz conhecido educador, como agulha de vitrola: vai passando pela trilha e produzindo som” (FARACO, 1984, p.19, grifo nosso).

Assim, identificamos algumas estruturas que podem e devem ser alteradas para que os/as alunos/as se tornem, de fato, reflexivos e ativos na desconstrução decolonial. Somado a isso, o guia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicado pela editora Moderna, em 2017, apresenta o seu objetivo como a promoção de equidade na educação, consolidando “uma atitude de colaboração em prol da almejada equidade, permitindo, também, *a participação mais consciente* de toda a sociedade no acompanhamento das práticas educativas propostas” (BRASIL, 2017, p.3, grifo nosso), e prossegue: “cabará a cada ator educacional definir os melhores caminhos para o processo de ensino de crianças e jovens” (BRASIL, 2017, p. 3).

Isso posto, no âmbito da Língua Portuguesa, a BNCC descreve que o processo de ensino tem como objetivo no ensino fundamental, por exemplo, “permitir o *desenvolvimento crítico* e reflexivo da criança e do adolescente como *agentes da linguagem*, capazes de usar a língua (falada e escrita) e as diferentes linguagens em diversificadas atividades humanas” (BRASIL, 2017, p.23, grifo nosso). Nessa perspectiva, à luz das concepções de linguagem supracitadas propostas por Fiorin (2003) e Gnerre (1991), podemos afirmar que é preciso transformar o alunado em membros ativos e conscientes do contexto social corrente. Por isso, é possível que o/a docente contribua para emersão dessa consciência, pois toda metodologia de ensino associa-se a uma ação política, de modo que “envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (GERALDI, 1984, p. 34).

Nessa lógica, os mecanismos utilizados em uma sala de ensino de Língua Portuguesa comprometido com a decolonialidade do poder, do saber e do ser, podem contribuir para que o/a docente encontre, na escolha dos materiais didáticos, por exemplo, uma possibilidade de romper com o racismo epistêmico. Entretanto, é preciso ter consciência de que esse não é um rompimento simples. Para que isso seja realizado de maneira efetivamente decolonial, é preciso passar por um processo de superação da, já citada aqui, colonialidade do saber. A partir desse pressuposto, Manguiera (2019) propõe um questionamento fundamental: “a que narrativas se é receptivo no aprendizado escolar e acadêmico?” (MANGUEIRA, 2019, p. 1). Pensar sobre isso é assumir que, apesar de a BNCC propor a equidade e diversidade no âmbito educacional, ainda há muito o que ser feito, visto que conteúdos, autores/as e obras consideradas relevantes

sofrem os efeitos coloniais e constituem, muitas vezes, um cenário distante para o/a professor/a trilhar outros caminhos didáticos, seja por pressão da instituição educacional, seja por falta de acesso a essas reflexões.

Dessa forma, compreendemos que o processo da colonialidade do saber se dá como uma “colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura” (QUIJANO, 2005, p. 121). Em razão disso, dialogando com a questão levantada por Geraldi (1984, p. 42) “para que ensinamos o que ensinamos?” Podemos, numa perspectiva decolonial, considerar que a língua/linguagem, tendo o seu caráter de bloquear ou desbloquear o acesso ao poder, pode contribuir diretamente para a mudança de perspectivas cognitivas, para que a maneira como o sujeito se constitui e se forma em sociedade deixe de ser, ainda que inconscientemente, pautada nas relações de superioridade/inferioridade, baseadas em suas estruturas coloniais.

Os apontamentos apresentados servem para que as relações atuais vigentes possam ser compreendidas, de modo que percebamos que a escolha de um material didático para uso em sala de aula, as reflexões ao redor dele, as incitações por parte do/a professor/a devem ser escolhas políticas, uma vez que

As questões voltadas ao conhecimento, à época da colonização, nos séculos passados, impulsionaram a modernidade cuja característica intelectual é constituída basicamente por teorias e produções de conhecimento do “Centro” ou do “Norte” mundial (SOUZA, 2012, apud. MANGUEIRA, 2019, p. 4).

É assim que entendemos que os processos históricos que nos trouxeram até aqui são pontos de partida para a instauração da colonialidade do poder. Essa consciência torna urgente que os/as agentes da educação adotem uma postura decolonial como guia de sua atividade, para que haja impacto e (re)construção, de fato, em todo o ensino da educação tradicional.

Ao discutir e refletir acerca da colonialidade do poder, do saber e do ser, propostas pelos estudiosos do M/C, assumimos que temos, conseqüentemente, concepções de decolonialidade. Assim, propor caminhos de (re)construção do ensino de Língua Portuguesa não é uma tarefa simples, nem tampouco livre de complexidades e diversificadas linhas teóricas. Contudo, é preciso imergir em estudos que reflitam, de maneira transdisciplinar, a respeito das questões constitucionais que regem a sociedade pós-colonial e fazem com que a ideia de raça seja alicerce para as estruturas racistas que sustentam a sociedade atual.

Posto que “o racismo é parte da ordem social” (ALMEIDA, 2019, p.32), é papel das instituições (como as escolas), também, refletirem sobre suas práticas, pois “as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade” (ALMEIDA, 2019, p.32, grifo do autor). Com base nesse cenário, esperamos que os caminhos traçados até aqui possam contribuir para a adoção de uma perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas e na relação do/a educador/a com a língua/linguagem e suas implicações no processo de ensino.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Pólen livros: São Paulo, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 89-117.

Base Nacional Curricular Comum - Material para o professor. Moderna, 2017. Disponível em:
<https://web.moderna.com.br/documents/3901628/0/BNCC++Material+para+o+professor/01f4c4f9-7774-4e0d-bedb-565635b3294c>

FIORIN, José Luiz. **Língua, discurso e política**. Alea, v. 11, n. 1, p. 148-155, jan/jul, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **As sete pragas do ensino de português**. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE - Editora Educativa, 1984.

GERALDI, João Wanderley, **Concepções da linguagem e o ensino de português**. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE - Editora Educativa, 1984.

GNERRE, Maurício. **Linguagem, escrita e poder**. Martins Fontes: São Paulo, 1991.

MANGUEIRA, Ana Beatriz da Costa. **A contribuição do pensamento decolonial para o ensino básico e o acadêmico brasileiro: desafios e perspectivas**. In: Congresso Internacional: América Latina: Resgatar a Democracia. Repensar a Integração, XVII, 2019, Foz do Iguaçu.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.