

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA HISTÓRIA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL DO BRASIL.

Diego Da Silva Monte¹
Juliana Georgia Gonçalves de Araújo²

RESUMO: o presente trabalho tem como objetivos 1) compreender a História da Língua Portuguesa é compreendida por discentes da educação básica 2) Apresentar a importância do ensino da História da Língua Portuguesa como uma importante ferramenta para a valorização da identidade nacional. 3) Discutir o perigo da história única na educação escolar. Para alcançar esses objetivos, a base fundamental da pesquisa foi constituída pelos estudos de Oliveira e Candau (2016) sobre as perspectivas de uma pedagogia decolonial, pelos postulados de Nascimento (2010) em relação ao afroletramento docente e pelo trabalho de Mignolo (2005) sobre a colonialidade no mundo moderno. A pesquisa de natureza qualitativa foi conduzida seguindo uma metodologia que se baseou principalmente na utilização de questionário. Essa pesquisa foi dividida em algumas etapas distintas: envio das perguntas aos alunos do ensino fundamental 2, seleção do corpus de estudo conforme, apenas com o seguinte critério: não poderiam ser formados ou estarem cursando alguma licenciatura e realização de estudo bibliográfico, além da análise dos resultados obtidos. A partir dos levantamentos feitos, foi possível verificar que (1) A visão apresentada sobre a História da Língua Portuguesa e seus aspectos históricos é fundamentalmente colonial; (2) O espaço dedicado aos aspectos que abordam a importância do ensino da História da Língua Portuguesa na construção da identidade nacional do Brasil, não leva em consideração suficientemente a influência das línguas indígenas ou das línguas gerais (dos povos originários e nacionais) na formação do português brasileiro; (3) Embora sejam considerados importantes, assuntos relacionados à crítica decolonial e contra-hegemônica são colocados em segundo plano; (4) Tanto os entrevistados em posições acadêmicas mais altas quanto os de níveis mais baixos consideram uma proposta que promove a resistência e o protagonismo desses povos marginalizados. Após realizar as investigações necessárias, constatou-se que o estudo da História da Língua Portuguesa ainda não ocupa uma posição de destaque nas aulas de português.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; História da Língua Portuguesa, Identidade Nacional, Decolonialismo.

ABSTRACT: To achieve this goal, the fundamental basis of the research was constituted by the studies of Oliveira and Candau (2016) on the perspectives of a decolonial pedagogy, by the postulates of Nascimento (2010) in relation to teacher afroletramento and by the work of Mignolo (2005) on coloniality in the modern world. The qualitative research was conducted using a methodology based mainly on the use of standardized interviews. This research was divided into a number of distinct stages: sending the questions to the participants, selecting the corpus of the study according to the established

¹ Discente do curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

² Orientadora. Profa. Dra. do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

criteria and carrying out a bibliographical study, as well as analyzing the results obtained. From the surveys carried out, it was possible to verify that (1) the view presented on the History of the Portuguese Language and its historical aspects is fundamentally colonial; (2) the space dedicated to aspects that address the importance of teaching the History of the Portuguese Language in the construction of Brazil's national identity does not sufficiently take into account the influence of indigenous languages or general languages (of native and national peoples) in the formation of Brazilian Portuguese; (3) although they are considered important, issues related to decolonial and counter-hegemonic criticism are placed in the background; (4) Both those interviewed in higher academic positions and those at lower levels consider it a proposal that promotes the resistance and protagonism of these marginalized peoples.

KEY-WORDS: Teaching; History of the Portuguese Language, National Identity, decolonialism.

1 INTRODUÇÃO

A ocultação dos conhecimentos linguísticos e culturais dos povos não-brancos nas escolas foi uma discussão realizada na disciplina de História da Língua Portuguesa pertencente ao curso de Letras na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Esse debate surgiu a partir da necessidade de se abordar essas temáticas nas escolas, colocando em vigor as leis 10.639 e 11.645, que apesar de dar obrigatoriedade às escolas em abordarem esse conhecimento, na maioria das vezes, desconsideram a existência dessas leis. Apesar da criação das leis supracitadas, as aplicações metodológicas na educação brasileira no último século continuam reproduzindo práticas coloniais, quando desconsideram outras vertentes culturais, raciais e étnicas; fazendo com que somente o conhecimento que parte de Europa seja considerado relevante para a formação social e acadêmica dos indivíduos.

Ao analisarmos a ementa da componente História da Língua Portuguesa (doravante HLP) do Curso de Letras Língua Portuguesa da UNILAB, observamos um apagamento da história, língua e cultura dos povos indígenas e dos povos dos países africanos,

Estudo da origem e da formação da Língua Portuguesa, considerando-se os processos de mudança fonética, fonológica, morfológica e lexical ocorridos durante a evolução do Latim para o Português, bem como o estudo dos acontecimentos políticos, sociais e culturais que contribuíram para a expansão dessa língua pelo mundo e para a atual configuração dos espaços lusófonos. (PPC-UNILAB, 2017)

De acordo com a ementa, a HLP é apresentada em uma perspectiva singular, sem abranger a pluralidade linguística, histórica e cultural dos países de língua oficial

portuguesa, considerando a Europa como o “marco zero” da história. Partindo dessa observação, nos preocupamos em entender como a educação básica compreende a HLP, levando em consideração que um ensino crítico e decolonial não está atravessando a formação dos professores, conforme observamos através da ementa da componente.

Ainda sintetizando as demandas deste trabalho, vale referenciar com o pensamento do antropólogo Kambengele Munanga, quando destaca que

As heranças culturais, africana e indígena, constituem uma das matrizes fundamentais da chamada cultura nacional e deveriam, por esse motivo, ocupar a mesma posição das heranças europeias, árabes, judaicas, orientais etc. Juntas, essas heranças constituem a memória coletiva do Brasil, uma memória plural e não mestiça ou unitária. Uma memória a ser cultivada e conservada por meio das memórias familiares e do sistema educacional, pois um povo sem memória é como um povo sem história. É justamente aqui que se coloca o problema, pois as heranças culturais africana e indígena no Brasil nunca ocuparam uma posição de igualdade com as outras no sistema de ensino nacional. (MUNANGA, 2010, p. 49)

Esta afirmação reflete na necessidade do desenvolvimento das vertentes africanas, afro-brasileiras e indígenas na formação dos professores para que se desenvolva nas escolas um ensino crítico e decolonial. Uma vez que os conhecimentos eurocêntricos são os únicos a serem abordados na educação básica. Desta forma, este trabalho tem o intuito compreender a História da Língua Portuguesa é compreendida por discentes da educação básica, tendo como base teóricos decoloniais que desenvolvem trabalhos visando à necessidade de se atentar a essa problemática que está presente na educação do Brasil em pleno século XXI. E, a partir dessas análises, possam surgir novas possibilidades pedagógicas nas escolas, que sigam os conceitos de decolonialidade propostos por Munanga (2010).

De acordo com Silva (2000), o processo de pesquisas decoloniais visa promover uma luta pela nossa localização no mundo, envolvendo conceitos que abrangem aspectos culturais e sociais. Esses conceitos estão intrinsecamente ligados, uma vez que cada ser humano possui uma identidade física, psicológica, cultural e linguística que molda a sua forma de ver o mundo. Através dos estudos histórico-culturais, somos capazes de abrir os nossos olhos para aspectos que antes passavam despercebidos ou não eram devidamente compreendidos.

Segundo o autor, é enfatizada a importância da resistência na produção de discursos sociais e da necessidade de questionar a diferença e a identidade impostas a nós.

O ponto de vista do autor vai além de apenas respeitar ou tolerar as diferenças, pois ele argumenta que a diferença e a identidade não devem ser vistas como naturais, mas sim compreendidas a partir de suas construções culturais e sociais. O autor também ressalta que esses pontos não devem ser considerados conclusivos, mas sim devem ser continuamente questionados e problematizados (SILVA, 2000).

Segundo o autor, o ensino da História da nossa Língua vai além de apenas transmitir conhecimento, pois envolve também a compreensão da nossa própria identidade. Essa identidade não é algo fixo, pronto ou permanente, mas sim um processo em constante construção. O autor ressalta que essa percepção não pode ser fragmentada pelas contradições impostas pelas estruturas discursivas e narrativas que representam o poder.

É de suma importância investigar se o tema em questão é abordado no ensino básico, bem como compreender a perspectiva de outros profissionais em relação ao ensino da História da Língua Portuguesa. De acordo com o objetivo da referida pesquisa, cujo é compreender a História da Língua Portuguesa é compreendida por discentes da educação básica, o presente trabalho se estrutura a saber; introdução, a conexão entre educação e diferenças culturais no Brasil; metodologia e por fim, a conclusão.

2 A CONEXÃO ENTRE EDUCAÇÃO E DIFERENÇAS CULTURAIS NO BRASIL.

Nos últimos anos, tem havido uma intensificação dos debates, reflexões e pesquisas sobre a conexão entre educação e diferenças culturais no Brasil e em todo o continente latino-americano. Dentro do ambiente acadêmico e nos movimentos sociais, o debate sobre as relações étnico-raciais tem ganhado força, a ponto de exercer influência direta nas políticas públicas.

O debate promovido por Oliveira e Candeu (2016) sobre Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil teve origem em uma dessas discussões. Utilizamos o trabalho mencionado como base para as análises, pois ele indica uma possível direção para uma pedagogia de natureza decolonial no Brasil contemporâneo. De acordo com os autores, embora alguns progressos tenham sido feitos, as controvérsias sobre questões raciais e sua relação com a educação ainda persistem na sociedade e no meio acadêmico.

Em relação à pedagogia decolonial, aponta-se que essa necessidade é direcionada aos sistemas de ensino, escolas e professores. Conforme Oliveira e Candau (2016), busca-se a implementação de políticas de ações afirmativas, reparação, reconhecimento e valorização das histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros. Assim, a abordagem adotada busca combater o racismo por meio do reconhecimento oficial. No entanto, é importante também destacar que o termo "reconhecimento" implica em um movimento que investigamos em nosso trabalho.

Nesse contexto, a proposta de uma pedagogia decolonial busca superar tanto os padrões epistemológicos dominantes quanto afirmar a criação de novos espaços decoloniais. Contudo, de acordo com Oliveira e Candau (2016), mesmo com o avanço das discussões e debates públicos sobre a questão racial negra no Brasil e a valorização da ancestralidade africana, o mito da democracia racial ainda persiste na mente da maioria dos brasileiros. Esse mito defende a miscigenação como uma harmonia nas relações raciais no país e estabelece, de forma silenciosa, um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referências eurocêntricas para o reconhecimento social e cultural.

Com o intuito de realizar análises mais aprofundadas, foi essencial buscar novas propostas de ensino que fossem verdadeiramente decoloniais a partir do debate mencionado. Para embasar nossa discussão, utilizamos como referência os postulados de Nascimento (2010) acerca do Afroletramento Docente, os quais investigam estratégias de Leitura e Escrita em um contexto social, considerando as exigências estabelecidas pela Lei 10639-03, que determina o ensino obrigatório das africanidades em sala de aula.

O autor postula a existência de um tipo de Letramento que se baseia nas contribuições das matrizes africanas. Esse tipo de Letramento vai além de simplesmente incorporar práticas de diversidade, enfocando a construção de um recorte epistemológico que questiona o Letramento como estratégia de políticas públicas sociais relacionadas à educação brasileira de uma perspectiva decolonial. Com o intuito de promover a alfabetização de grupos historicamente marginalizados, o Afroletramento é lançado não apenas como um recurso para ensinar a ler e escrever, mas como uma estratégia para desafiar a hegemonia etnocêntrica que contribuiu para a subalternização e as desigualdades.

Ao abordar as possibilidades de um ensino decolonial, Nascimento (2010) exemplifica a importância de estudar a(s) África(s), os africanos e afrodescendentes de forma protagonista. Isso implica em uma perspectiva afrocentrada que abrange não apenas os

aspectos culturais, mas também os políticos, sociais, historiográficos, psicológicos e econômicos. Por outro lado, se não houver protagonismo, perpetua-se a subalternização.

Em linhas gerais, o Afroletramento propõe um amplo debate no contexto das políticas públicas para a educação no Brasil. Segundo Nascimento (2010), esse debate abarcará a legislação vigente, em especial a Lei 10639 e sua aplicação, a administração da educação no país, nas escolas, a metodologia adotada, a seleção dos conteúdos, o material didático utilizado e a abordagem com viés afrocentrado.

No preparo para conduzir nossas pesquisas, considerando as expectativas que tínhamos em mente e as discussões ocorridas durante as orientações, surgiu a seguinte interrogação em relação a nossa pesquisa: como podemos ensinar algo que não foi aprendido durante a formação em licenciaturas, cujos currículos ainda estão majoritariamente centrados em uma perspectiva etnocêntrica? Como desenvolver um ensino decolonial sem compreender a necessidade de desenvolver, por exemplo, uma formação docente voltada para a cultura afrodescendente?. Essa mesma pergunta é colocada nos princípios fundamentais e, a partir dela, emerge a necessidade de compreender a importância de uma abordagem epistemológica que seja capaz de "questionar a formação inicial e contínua do professor, não apenas no que tange ao que ensinar – conteúdo/temática – mas também à forma de ensinar – uma metodologia pautada na perspectiva afrocentrada" (NASCIMENTO, 2010, p.20).

Para embasar nossos levantamentos, também utilizamos os estudos de Mignolo (2005), além das duas pesquisas mencionadas. O autor argumenta que a concepção de "hemisfério ocidental" resultou em uma transformação significativa tanto do imaginário quanto das estruturas de poder no mundo moderno. Ao propor a realização de uma pesquisa que investiga os efeitos do ensino baseado exclusivamente na referência ocidental, abrimos uma oportunidade para examinar a imagem atual que temos do ocidente. Nesse sentido, de acordo com Mignolo, esse imaginário é resultado de um longo processo de construção, no qual intelectuais, viajantes, estadistas, líderes religiosos e pensadores contribuíram para a construção da noção de ocidente.

Mignolo (2005) ofereceu uma visão abrangente sobre a colonialidade e como o mundo moderno a utiliza para exercer seu poder. Como resultado, o imaginário do mundo moderno/colonial foi construído por meio de uma complexa articulação de forças, vozes e histórias contadas de uma única perspectiva.

Para Adichie (2019, p. 12), uma história única se cria da seguinte maneira: *mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se*

torna. Parafrazeando para o contexto da nossa pergunta, apresente a história da Língua Portuguesa como uma só, uma única história, conte-a várias e várias vezes e ela será a história definitiva. O “perigo de uma história única”, com base em Adiche (2019, p. 12), está no fato de ela não existir senão ligada às estruturas de poder. Assim, como as histórias *são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder*.

Segundo a autora supracitada, o poder consiste na habilidade de não apenas contar a história do outro, mas de torná-la a história definitiva. Para que comecemos a entender o perigo da história única, as distorções que a caracterizam e a importância de desmistificá-la, segue uma primeira lição para refletir: *comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente* (ADICHE, 2019, p. 12).

A partir da consciência de possibilidades outras de se contar a história de um povo (ou de uma língua), ou melhor, da consciência de várias histórias e pontos de partida, fica claro que a história única é limitadora, distorcida e controladora, sendo definida de acordo com os interesses de quem as conta. Seu grande problema e perigo são a criação de estereótipos - os quais, embora possam não ser mentira, são incompletos - e, fundamentalmente, o roubo da dignidade dos indivíduos, conforme salienta Adiche (2019).

Com base em Fuly (2022), o perigo de uma única história reside no fato de retratar como se forma o nosso conhecimento, como ele é formatado e quais são as narrativas que atravessam nosso (sub)consciente que nos fazem construir nossa imagem de cada povo. É um desejo com base no desejo do outro, um outro que nos seduz e nos convence de que não há alternativa fora daquilo que nos foi apresentado. O uso do verbo seduzir aqui não é à toa, considerando que se construiu, ao longo de séculos, um fetichismo em torno da cultura do europeu, a qual, segundo Oliveira e Candau (2010 *apud* FULY, 2022), é responsável por estimular uma forte aspiração à cultura colonialista por parte dos povos inferiorizados.

É importante refletirmos sobre a perversidade da história única. Ela é perversa no sentido de protagonizar um único tipo de sujeito, o europeu e, com isso, inviabilizar e subalternizar os povos não europeus, os quais, muitas vezes, em consequência da imposição do imaginário do outro, nega, desconhece ou até esquece os próprios processos

históricos, sociais e culturais.³ No contexto linguístico, essa negação pode ser ilustrada com o exemplo do negro antilhano, que encontra na língua francesa uma porta de acesso e meio de pertença ao mundo dos brancos (FANON, 2008), visto que, no pensamento do povo colonizado, existe a ideia de que “quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será” (FANON, 2008, p. 34).

Entendemos que essa atitude do negro das Antilhas é seguramente consequência da propagação de uma história única, em que temos a figura do colonizador como “heróis, aqueles que salvaram “povos oprimidos” e sub-humanos”, apagando “a própria história desses povos, repletos de cultura, que lutaram bravamente por justiça, equidade e contribuição social, mas que passaram a ser vistos pelo mundo como causadores de desordem pública, vândalos, subalternos e incapazes de serem inseridos em sociedade” (FULY, 2022, p.44-45). Fuly (2022) chama a atenção para o fato de que somente a compreensão da história única não é suficiente para construir um espaço justo e de equidade. Para a autora, é necessário também enfrentar os efeitos colaterais do perigo que consiste a história única, que está vinculada ao racismo e ao preconceito de modo intrínseco.

Assim sendo, no contexto da abordagem da história da Língua Portuguesa, o enfrentamento da história única pode começar com uma prática pedagógica que seja questionadora, atenta à necessidade de que educadores e educandos se posicionem de maneira crítica em suas vivências educacionais e que superem as posturas ingênuas que nos foram impostas, ao longo de nossa formação humana, por “um sistema colonizador e uma educação estática e monorracional”, uma prática docente que leve em consideração “espistemas e saberes múltiplos nas abordagens educativas”, com base em Freire (1996 *apud* FULY, 2022, p.45 e 47), uma educação “capaz de superar o falso aprender e o falso ensinar de maneira crítica e questionadora” (FULY, 2022, p. 48) e que caminhe em sentido totalmente oposto a uma “educação bancária” (FREIRE, 2005).

Rejeitar a história única e mirar as outras histórias deve ser tarefa de todos, sobretudo dos que estão na posição de educadores, pois todas elas importam e, da mesma forma que foram usadas para denegrir e rebaixar muitos povos, elas podem funcionar como instrumento de humanização, *elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada* (ADICHE, 2019, p.16).

³ A reflexão dessa parte do parágrafo foi feita com base na minha compreensão das palavras de Fuly (2022, p. 42-43).

No próximo tópico abordaremos o campo metodológico da pesquisa, com o intuito de situar nosso leitor.

3 METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, visando explorar a importância da língua portuguesa na construção da identidade nacional.

Em princípio, a pesquisa qualitativa pode ser entendida como aquela que produz achados não provenientes de quaisquer procedimentos ou formas de quantificação. Por meio desta modalidade de pesquisa é possível compreender sobre o universo simbólico e particular das experiências, comportamentos, emoções e sentimentos vividos, ou ainda, compreender sobre o funcionamento organizacional, os movimentos sociais, os fenômenos culturais e as interações entre as pessoas, seus grupos sociais e as instituições (MEDEIROS, 2012, p. 224).

Ao adotar uma abordagem qualitativa, busca-se não apenas quantificar a importância da língua portuguesa, mas sim compreender o significado e o valor atribuído a ela pelos diversos atores sociais envolvidos.

Ainda podemos considerar esta pesquisa exploratória. Segundo Gil (2008, p. 41) “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Tivemos como principal técnica de pesquisa, a entrevista padronizada, na percepção de Marconi e Lakatos (2020), a entrevista padronizada consiste como uma técnica de pesquisa de observação direta intensiva, proporcionando ao entrevistador a informação que lhe é necessária. Os entrevistados foram escolhidos de modo aleatório, independente de idade, profissão, região e orientação sexual, apenas com o seguinte critério: não poderiam ser formados ou estarem cursando alguma licenciatura. Com esse critério estabelecido, fizemos um questionário e disponibilizamos com auxílio do Google Formulário, gerando um link e divulgando nas redes sociais. Foram realizadas um total de quatro perguntas, a saber; (1) *Como a história da Língua Portuguesa lhe foi apresentada e qual a sua compreensão acerca dela?*(2) *Qual a importância das experiências, vivências e conhecimentos que caracterizam os diferentes espaços de interação social fora dos muros da escola, isto é, “educações advindas de outros*

espaços-tempo que não os escolares” (FULY, 2022 p. 50)? (3) (Como você definiria seu conhecimento acerca das culturas ameríndias, afro-ameríndias e africanas que configuram a diversidade brasileira (cultural e linguística) e em que situações e em que espaços, em suas experiências diárias ao longo de sua vida, a cultura e a língua desses povos foram abordadas?) e (4) (O que você entende por língua culta e língua popular? Qual a importância de cada uma dessas variedades e por que abordá-las nas aulas de LP?). Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e deram seu consentimento informado.

Com os dados coletados, realizamos uma análise qualitativa com base nos conteúdos da bibliografia pesquisada acerca da temática abordada, além de outros autores que achamos pertinentes. Para os autores Marconi e Lakatos (2020), a pesquisa bibliográfica “é realizada com base em fontes disponíveis, como documentos impressos, artigos científicos, livros, teses, dissertações [...]” (MARCONI; LAKATOS (2020, p.32). Ou seja, a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2008, p.44)”.

Após explicarmos em detalhes a nossa abordagem metodológica, agora apresentaremos os resultados mais relevantes que obtivemos, assim como as respostas fornecidas pelos entrevistados.

4 A REALIDADE DO ENSINO E AS DIFERENÇAS CULTURAIS NO BRASIL: UMA VISÃO A PARTIR DOS ESTUDANTES.

Com foco no objetivo principal desta pesquisa, aqui já mencionado anteriormente. Apresentamos as respostas obtidas, bem como, a discussão das respostas.

A pergunta um (*Como a história da Língua Portuguesa lhe foi apresentada e qual a sua compreensão acerca dela?*) tem como propósito capturar que história foi contada e como o entrevistado entende a história da Língua Portuguesa a partir do que lhe foi ensinado na escola e de suas vivências e experiências ao longo de sua vida.

A partir da análise das entrevistas, pudemos observar que a abordagem colonial prepondera, uma vez que o ponto de partida selecionado pelos entrevistados, ao falarem da história da Língua Portuguesa, é o de uma língua “*vinda dos portugueses europeus*”, “*herança de toda nossa colonização*”, “*língua que teve bastante influência*

dos portugueses”, “*influência do latim*”, “*Língua de Portugal*”, trazida pelos colonizadores, “*fixada como se fosse a língua principal*”, usando as palavras dos entrevistados. Esse ponto de partida, isto é, essa história que foi contada não nos surpreende, pelo contrário, é algo que está dentro da expectativa quando fazemos uma pergunta dessa natureza, em razão de ter sido criada e, ao longo de séculos, difundida uma história única.

A partir dessas reflexões e das repostas dos entrevistados, devemos, enquanto professores de língua portuguesa, ressignificar e reconstruir a abordagem da história, abrindo para as possibilidades, contando outras histórias e permitindo que o aluno contribua com suas vivências e suas histórias, selecionando outros pontos de partida, centrando-nos na pluralidade que caracteriza os processos históricos interno e externo da Língua Portuguesa, uma pluralidade, até hoje, e em diversos espaços, silenciada e negada, em consequência de um processo que Veronelli e Daith (2021) denominam *colonialidade da linguagem*.⁴ Essa abordagem “pluriversalizante”⁵ da história da Língua Portuguesa aqui reiterada tem como alicerce o pensamento decolonial.

As respostas dos entrevistados, embora evidenciem que a história da Língua Portuguesa foi apresentada de modo colonial, animam-nos no sentido de que alguns estudantes entrevistados parecem ter uma consciência muito clara de existência dessa pluralidade - consciência apenas de que ela existe. Vejamos: *língua mudada por conta da forma de falar dos moradores que já viviam aqui; a língua ela representa muito um povo, então a nossa língua para mim ela é muito bonita, representa muitas coisas da nossa cultura* (que povo é esse, que cultura é essa representada por nossa língua?); *a língua de Portugal, quando veio para cá, não foi exatamente concreta, tipo, os povos foi mudando, entendeu? (...) Quando os portugueses ensinaram aos índios a nossa língua, a língua deles, meio que foi mudando e se adaptando para os índios.-*, no entanto, predomina um desconhecimento acerca dos processos históricos constitutivos da Língua Portuguesa, isto é, quais os povos envolvidos, de que modo esses processos ocorreram, por que sucederam da maneira (desumana) que sucederam e quais foram as consequências que perduram até os dias de hoje.

⁴ Parte do processo de desumanização dos povos colonizados, que tem em sua gênese o imaginário de que os colonizados são não-humanos ou menos que humanos sem capacidade expressiva e linguística, com base em Veronelli e Daith (2021)

⁵ Inspiração em Fuly (2022), que usa o termo “pluriversalidade”.

A pergunta dois (*Qual a importância das experiências e conhecimentos que caracterizam os diferentes espaços de interação social fora dos muros da escola, isto é, “educações advindas de outros espaços-tempo que não os escolares” (FULY, 2022 p. 50)?*) visa refletir sobre como o aluno entende as educações que emergem de diversos outros ambientes e relações. Ao analisar os dados obtidos, evidenciamos a consciência da importância dessas educações e a valorização delas por parte de alguns estudantes, o que é muito louvável, conforme explicaremos adiante. Todavia, gostaríamos antes de destacar alguns trechos das respostas por meio dos quais verificamos a compreensão que alguns entrevistados têm da relevância dos saberes advindos de diversos outros espaços.

A entrevistada I, por exemplo, menciona a importância desses conhecimentos para a convivência com o outro (culturas e conhecimentos diferentes). A entrevistada II ressalta as visões diferentes que se formam em decorrência das vivências fora da escola (*por exemplo, eu vou aprender, sei lá, português, eu aprendo fora da escola, eu aprendo na rua, eu aprendo com minha família cada jeito que eu aprendo vai ser uma maneira diferente de eu absorver uma visão diferente e cada vez mais conhecimento*), a importância dessa diversidade de visões (*(...) Isso também traz um ponto de vista de tentar – não é refutar – mas tentar trazer um novo ponto de vista de uma história*) e a relevância de levar para a escola as experiências e conhecimentos que os alunos têm porque podem desmistificar a história e nos ajudar a conviver com o diferente (*(...) eu posso não aprender a história da cultura da língua portuguesa com um descendente de indígena (...) mas uma colega minha pode aprender, ela pode trazer esse conhecimento para a sala de aula (...) e a gente pode aprender a viver com o diferente, a aprender com o que não é convencional e desmistificar um pouco a história e saber se o que a gente tá aprendendo é realmente certo, realmente errado (...)*). A entrevistada III pontua a sua utilidade para a socialização.⁶ O entrevistado IV menciona sua função para a comunicação/interação e para que o indivíduo se encaixe melhor. Por fim, a entrevistada V destaca a importância desses saberes e experiências para o avanço e a melhora do indivíduo, como lições de vida e também para a exploração de coisas.

Acerca da relevância dessas educações, Fuly (2022) baseando-se em Rufino (2019), considera que a validação dessas diversas formas de educação praticadas em

⁶ A entrevistada usa o termo “socialismo”, mas entendemos que a sua intenção era fazer referência à interação social.

diferentes espaços fora da escola são ações de “fresta” na educação colonial no processo de construção de uma educação decolonial. Essas frestas propiciam uma operação a partir da pluralidade, das possibilidades outras, cujo objetivo não é a posição absoluta ao conhecimento ocidental, mas o diálogo, a “emergência de processos educativos comprometidos com a diversidade do conhecimento” (RUFINO, 2019, p. 80 *apud* FULY, 2022 p. 51).

Temos que ter o entendimento de que o processo educativo não consiste de um mero adestramento de pessoas. Quando educamos, ensinamos o aluno a pensar, a aprender a pensar e a estar atento às práticas que desumanizam indivíduos e povos. Daí a importância de valorizar as experiências e vivências que se dão em diversos ambientes, pois a educação emerge de todos os lugares. Nesse sentido, a educação deve ser pensada a partir da incorporação, aos conteúdos do currículo formal, de todo e qualquer conhecimento e questionamento que os alunos possam trazer de fora para dentro dos espaços escolares.⁷ Conforme saliente Fuly (2022), essa atitude é uma maneira de lutar conta o silenciamento e a tentativa de depreciação dos saberes de muitos povos.

Trazendo a discussão proposta para o contexto de nossa entrevista, é possível verificar em três repostas a consciência da potencialidade desses saberes e vivências, visto que os estudantes demonstram ter clareza de seu valor para a sociedade, sobretudo no que se refere à convivência com o diferente. No entanto, cabe a nós educadores reforçar o papel dessas educações e o seu estatuto igualmente importante quando comparadas à educação formal, para que possamos contribuir com o projeto decolonial propiciando uma educação crítica e que liberta.

A pergunta três (*Como você definiria seu conhecimento acerca das culturas ameríndias, afro-ameríndias e africanas que configuram a diversidade brasileira (cultural e linguística) e em que situações e em que espaços, em suas experiências diárias ao longo de sua vida, a cultura e a língua desses povos foram abordadas?*) foi realizada com o propósito de obter um retrato acerca dos conhecimentos dos estudantes sobre as culturas que compõem a identidade brasileira. A partir desse retrato, visamos discutir o silenciamento desses povos em um sistema colonial alimentado e sustentado até os dias de hoje desde a invasão do território brasileiro. Para embasar as reflexões, lançamos mão

⁷ Parágrafo construído com base nas palavras de Fuly (2022, p. 48).

das discussões propostas por Mariani (2008), Castro (2011), Nascimento (2019) e Luciano (2022),

As respostas dos entrevistados não nos surpreendem quando revelam o quão pouco os estudantes sabem sobre as culturas ameríndias, afro-ameríndias e africanas que configuram a diversidade brasileira. Com exceção da entrevistada I, que se mostra bastante consciente da presença dessas culturas em nossa identidade e acredita que elas são tratadas no seu cotidiano, os outros estudantes transpareceram não conhecer muito bem. Respostas como *“Eu tenho pouquíssimo conhecimento dessas culturas (...) escola ela aborda, mas na minha opinião, ela aborda o assunto de maneira muito rasa”*; *“A gente não tem nem um conhecimento sobre a língua, não sabe se ela teve alguma influência na nossa língua atual, não sabe se a gente ainda tem algum resquício ou alguma coisa que nos remeta a essas línguas africanas e indígenas (...) A gente sabe de onde ela (a língua portuguesa) veio, mas a gente não sabe lidar com ela”*; *“Realmente meu conhecimento é bem reduzido, mas eu tenho noção de que em muitos lugares da África (destaco aqui a referência à “África” de forma generalizada, como um único bloco)- eu acho que é da África - tem povos que falam português, tem povos que falam português e até muito bem”*; *“Começando já falando aqui que eu não tenho realmente um conhecimento, sabe, dessa cultura, dessas culturas, né, no caso, mas o que eu sei geralmente é o que basicamente a maioria das pessoas sabe: que essas pessoas, principalmente pessoas retintas, né, pessoas afrodescendentes, tanto indígenas (...) são muito oprimidas, são muito, muito afastadas, sabe, tipo, são muito (...) é porque tem o negócio do racismo, né, também (...) e sobre a cultura deles (...) eu acho que eu não sei quase nada, basicamente, sério, eu realmente não tenho o conhecimento (...)”* evidenciam essa realidade.

É esperado que os alunos de fato desconheçam, considerando-se o abafamento, na História do Português Brasileiro, das vozes dos quatro milhões de negro-africanos trazidos como escravos para o Brasil, no decorrer de mais de três séculos, e da desconsideração da participação dessas populações na configuração do português brasileiro, que se faz sentir em toda a língua (seu léxico, sua semântica, sua prosódia, sua sintaxe), dando ao português do Brasil um caráter particular, conforme salienta Castro (2011). Quanto aos povos ameríndios, cabe destacar que, segundo Luciano (2022), em 1500 existiam pelo menos 5 milhões de habitantes e cerca de 1400 línguas originárias na

região que hoje constitui o território brasileiro, enquanto hoje⁸ há cerca de 1.000.000 de indígenas de 305 povos e 275 línguas habitando em 13% do nosso território. Esse cenário aqui esboçado pode ser explicado, no que a nós compete,⁹ por meio do que Nascimento (2019) chama de epistemicídio e linguicídio.

Nascimento (2019), baseando-se em Sueli Carneiro (2011), descreve o epistemicídio como o extermínio dos saberes do outro, a partir da definição do que é conhecimento válido e não válido; é “o formato pelo qual a colonialidade sequestra, subtrai (tudo o que puder se apropriar) e apaga os saberes e práticas dos povos originários e tradicionais.” (os negros e indígenas, no nosso caso) (NASCIMENTO, 2019, p. 19), impondo saberes e linguagens eurocêntricos. Para ilustrar, o autor cita o reconhecimento da validade e legitimidade dos artefatos das ciências da saúde e a invalidação do conhecimento tradicional das populações afro-brasileiras.

Outra consideração que o autor faz acerca da morte do pensamento do outro (epistemicídio) diz respeito ao apagamento da possibilidade de compreender, ouvir e difundir os saberes tradicionais. Acerca disso, assinalo as reflexões de Luciano (2022) sobre a importância das línguas indígenas para a conexão com o mundo ancestral. Segundo o autor, um povo indígena, sem a sua língua, tem comprometido seu relacionamento com a natureza e com o cosmo, pois são as línguas que propiciam esse elo e a comunicação entre os mundos existentes. A partir disso, depreendemos que o apagamento de uma língua tradicional e não só dela, mas de ideias, práticas, valores etc. impossibilita a compreensão e a transmissão dos saberes e das práticas de uma cultura.

Para concluir as reflexões de Nascimento (2019), gostaríamos de mencionar que o epistemicídio acaba conferindo à colonialidade um *status* de ponto zero, sendo esta sempre o ponto de partida. Conforme, o autor (p. 21-22)¹⁰ “[...] o colonizador, ao ser o ponto zero, impõe ao colonizado formas de organização que ele concede a partir de si como ponto zero.” Isso nos permite enxergar bem a natureza desumana do epistemicídio.

À vista de tudo que expusemos, devemos, como educadores, apresentar a língua e sua história centrando-nos no seu caráter plural e rejeitando toda abordagem que

⁸ O autor situa o ano de 2020.

⁹ Detemo-nos somente na parte relativa ao extermínio dos saberes e das línguas, retirando da discussão outras questões mais profundas - como o genocídio desses povos - para não prolongar as reflexões e ir direto aos pontos da pergunta três.

¹⁰ Baseando-se em Santiago Castro-Gomez (2007).

promova uma visão homogênea. Essa postura reclamada é crucial, pois quando negamos uma língua não negamos somente um código compartilhado, mas um conjunto de memórias, ancestralidades e identidades de um povo. Conforme discute Mariani (2008), o efeito homogeneizador que se constrói em virtude da imposição de uma língua apaga a heterogeneidade linguística e cultural e fortalece o poderio e a potência da nação colonizadora que, mesmo com os processos de independência, ainda parece perdurar nas nações que foram colonizadas, ou seja, essa ideologia se mantém mesmo nos dias de hoje. Podemos citar como exemplo a insistência na promoção unitária e homogênea que se faz da Língua Portuguesa, ignorando-se a diversidade linguística que caracteriza o português. As palavras de Mariani (2008, p. 80-81) nos respaldam:

A luta pela hegemonia da Língua Portuguesa permanece mesmo após as independências: Portugal promove um discurso pró unidade linguística com suas ex-colônias, discurso esse marcado pelo termo “lusofonia” e por atividades acadêmicas, pedagógicas e políticas que procuram sustentar uma idéia de unidade na diversidade [...]

Reforçamos, assim, a necessidade de pensar a própria língua portuguesa no contexto das heterogeneidades sócio-históricas, culturais e linguísticas: uma língua que é, em realidade, um complexo de línguas portuguesas, cada qual carregada da história, da cultura e de traços das línguas dos povos originários.

A pergunta quatro (*O que você entende por língua culta e língua popular? Qual a importância de cada uma dessas variedades e por que abordá-las nas aulas de LP?*) intenciona capturar a compreensão que os entrevistados têm acerca da língua culta e da língua popular, de modo a verificar que concepções permeiam o imaginário do estudante no que diz respeito à realidade sociolinguística brasileira – (se noções como superioridade e erro se realinham a essas variedades). As discussões aqui propostas se baseiam em Faraco (2015) e em Nascimento (2019).

Na análise das respostas dos entrevistados, pudemos verificar que os estudantes, de um modo geral, têm um bom entendimento sobre as normas culta e popular e percebem com clareza a importância de cada uma delas. Contudo, alguns aspectos das repostas acionaram um alerta para associações que ainda persistem ao definir-se norma popular e norma culta. Em três, das cinco entrevistas, verificamos um realinhamento entre as noções de certo/bonito e errado às normas culta e popular, respectivamente, como

demonstram os fragmentos *“É uma linguagem que faz sentido e não é cem por cento padronizada, corretinha, direitinha, mas ela tem o seu valor”*; *“Eu acho que a norma culta seria mais a forma meio que gramaticalmente certa, falada, assim (...)”*; *“Quando se diz norma culta quer dizer o jeito certo de se falar português, não? (...)”*; *“Eu acho que é importante logicamente para a pessoa se mostrar que consegue escrever um texto, entre aspas, um texto bonito, né?”* (o entrevistado está falando da norma culta).

Temos que admitir que havia uma expectativa de que essas associações ocorressem, pois nada mais são do que reflexos do processo de constituição da sociedade e realidade sociolinguística brasileiras. Faraco (2015) menciona uma pesada divisão entre, em um lado, o português culto, associado às variedades típicas urbanas e aos mais bem posicionados na escala econômica, com acesso à educação básica e aos bens da cultura letrada, e, em outro, as variedades que constituem o português popular, ligadas às zonas rurais, aos posicionados mais a baixo da pirâmide socioeconômica e aos com acesso restrito à educação básica e aos bens da cultura letrada. De acordo com o autor, a sociedade brasileira se formou como uma sociedade radicalmente dividida economicamente e, por conseguinte, cultural e linguisticamente, processo intimamente ligado às práticas colonialistas.

Equiparando-se à linha de pensamento de Faraco (2015), Nascimento (2019) estabelece uma relação entre a linguagem popular e o racismo linguístico. O autor explica que a maioria dos brasileiros (ditos pelo autor como pessoas negras – 54% dos brasileiros são negros) está condicionada às formas de educação linguística das mais precárias, daí o ataque consistente e permanente aos seus falares. Sua afirmação é sustentada por uma série de dados, como o fato de (i) o analfabetismo entre os negros ser duas vezes maior quando comparado ao dos brancos, (ii) a porcentagem maior ser de jovens brancos, a partir de 15 anos, no ensino médio e (iii) o aumento da taxa de homicídios de indivíduos negros. Nesse sentido, é importante que nós, futuros professores de língua portuguesa, busquemos desconstruir não só a divisão rigorosa entre essas duas normas, mas as rotulações e associações equivocadas que são feitas. Seguindo o raciocínio de Faraco (2015), uma boa estratégia para este fim é uma abordagem que tenha como ponto de partida a norma o popular, promovendo reflexões profundas sobre as variedades populares, e como ponto de chegada, a norma culta.

CONCLUSÃO FINAL

Após realizar as investigações necessárias, constatou-se que o estudo da História da Língua Portuguesa ainda não ocupa uma posição de destaque nas aulas de português. Portanto, é importante evidenciar que a relevância das influências indígenas e africanas na formação da linguagem brasileira tem sido negligenciada. Essa abordagem limitada sobre a história da língua pode contribuir para a perpetuação de estereótipos e preconceitos linguísticos.

A forma como a língua portuguesa é ensinada nas escolas muitas vezes desconsidera sua pluralidade e diversidade, privilegiando apenas a variante padrão urbana, relacionada à norma culta. Isso pode levar os alunos a internalizar que essa é a única forma correta de se comunicar em língua portuguesa, desvalorizando outros dialetos e variedades linguísticas presentes no país.

Nesse sentido, abordar a história da língua portuguesa em sala de aula pode proporcionar aos alunos uma compreensão mais ampla e crítica sobre a língua que falam, rompendo com a ideia de que existe uma única forma correta de falar. Através do estudo da formação linguística do Brasil, os alunos podem compreender que a língua é dinâmica e está em constante transformação, influenciada por fatores sociais, culturais e históricos.

Com base nas análises realizadas, verificamos os seguintes pontos: (1) A visão apresentada sobre a História da Língua Portuguesa e seus aspectos históricos é fundamentalmente colonial; (2) O espaço dedicado aos aspectos que abordam a importância do ensino da História da Língua Portuguesa na construção da identidade nacional do Brasil, não leva em consideração suficientemente a influência das línguas indígenas ou das línguas gerais (dos povos originários e nacionais) na formação do português brasileiro; (3) Embora sejam considerados importantes, assuntos relacionados à crítica decolonial e contra-hegemônica são colocados em segundo plano; (4) Tanto os entrevistados em posições acadêmicas mais altas (educação superior) quanto os de níveis mais baixos (educação básica) consideram uma proposta que promove a resistência e o protagonismo desses povos marginalizados.

Nossa expectativa é que, por meio deste trabalho, possamos guiar estudantes e professores a enxergar, de uma forma crítica, a relevância de ensinar a história da língua. Os debates sobre esse tema vão além da História da Língua Portuguesa; eles também abordam a nossa identidade e cultura. Com base nos resultados obtidos, abrimos um leque

de possibilidades para que outros estudantes possam dar continuidade a essa importante temática.

Esperamos também que a divulgação dos conteúdos elaborados estimule reflexões e diálogo sobre o ensino da história da língua, incentivando professores a utilizarem novas abordagens e metodologias em suas aulas. Dessa forma, acreditamos que o aprendizado dos estudantes será mais significativo e contextualizado, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Além disso, acreditamos que o incentivo ao estudo da história da língua pode contribuir para uma maior valorização da nossa língua e cultura, promovendo o respeito e a preservação da diversidade linguística do Brasil. Por fim, acreditamos que a produção deste trabalho contribui para a ampliação do conhecimento sobre a história e importância da língua portuguesa, despertando interesse e curiosidade nos estudantes e incentivando-os a aprofundarem seus estudos sobre o assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Marcas de africania no português brasileiro. **Africanias.com**, v. 1, p. 1-7, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** (R. Silveira, Trad.). Salvador, BA: EDUFBA. (Trabalho original publicado em 1952), 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. *In: **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola*, p. 19-30, 2015

FULY, Tatiana. **Que História Você quer Contar?** Caminhos para uma Educação Decolonial. Curitiba: Appris Editora, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projeto de Pesquisa**. 4. Ed. São Paulo, Atlas; 2002.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. São Paulo, Atlas; 2008.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo**: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, p. 71-103, 2005.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Saberes indígenas e resistência linguística**. *In*:

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. 8°. Ed. São Paulo: Atlas, 2020.

MARIANI, Bethania. Da colonização linguística portuguesa à economia neoliberal: nações plurilíngües. **Gragoatá**, v. 13, n. 24, 2008.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; DE SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MEDEIROS, Marcelo. Pesquisas de abordagem qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v.14, n. 2, p. 224-9, 2012.

NASCIMENTO, Elisabete. **Afroletramento docente**. (2010).

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, p. 15-40, 2010.

VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021.