

“Ao Sul do berço da humanidade”: colonialidade, língua e letramento no ensino de língua portuguesa

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira¹

Resumo: Neste trabalho, apresenta-se parte de uma investigação sobre transições teórico-metodológicas em direção à decolonialidade na formação universitária de docentes de língua portuguesa. O objetivo do artigo é explorar concepções de língua e letramento que perpassam o ensino de língua portuguesa, problematizando-se suas relações com a colonização epistêmica, bem como com epistemicídios e glotocídios. Toma-se como marco teórico o conceito de colonialidade (Quijano, 1997, 2005, 2007), que assinala a permanência do padrão capitalista, moderno e colonial, baseado na classificação racial, em sociedades contemporâneas. A premissa deste artigo é que a transformação do ensino de língua portuguesa implica a compreensão do impacto das energias coloniais de dominação, exploração e conflito em concepções, práticas, discursos e documentos sobre o ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, examina-se o apagamento do multilinguismo no Brasil colonial, assim como a concepção hegemônica de letramento, ligada à escolarização e ao domínio da norma padrão escrita. Entende-se ambas as ideias como traços da colonialidade do saber. Considerando-se que a conjugação entre elas contribui para o reforço de dominações posicionadas na interseção de raça, classe e gênero, que são produzidas e reproduzidas na língua/linguagem, indicam-se possíveis caminhos transformativos a partir das noções de cosmopolitismo linguístico, linguajamento e letramentos pluridiversos.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; Letramento; Colonialidade; Epistemicídio; Glotocídio.

Introdução

Ao Sul do berço da humanidade
O Anjo Invasor me deu a cor, mas cor não tenho
Eu tenho raça e a cada farsa, a cada horror
O meu empenho, meu braço, meu valor
Se ergueu contra o monstro da cobiça
Caveirão da injustiça, filho da segregação
Liberto permanece o pensamento
Ele foi meu alento
Quando o corpo foi prisão.
(David Souza, Fabio Costa, Francisco, Wagner e William, 2007).

¹ Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN) e do Proletras na FFP-UERJ. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com pós-doutoramento pela Universidade de Coimbra e pela Universidade de São Paulo. Mestra em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialista em Teoria da Literatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Literatura Infantil de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Licenciada em Letras pela Universidade Federal Fluminense. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0141-4008>. E-mail: lisboamarcia@hotmail.com.

Neste trabalho, apresento um dos ângulos teóricos de minha investigação sobre transição epistêmica na formação de docentes de línguas/linguagens e no ensino de línguas, em direção à decolonialidade. Busco avançar em reflexões impulsionadas pela inquietação diante do cenário educacional complexo em que se insere o ensino de língua portuguesa no Brasil contemporâneo. Tendo em vista que vivo, pesquiso, pratico e escrevo “Ao sul do berço da humanidade”², meu objetivo neste artigo é explorar concepções unívocas de língua e, letramento baseadas na lógica da colonialidade, permanência epistêmica, ontológica e política do colonialismo, considerando que estas se arraigam em abordagens do ensino de língua portuguesa ainda prevalentes em nosso país.

O conceito de colonialidade, pensado por Aníbal Quijano (1997, 2005, 2007), assinala a permanência do padrão capitalista-colonial, baseado na classificação racial, em sociedades contemporâneas. Esse padrão, ou Matriz Colonial de Poder (MCP), fundamentava o controle administrativos das colônias, assim como a opressão de subjetividades, corpos e conhecimentos que se afastavam do modelo heteropatriarcal-ocidental-eurocêntrico. O colonialismo histórico, como sistema político, econômico, social e ideológico, deixou como legado, portanto, a colonialidade, produzida e reproduzida até a atualidade pela educação.

A premissa deste artigo é que, para transformarmos o ensino de língua portuguesa, é preciso que compreendamos as repercussões das energias de dominação, exploração e conflito que sustentam a colonialidade, e que estão imbricadas em ideias sobre língua portuguesa e de letramento que permeiam discursos e documentos reguladores. Essa compreensão teórica deve ser acompanhada de ação transformadora, já que análise, teorização e prática são indissociáveis na práxis decolonial (Gonzáles, 2010). Nessa direção, a reflexão aqui apresentada não é anterior à ação, estando situada em vivências formativas com pessoas que sofrem os efeitos da colonialidade do ser, do saber e do poder, no contexto de projetos de extensão universitária.

Na primeira seção desse texto, discuto aspectos da colonização epistêmica (COHN, 1996) ocorrida no Brasil, associando o epistemicídio e o glotocídio então perpetrados ao monolinguismo que ainda prevalece no ensino de língua portuguesa. Na segunda, discuto implicações da colonialidade na concepção unívoca de letramento que se consolidou nesse

² Pesquisas arqueológicas recentes indicam que a origem da humanidade pode ter se dado na Bulgária e na Grécia. Embora envolva em polêmica, a datação do fragmento fóssil conhecido como *El Greco* sugere uma revisão da teoria segundo a qual a África seria a origem da humanidade, localizando o surgimento da espécie na Europa (ver: <https://a-z-animals.com/blog/the-10-oldest-human-fossils-ever-found/>). É nesse sentido que compreendo o verso do samba da G.R.E. S Porto da Pedra que tomo como título.

campo. A partir dessa análise, problematizo a hierarquização entre diferentes formas de conhecimento, presente nas compreensões universalizantes e unívocas de língua e de letramento, as quais reverberam em concepções, repertórios e práticas de ensino derivadas do padrão colonial norte-eurocêntrico. Aponto, então, algumas possibilidades de transformação rumo à opção decolonial.

Pela denúncia da colonialidade arraigada no ensino de língua portuguesa e pelo anúncio de possibilidades decoloniais, almejo contribuir para a resistência a dominações posicionadas na intersecção de raça, classe e gênero, as quais se produzem e são reproduzidas na língua/linguagem e tendem a ser reforçadas em processos educativos.

Colonização epistêmica, colonialidade linguística e alternativas cosmopolitas

No livro "Colonialism and its forms of knowledge, the British in India" (1996), Bernard Cohn aborda a colonização epistêmica como um aspecto central do domínio britânico. O antropólogo britânico estuda o colonialismo como um fator estruturante da transformação social que ocorreu em todas as sociedades afetadas pela dominação colonial europeia, com base em categorias como metrópole, Estado e conhecimento. Na introdução do livro de Cohn, Nicholas B. Dirks argumenta que

A conquista colonial não foi apenas o resultado do poder de armas superiores, da organização militar, do poder político ou da riqueza econômica - por mais importantes que essas coisas fossem. O colonialismo foi possível, e depois sustentado e fortalecido, tanto pelas tecnologias culturais de regras quanto pelos modos mais óbvios e brutais de conquista que primeiro estabeleceram o poder em terras estrangeiras. [...] não foi suficientemente reconhecido que o colonialismo era, em si, um projeto cultural de controle. O conhecimento colonial possibilitou a conquista e foi produzido por ela; em certos aspectos importantes, o conhecimento era a essência do colonialismo. (Dirks *apud* Cohn, 1996, p. IX).

Segundo Cohn (1996), o conhecimento foi uma arma poderosa em todas as conquistas imperiais modernas e o colonialismo, em suma, é um projeto cultural de poder. Quanto aos usos da língua nesse projeto, afirma que o conhecimento das línguas locais foi importante não só para transmitir ordens, cobrar impostos e manter a ordem nas colônias, mas também para

identificar e classificar os grupos étnico-linguísticos, de forma a exercer mais eficazmente o controle da população.

Ele aponta duas estratégias principais que foram empregadas para a colonização epistemológica da Índia: a padronização das línguas vernáculas e a instrumentalização da educação pública como instituição civilizatória para a formação de cidadãos produtivos e morais. O seu argumento é que as tecnologias culturais de domínio, que geraram o conhecimento colonial, procuraram transformar saberes classificados como tradicionais e constituir gramáticas das línguas vernáculas. Essa reordenação da natureza do conhecimento das populações locais também deu origem a oposições como europeu/asiático; leste/oeste; colonizador/colonizado e moderno/tradicional. Nesse complexo rearranjo, a língua, assumida como forma de comando, tornou-se uma questão de Estado (Cohn, 1996).

O sociólogo venezuelano Edgardo Lander explica que o posicionamento da especificidade europeia como padrão universal relaciona-se às relações coloniais/imperiais que constituem a modernidade ocidental. As estratégias de inferiorização de formas de organização social e de conhecimento, racializadas e essencializadas como “carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas” (Lander, 2005, p. 9), fazem-se em um contexto no qual o imaginário do progresso assume, em contraponto, conotações positivas. Assim, como analisa Walter Mignolo (2003, p. 293), a língua nacional, entrelaçada com a literatura e a cultura, foi, no projeto colonial epistêmico, “Uma das armas mais eficazes para a construção de comunidades imaginárias homogêneas”.

Esse projeto colonial de domínio se estende na colonialidade que permeia as sociedades envolvidas em processos coloniais, tanto as antigas metrópoles quanto suas (ex) colônias. Na educação e, especificamente, no Ensino de língua portuguesa no Brasil, discursos monolinguistas e sua associação com a visão unívoca do letramento são marcas dessa permanência e têm como efeito a subalternização de conhecimentos, corpos e subjetividades divergentes da matriz eurocêntrica, como procurarei demonstrar nos itens a seguir.

Entretanto, o Brasil colonial era multilíngue. A redução linguística foi operada no bojo do processo de colonização epistêmica e tem íntima relação com ideias sobre Ensino de Língua Portuguesa que podem ser observadas na atualidade. Por esse motivo, abro esta seção com um panorama do cenário linguístico colonial, que considero ser importante para a compreensão do percurso que nos levou à crença de que só há uma língua portuguesa, “civilizada”, “correta” e, portanto, superior.

No Brasil colônia, a colonização epistêmica foi desenvolvida com apoio da Companhia de Jesus, que, sob o ideário de salvação do “gentio”, realizou a catequização da população indígena, especialmente das crianças, por um processo de aculturação e silenciamento.

Estudos sobre o período colonial brasileiro indicam que, para esse fim, o conhecimento das línguas indígenas se tornou fundamental, embora também se tentado impor o português à população indígena que vivia na costa brasileira, estimada em cerca de um milhão de pessoas (Novais; Souza, 1997; Ribeiro, 2004).

Para colonizar por meio da língua, os jesuítas procederam à padronização das línguas vernáculas, antecipando um procedimento de ocupação epistêmica e apropriação linguística que Cohn (2016) observou na Índia, séculos mais tarde. Para isso, realizaram duas estratégias: a gramatização da chamada língua geral e a tradução de textos religiosos para essas línguas. Com relação à chamada língua geral, Maria Carlota Rosa argumenta que:

Na documentação dos séculos XVI e XVII, a denominação *língua geral* não indica uma língua de contato entre índios e não-índios. Nos primeiros textos sobre o Brasil *língua geral* (doravante LG), do mesmo modo que *língua brasílica* ou apenas *língua*, é denominação que alude à língua nativa das tribos que ocupavam a quase totalidade da costa brasileira. Em virtude de ser majoritária, uma vez que era falada por “algumas nações de índios” espalhados pela costa e por “uma grande corda do sertão” (Cardim?1584:49) e por não contar com uma denominação específica no século XVI, essa língua começaria a ser caracterizada pelo adjetivo *geral* e seria tomada por principal pelos portugueses entre “as muitas e várias nações de diferentes línguas” que aqui habitavam. (ROSA, 1992, p. 85).

Rosa ressalta que os jesuítas eram homens formados em importantes universidades europeias, como Coimbra e Salamanca, mas, apesar de conhecerem diferentes línguas, não foi sem esforço que aprenderam a língua geral. Inicialmente, de acordo com José de Anchieta, buscaram aprender com descendentes de portugueses, mas, finalmente, as crianças foram sua maior fonte de aprendizado. A pesquisadora ressalta que Anchieta considerava a língua geral elegante e, comparando-a ao grego, encontrava nela mais recursos.

Na “Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil”, publicada em Coimbra, em 1595, Anchieta descreveu e realizou a gramatização dessa língua, a partir de uma base latina, organizando uma língua para a catequese. A esse respeito, Kaltner e Santos (2021, p. 5), afirmam que o conceito de “reduzir uma língua à arte” é o processo de gramatização

renascentista e humanístico, em que as categorias da gramática latina servem de base para a criação de uma escrita vernacular de determinada língua.

Para os autores, a gramática de Anchieta está inscrita na concepção humanística de interação entre povos e culturas e tem como objetivo a comunicação. Nesse sentido, destacam um movimento voltado para a comunicação intercultural. No entanto, analisando o colonialismo no discurso do jesuíta, observo que, dado que sua gramática insere a família linguística tupinambá, por meio da variante mais utilizada no litoral do Brasil, no padrão clássico greco-latino, dominante no ocidente cristão, houve uma apropriação linguística, que foi incorporada ao conhecimento colonial (Cohn, 2016), pela descrição sistematizada da língua geral, com o fim de expandir o poder da ordem jesuítica e da coroa portuguesa nas terras invadidas. Esse procedimento foi muito semelhante às estratégias adotadas na gramatização das línguas indianas pelos britânicos, conforme demonstrado por Cohn (1996) e revela que o projeto cultural de poder implementado pelo colonialismo teve a seu serviço a ciência moderna.

Uma das consequências do processo combinado de genocídio e epistemicídio das populações indígenas que ocorreu desde a colonização foi o glotocídio (ou linguisticídio), que reduziu drasticamente a diversidade linguística no país, especialmente em relação às línguas dos povos originários.

Sobre o aniquilamento das línguas indígenas, Gredson dos Santos (2019) aponta o papel de duas políticas coloniais que contribuíram para a redução linguística: uma foi a padronização jesuítica do tupinambá, outra foi a imposição da língua portuguesa no século XVIII. O pesquisador afirma que a codificação de Anchieta criou uma língua imaginária e instalou uma relação assimétrica em relação a outras línguas indígenas, contribuindo, assim, para o seu apagamento. Por esse motivo, ela pode ser considerada a primeira política de redução do multilinguismo no Brasil.

Processo semelhante ocorreu com as línguas faladas por pessoas africanas escravizadas no Brasil. Margarida Maria Taddoni Petter aponta que entre três milhões e quinhentos mil e três milhões e seiscentos mil africanos foram trazidos à força para o Brasil entre 1502 e 1860, quando o tráfico negreiro foi extinto. Durante esse período, houve quatro ciclos sucessivos de tráfico de pessoas, advindas de diferentes regiões africanas.

Dado o estabelecimento de uma política de mistura deliberada de pessoas escravizadas provenientes de diferentes espaços africanos, grupos étnicos e linguísticos como forma de controle populacional, o plurilinguismo no que toca às línguas africanas emergiu nesse período.

Petter (2005) toma como referência a origem das pessoas escravizadas e estima que entre 200 e 300 línguas africanas diferentes tenham sido faladas no Brasil colonial. Em movimento contrário a tal pluralidade segundo a pesquisadora, os jesuítas também estiveram envolvidos na gramatização de uma língua veicular africana no Brasil colonial, a fim de facilitar a catequização dos escravizados.

Foi com objetivo que Pedro Dias, padre jesuíta, publicou em 1697, em Lisboa, "A arte da língua de Angola, oferecida à Virgem Senhora N. do Rosário, Mãe & Senhora dos mesmos Pretos". A gramática do quimbundo por ele elaborada é considerada uma prova de que tenha sido essa a língua mais usada pelos angolanos escravizados em Salvador. O modelo do trabalho de Dias é a gramática de José de Anchieta, mas ele não segue o paradigma latino, concentrando-se em fazer uma descrição linguística, como se pode observar neste trecho:

Os nomes verbais se compõem dos verbos simples postos na primeira pessoa do imperativo, onde o verbo está livre de toda a composição. v.g. Ngiba, matatu, mudando o último A, em I, e acrescentando a sílaba Mu, no princípio, fica então Mugibi, o matador.

Os verbos, que acabarem em Ca, Da, Ga, La, Ta, mudarão as ditas sílabas Ca em Qui, Da, em Gui, Ga, em Gi, La, em Ri, Ta, em Chi. V.g.

Muqonequi, escrevão, do verbo, Soneca, escrever. (DIAS, 1697, p. 31, transcrição livre; grafia atualizada, paragrafação, pontuação e maiúsculas respeitadas).

No excerto reproduzido, que aborda a formação de nomes deverbais em Quimbundo, observo o cuidado descritivo que caracteriza o trabalho de Dias. Considerado a primeira gramática do Quimbundo (PETTER, 2018), essa obra se insere no conjunto de produções que Bernard Cohn caracteriza como conhecimentos coloniais. Assim como a Gramática de Anchieta, o livro de Dias objetivava facilitar o trabalho dos jesuítas.

Outro documento importante para a compreensão do modo como as línguas africanas foram usadas no projeto colonial é a "Obra Nova da Língua Geral de Minna, escrita em Ouro Preto, em 1731/1741, por Antônio da Costa Peixoto". Esse documento tinha como objetivo facilitar o aprendizado de uma língua africana geral pelos "senhores de escravos", permitindo que eles se comunicassem com as pessoas escravizadas sob seu jugo. O autor explicita tal propósito no "Prollogo ao leitor":

Pois é certo e afirmo, que se todos os senhores de escravos, e ainda os que não os têm, soubessem essa linguagem não sucederiam tantos insultos, ruínas, estragos, roubos, mortes, e finalmente casos atrozes, como muitos miseráveis têm experimentado de que me parece alguma sorte se poderiam evitar alguns desses desconcertos, se houvesse mais curiosidade e menos preguiça dos moradores, e habitantes destes países. (PEIXOTO, 1942, p. 13, transcrição livre; grafia atualizada, pontuação e maiúsculas respeitadas).

Petter destaca a relevância desse texto como documentação da existência de uma língua geral (no sentido de língua veicular, de comunicação) africana no Brasil colonial. Ela também ressalta que o multilinguismo africano foi extinto com a "abolição da escravatura", em 1888, quando o monolinguismo iorubá começou a ser observado entre os ex-escravizados. Com relação ao contexto mais recente, ela afirma que:

As línguas negro-africanas, transplantadas para o Brasil há quase quinhentos anos, sobrevivem hoje sob a forma de línguas especiais, ou seja, como modos de falar próprios de uma faixa etária ou de um grupo de pessoas dedicadas a atividades específicas, de acordo com a formulação clássica estabelecida por Van Gennep (1908). Não se apresentam mais como línguas plenas, mas revelam traços de seu longo e intenso contato com o português. O seu uso - além de estar associado a grupos específicos - está vinculado a duas funções principais: ritual: nos cultos religiosos ditos "afro-brasileiros" e demarcação social: como língua "secreta", utilizada em comunidades negras rurais constituídas por descendentes de antigos escravos, como Cafundó e Tabatinga. (PETTER, 2005, p. 194).

O projeto de colonização epistêmica avançou ainda mais quando a língua portuguesa foi imposta na colônia, por força de uma lei intitulada "Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão enquanto sua majestade não mandar o contrário", de 1758. Esse documento foi elaborado pelo futuro Marquês de Pombal e tinha o objetivo de acabar com a distinção entre índios e brancos, por meio da integração completa dos primeiros à sociedade colonial portuguesa. Além de regulamentar os usos linguísticos e impor a língua da metrópole, o chamado Diretório dos Índios, ou Diretório Pombalino, criou normas que chegaram até mesmo a incentivar casamentos interétnicos, com o objetivo de eliminar progressivamente as diferenças biológicas (Garcia, 2007).

Ponderando que é partir do século XVIII que a relação entre língua território e poder se estabelece, José Luiz Fiorin (2008, p. 60) põe em destaque o fato de que o Marquês de Pombal

tinha compreensão da importância do estabelecimento de uma língua comum para a construção da identidade nacional e “uma visão moderna das funções simbólicas do idioma”.

Como política linguística, o diretório determinou o glotocídio, pois a proibição do uso de outras línguas na colônia buscava consumir a conquista, pela subserviência dos colonizados à língua do colonizador, uma vez que, como se lê no documento, “[...] este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbárie dos seus antigos costumes [...]” (Carvalho e Melo, 1997, p. 371).

No trecho destacado a seguir, observa-se que as escolas foram os principais agentes do silenciamento das línguas dos povos originários e da língua geral, usada como uma espécie de língua franca:

Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria de suas nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma que Sua Majestade tem recomendado em repetidas Ordens, que até agora se não observaram, com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado. (Portugal, 1758, p. 4, transcrição livre; grafia atualizada, pontuação e maiúsculas respeitadas).

Essa lei iniciou a institucionalização da língua portuguesa como língua nacional. A visão eurocêntrica, presente no documento, buscou criar a crença em uma língua nacional monolítica, ideia reforçada ao longo da história colonial e pós-colonial brasileira.

Fiorin (2008) defende a normatização da norma culta, que demanda a escolha de um dialeto de eleição, no processo de configuração de uma língua nacional moderna e associa a constituição de uma identidade linguística brasileira à demarcação da diferença em relação a Portugal. A diferença brasileira afirmou-se, para o autor, pela escolha de um dialeto linguístico médio, tendo em conta também sua posição social. Ele argumenta, inclusive, que as posições contrárias a tal eleição são a-históricas. Concordemos ou não com essa afirmação, o fato é que a tensão entre defensores do português brasileiro e lusitanistas ciosos da pureza da língua iniciou-se no período de afirmação nacional, no cenário pós-independência, e nunca cessou.

As informações e reflexões coligidas nessa seção revelam as matrizes coloniais da ideologia linguística subjacente à definição da Língua Portuguesa como língua nacional, visão

que se mantém, apesar de todas as mudanças provocadas pelos processos de globalização e transnacionalização ocorridos nas últimas décadas.

Letramento, escolarização e hierarquização

A palavra letramento apareceu recentemente no português do Brasil³. Em linhas gerais, identificam-se em nosso país três linhas de compreensão do termo, havendo entre elas diferenças quanto à abrangência do termo. No surgimento, a palavra foi associada à habilidade de ler e escrever, ligada à escolarização. Assim, acompanhou o sentido da palavra inglesa literacy, que lhe deu origem.

A primeira ampliação semântica ocorreu com a difusão da compreensão sociocultural/etnográfica dos letramentos, desenvolvida pelos pesquisadores ligados aos Novos Estudos do Letramento. Essa perspectiva atenta para a diversidade de concepções e de usos da escrita, que são socio-historicamente situadas, portanto, percebe os letramentos sociais como "produtos da cultura, da história e dos discursos" (Street, 2014, p. 9).

O segundo alargamento se deu com a incorporação da abordagem desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres (The New London Group, 2000, 2021), cujos participantes cunharam o termo multiletramentos, em que o radical latino se refere, a um só tempo, aos diferentes modos semióticos em circulação na cultura contemporânea, à diversidade cultural/linguística e aos contextos sociais. Nessa abordagem é enfatizada a interseção de aspectos etnográficos/socioculturais e aspectos semióticos. Atualmente, usa-se mais o termo simplesmente pluralizado, sem o prefixo (Kalantzis, Cope; Pinheiro, 2020).

Voltando ao começo da história do termo letramento em nosso país, relembro que o emprego do vocábulo pela psicolinguista Mary Kato, em meados dos anos 80 do século XX costuma ser considerado sua primeira ocorrência. A autora relaciona o letramento à escolarização formal e à aprendizagem da língua socialmente valorizada (Kato, 1986), centrando-se em processos escolares, como se pode observar neste trecho:

³ Em Portugal, usa-se a palavra literacia. De acordo com Benavente *et al.* (1996, p. 4, grifo dos autores), "Define-se, então, literacia como as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura e escrita.

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (Kato, 1986, p. 7).

A psicolinguista associa o letramento à escolarização formal e ao domínio da norma linguística de prestígio. Essa é a única vez em que o termo é mencionado na obra, não sendo explicitamente definido. É provável que o tenha usado como tradução simples do termo inglês.

É interessante notarmos que a perspectiva apresentada por Kato ainda caracteriza muitos usos do termo letramento no ambiente escolar. Mas é importante destacar que a associação entre escolarização, alfabetização e letramento teve como grande propulsora a obra da professora Magda Soares, recentemente falecida, cuja relevância na pesquisa sobre alfabetização no país, assim como na difusão desse conceito é inegável. Graças a seu trabalho, a concepção de alfabetizar letrando foi incorporada a documentos oficiais, projetos de formação docente e se capilarizou em práticas da alfabetização. Essa expressão é frequentemente citada por professores/as, principalmente aqueles que atuam na educação infantil e nos anos iniciais da Educação Básica.

O projeto “Alfalettrar”, que Soares criou e coordenou, envolveu vinte e quatro escolas e cerca de quinhentos professores/as da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Lagoa Santa (MG). Essa e inúmeras outras ações demonstram a relevância de suas ideias. No livro “Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” (Soares, 2020), ela aborda os pressupostos e as práticas desenvolvidas nesse projeto.

Dado o alcance de sua obra, não é de se estranhar que o conceito de maior alcance seja o que Magda Soares, que o empregou usualmente no singular, em livro de referência publicado na virada do século XX: “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (Soares, 1999, p. 18).

Nesse trecho, é possível identificar relativa proximidade com a concepção enunciada por Kato, embora tenhamos na definição de Soares uma abordagem social que é bastante distinta da “necessidade individual” que emerge na obra da primeira. Destaque-se, porém, que

ambas as concepções tomam o letramento como um movimento “de fora para dentro”, como algo que é ensinado.

A visão unívoca do letramento é atravessada pela colonialidade do saber, cuja imbricação com a dominação epistêmica e discutida por Keiña Espinheira González (2010, p. 171, tradução livre):

A colonialidade, em sua tripla dimensão (Colonialidade do poder, do ser e do saber”, se funda em um processo hierárquico de codificação e classificação das realidades sociais. Nesse sentido, a Colonialidade do saber implicou, e implica, um ordenamento da multiplicidade epistêmica do mundo baseado no estabelecimento de uma hierarquia entre distintas formas de produzir conhecimento de acordo com os interesses da economia capitalista. Dominação epistêmica que produz uma subalternização e subordinação de populações, identidades e saberes.

Assim como o monolinguismo, o letramento no singular, associado ao domínio de uma variante linguística de maior prestígio social, produz e contribui para o apagamento de sentidos e conhecimentos construídos por variantes e línguas de menor prestígio. Nesse sentido, a afirmação de um único letramento se inclui na faceta linguística da colonialidade do saber. Embutidas no que poderíamos chamar de “monoletramento” estão traços como o privilégio do tipo dissertativo sobre o narrativo e o grafocentrismo, ligados ao padrão Moderno/colonial, o qual interdita conhecimentos que não sejam racionais, científicos e escritos.

Ao tomar letramento como aprendizagem da norma padrão, tal ponto de vista de pode contribuir para o reforço da discriminação contra pessoas que se expressam cotidianamente em outras línguas portuguesas e nas centenas de línguas em circulação no Brasil. Defendendo-se que há apenas uma língua “letrada”, subalternizam-se todas as outras línguas.

Considero essa abordagem como uma permanência do letramento colonial, definido por Brian Street como transposição de culturas e valores eurocêntricos para sociedades conquistadas, que ele categoriza como não ocidentais, sob a forma da colonialidade do saber, dada a sua proximidade com que foi imposto no “Diretório do Índios” pombalino.

Meu argumento não é contra o ensino da norma de prestígio, pois não nego que um dos papéis da escolarização formal é possibilitar o acesso a ela. Considero, no entanto, que a associação entre letramento e domínio da norma padrão, na medida em que assume perspectiva monolingue, discutida na seção anterior, desconsidera a imensa diversidade linguística que caracteriza o país, traz o risco de promover silenciamentos e, no limite, de encorajar glotocídios.

Com referência à relação entre escolarização e controle de corpos, retomo um trecho do já referido “Diretório” para sinalizar como os valores heteropatriarcais, que ainda pervadem a educação formal, encontravam-se enraizados na Matriz Colonial de Poder implantada pela metrópole portuguesa:

E como esta determinação é a base fundamental da Civilidade, que se pretende, haverá em todas as povoações duas Escolas Públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das nações Civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, cultura, e todos os mais ministérios daquele sexo. (Portugal, 1758, p. 4, transcrição livre; grafia atualizada, pontuação e maiúsculas respeitadas).

Nesse trecho, que se segue ao fragmento do mesmo documento que reproduzi anteriormente, é evidente a imbricação entre racismo e sexismo epistêmico na imposição de papéis de gênero eurocentrados a populações em que a dicotomia entre eles não ancorava a organização social, como na metrópole. A divisão de gênero na escolarização de meninos e meninas indígenas, além de tudo, reforça o privilégio epistêmico masculino. A subalternização das meninas indígenas, restritas “aos ministérios próprios a esse sexo”, as coloca em posição de dupla subalternização, em uma hierarquização que concede aos meninos o acesso “ao que se pratica em todas as escolas de nações civilizadas”.

A constatação de que as colonialidades do ser e do saber não operam da mesma forma sobre os pares da dicotomia homem/mulher, como explicitado no exemplo acima, levou Maria Lugones (2008) a questionar a análise desenvolvida por Aníbal Quijano e a problematizar a organização do gênero no sistema moderno/colonial de gênero, que apresenta como características a dicotomia homem/mulher, baseada no sexo biológico, e a heterossexualidade, refletidas na organização social patriarcal.

Ela analisa a imbricação do controle do gênero e da sexualidade com a colonialidade e demonstra que a relevância desse aspecto na hierarquização ontológica e epistêmica operada pelo colonialismo foi desconsiderada por Quijano. Para Lugones (2008, p. 90),

Entre as características da sociedade indígena condenadas à destruição estavam a estrutura social bilateral complementar; a compreensão do gênero; e a distribuição econômica que tendia a seguir um sistema de reciprocidade.

Diante dessa constatação, ela examina o impacto da imposição do sistema moderno/colonial de gênero e afirma que a o atravessamento do controle de patriarcal e racializado de gênero, pautado pela heterossexualidade, inclui a produção do conhecimento.

Cosmopolitismo linguístico, linguajamento e letramentos pluridiversos

Nesta seção, procuro interligar as ideias até aqui debatidas, para sugerir algumas possibilidades na transição de modelos pautados na decolonialidade e opções decoloniais no ensino de língua portuguesa. Abordo alternativas conceituais para lidar com questão da língua nacional, discuto caminhos pluridiversos para a abordagem dos letramentos e tangencio, dados os limites do texto, a conexão raça/gênero/sexualidade na escolarização.

Walter Mignolo (2000, p. 293, tradução livre) reflete sobre a contradição entre a ideia de língua nacional, vinculada à modernidade/colonialidade, erguida em um “cenário de ideologias nacionais que vinculam língua, literatura, cultura e território em um, todo homogêneo”, e a transnacionalização que marca as sociedades contemporâneas. A imposição da língua portuguesa e supressão das outras línguas em circulação no caso Brasil colonial se inseriu no jogo de forças entre metrópole e colônia. Contexto em que a plurilinguagem foi eliminada pela imposição da “ideologia monolíngue e da hermenêutica monotópica da modernidade” (Mignolo, 2000, p. 302).

No império e nos momentos iniciais da República, a uniformização linguística se inscreveu na configuração da identidade nacional brasileira, com a emergência da tensão entre a defesa da diferença linguística em relação à metrópole e a permanência do eurocentrismo na percepção da língua nacional.

A proposta por ele avançada no texto referido, passadas mais de duas décadas, parece longe de ser alcançada. Mignolo (2000) sugere que pensemos as línguas como lugares de linguajamentos, de interações entre pessoas. Essa compreensão de línguas como movimento de interação e, consequentemente de produções de sentidos.

Essa visão chama a nossa atenção para dois aspectos interligados. Por um lado, pauta-se na univocidade, a partir de uma forma idealizada que é baseada em variantes escritas de maior prestígio social e por ter por efeito a classificação de outras realizações do português brasileiro como não-línguas. Por outro lado, subjaz a ela a ideia de que o português é a primeira

língua de todos os brasileiros, apesar da disponibilidade de uma extensa bibliografia e de estatísticas que comprovam que, dada a diversidade linguística do país, muitas pessoas falam o português como segunda língua.

A ideologia linguística nacionalista está estreitamente relacionada à colonialidade do poder. Walter Mignolo (2000, p. 293, tradução livre) aponta a contradição a ideia de língua nacional, vinculada à modernidade e à colonialidade e contexto transnacional, no qual ainda subsiste o “cenário de ideologias nacionais que vinculam língua, literatura, cultura e território em um, todo homogêneo”, Tal vinculação, que não corresponde à realidade linguística do país, está na base da superposição da língua portuguesa e à supressão das outras línguas em circulação, gerando glotocídios, como observamos no caso do Brasil colonial.

Mesmo assim, ao longo das mudanças sócio-históricas, o plurilinguismo resistiu à força padronizante da “ideologia monolíngue e da hermenêutica monotópica da modernidade” (Mignolo, 2000, p. 302).

A abordagem monolíngue, ainda hegemônica no ensino de língua portuguesa, é, pois, uma herança dos processos de uniformização ocorridos durante a colonização, os quais ainda permeiam nossas formas de conceber o conhecimento. Assim, como um legado do colonialismo e um traço da colonialidade, traz como consequência a injustiça linguística, que leva à injustiça cognitiva na educação.

A questão que se coloca, então, para o ensino de língua portuguesa é como pensar fora da fixidez das fronteiras, da uniformização e da visão monolíngue, tendo em vista a promoção de mudanças em concepções, currículos, práticas e repertórios. Mergulhar o ensino da “língua nacional” na lusofonia pode ser interessante, desde que se pense que o/a estudante brasileiro faz parte de uma imensa comunidade enunciativa, cujas diferenças e variedades linguísticas precisam coexistir sem hierarquizações. Sem alongar mais essa seção, aponto como tentativa de resposta que uma perspectiva cosmopolita no ensino de língua portuguesa na educação básica poderia ser um caminho para a transformação epistêmica, ontológica e política que se faz necessária para a ultrapassagem da lógica da colonialidade.

Sigo a visão de Catherine Walsh (2017), que discute a importância da dimensão pedagógica da opção decolonial, entendendo-a não só que toca às metodologias voltadas para a realização rupturas como conceitos e práticas herdadas da Matriz Colonial de Poder, mas como o componente central, constitutivo e condutor da decolonialidade.

Assim, buscando caminhos insurgentes, proponho a incorporação de uma visão cosmopolita e a compreensão das línguas como movimentos linguajantes, no sentido que Walter Mignolo (2003) dá a esse termo, deixando de entendê-las como fatos ou sistemas de regras, para compreendermos a fala e a escrita como estratégias de produção de sentidos, que são usadas por falantes em interações situadas nos mais diversos contextos.

Assumo o cosmopolitanismo como “uma abertura a e um engajamento com outras culturas; a capacidade de mobilizar e negociar identidades plurais; e a habilidade de adaptar, transformar e criar formas culturais novas ou híbridas” (Bethencourt, 2018, p. VII). Ao incorporar esses princípios ao ensino de língua portuguesa, busco ir além da famosa proposição feita pelo professor Evanildo Bechara (2001, p. 38), para quem “o sucesso da educação linguística é transformar o falante em um ‘poliglota’ dentro de sua própria língua nacional”. A educação linguística cosmopolita ultrapassa a fronteira nacional e busca que estudantes e docentes se coloquem como pessoas que linguajeem entre as diferentes formas das línguas portuguesas que se constituem no Brasil e na lusofonia, de modo mais amplo.

Linguagear entre línguas no Brasil significa também olhar para a língua portuguesa no cenário linguístico brasileiro. Os números variam entre os diferentes estudos, mas estima-se que mais de duzentas e dez línguas são faladas em todo o território brasileiro, incluindo línguas de povos originários, línguas faladas por comunidades de imigrantes, a Língua Brasileira de Sinais e outras línguas usadas por comunidades surdas, assim como línguas afro-brasileiras (IBGE 2010; IPEA, 2014; Soares; Fargetti, 2022; Storto, 2019). Essa pluralidade de línguas convive, nem sempre pacificamente, com o português e suas diversidades.

Pelo viés da resistência à colonialidade do ser, o racismo é um traço a ser enfrentado nesse cenário. Seus efeitos podem ser observados tanto em abordagens sobre a africanização do português do Brasil, quanto na análise dos portugueses indígenas que circulam no país. No tocante ao caráter afro-brasileiro do português aqui falado, para além de estudos sobre processos ocorridos na formação da língua, considero fundamental ter em conta a reflexão de Lélia Gonzalez (1988, p. 70) sobre o pretuguês, “[...] que nada mais é do que marca de africanização no português falado no Brasil [...]”. A filósofa feminista sinaliza o caráter tonal como uma das marcas do pretuguês que falamos. Destaca também que o rotacismo, que exemplifica com a palavra *framengo*, não é um vício de linguagem, como poderiam classificar gramáticas de caráter normativo, mas um traço das transformações na língua portuguesa acarretadas pelo multilinguismo colonial, com intensa presença de línguas africanas.

Herdeiro de Gonzales, Gabriel Nascimento aborda no livro “Racismo Linguístico” (2019) os efeitos da colonização epistêmica e do glotocídio que se processou no Brasil colonial, associando-os ao “mito de brasilidade linguística” (Nascimento, 2019, p. 13). O pesquisador discute a afirmação de que o Estado brasileiro não desenvolve políticas linguísticas, argumentando que estas sempre foram promovidas contra não-brancos. Ele assinala o atravessamento de políticas educacionais, especialmente daquelas desenvolvidas pela ditadura cívico-militar imposta a partir de 1964, por racismo linguístico e afirma que “[...] o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação” (Nascimento, 2019, p. 19).

Com relação aos povos originários, há várias questões que perpassam sua escolarização, que incluem, de um lado, o conhecimento do panorama linguístico e políticas de valorização/preservação/preservação das línguas indígenas, e, de outro, a compreensão de que não existe um português indígena, mas, como apontam Tânia Ferreira Rezende e Clarêncio U'repariwe Tsuwaté, discutem a integração dos portugueses indígenas brasileiros aos rizomas das línguas indígenas brasileiras e afirmam que:

Cada povo, em particular, por sua vez, possui sua própria malha socioenunciativa, com suas repertoriações sociolinguísticas em português, ou seja, seu próprio português indígena, que é sua maneira particular de significar o mundo e de dar sentido à vida, com base em sua cosmopercepção, em português. Assim pode ser significado, mas não generalizado nem unificado, o português indígena. (Rezende *et al.*, 2023, p. 18).

A metáfora do rizoma é muito pertinente à questão que discuto nesse artigo, na medida em que nos permite pensar em conexões múltiplas, descentradas, horizontais, heterogêneas, com implicações múltiplas e não-hierárquicas.

Linguajar em português é se movimentar em rizomas que conectam ao menos duzentas e dez línguas dentro do Brasil, entre Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, Timor-Leste e São Tomé e Príncipe, além comunidades de migrantes lusófonos em outros países. E ser cosmopolita em línguas portuguesas significa participar de uma comunidade situada majoritariamente no sul global, estar aberto a muitas culturas e ter a possibilidade de se comunicar com cerca de 260 milhões de pessoas (Instituto Camões, 2023).

Diante de uma tal diversidade, não pode haver um único letramento em português. As práticas sociais que são constituídas em grupos sociais, as quais, simultaneamente os constituem, no Brasil e, de forma mais ampla, na lusofonia demandam que pensemos de forma mais ampla. Como sinaliza Hilary Janks (2000), dominação, acesso, diversidade e desejo se interconectam no trabalho com letramentos, daí a necessidade de pensarmos os efeitos situados do poder, as formas como os contextos produzem relações de opressão, resistência e conflito. É preciso, pois, contemplar a diversidade de sujeitos, linguagens, contextos, culturas, sentidos e desejos para escapar aos diferentes tipos de imposição e silenciamento no ensino em visão cosmopolita e linguajante.

Interligando as proposições dos chamados Novos Estudos do Letramento à perspectiva desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres, podemos pensar em letramentos que incluam a diversidade sociocultural e contemplem a multimodalidade.

Indo ainda mais longe, podemos, em chave decolonial, trazer para o ensino a discussão sobre as consequências ontológicas e epistêmicas da operação da Matriz Colonial de Poder, que normatiza corpos, sexualidades, subjetividades, saberes, modos de ser, viver e estar no mundo. Isso implica ler e produzir criticamente textos em diferentes modos semióticos que coloquem em evidência a pretensa neutralidade da língua portuguesa eleita como padrão. O desnudamento do racismo e do sexismo que se entranham em estruturas linguísticas demanda também pesquisa, problematização e exercício de construção de alternativas de expressão que não reforcem o binarismo heteropatriarcal.

Considerações finais

Uma visão pluridiversa das línguas e dos letramentos no/do Brasil demanda a criação alternativas ao modo como a educação formal (re)produz tais estruturas de opressão derivadas da colonialidade em concepções, currículos, repertórios e práticas. A partir das ideias desenvolvidas nesse texto, encaminho alguns apontamentos para uma opção decolonial:

- abandonar a compreensão da língua como uma “entidade” estática e pura, em proveito noção de linguajamento, que aponta para a produção de sentidos na movimentação entre línguas;

- valorizar o plurilinguismo interno e o entendimento de que a Língua Portuguesa não é a primeira língua de todos/as os/as brasileiros.
- abordar o português brasileiro, o Pretuguês, em visão analítica, pensando mais amplamente a variação linguística, para além da categorização, a clivagem e a classificação;
- olhar atentamente para a diversidade e a riqueza das formas como as línguas portuguesas se manifestam no Brasil, em Portugal, nos países com língua oficial portuguesa e em outras comunidades nas quais é falada;
- problematizar as marcas do colonialismo, do heteropatriarcado e do capitalismo nas línguas, colocando em cena as formas como o racismo, as discriminações ligadas a gênero/sexualidade e o capacitismo se apresentam no ensino;
- transitar entre múltiplos letramentos, construindo repertórios que incluam usos e sentidos socialmente diversos e conjuguem diferentes modos semióticos.

Esses poderiam ser primeiros passos, até que se afirme de fato, como no samba citado em epígrafe: “Liberto permanece o pensamento”.

Referências

- BECHARA, E. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BENAVENTE, A. *et al.* A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- BETHENCOURT, F. (ed.) *Cosmopolitanism in the portuguese-speaking world*. Leiden: Brill, 2018.
- BRASIL. *Decreto Nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010*. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.
- CARVALHO E MELO, S. J. *O Diretório dos índios: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII*. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília. 1997.
- COHN, B. S. *Colonialism and its forms of knowledge: the British in India*. Princeton: Princeton University Press, 1996.

DIAS, P. S. J. *Arte da lingua de Angola*: oferecida a Virgem Senhora N. do Rosario, Mãe, & Senhora dos mesmos Pretos pelo P. Pedro Dias da Companhia de Jesu. Lisboa: Officina de Miguel Deslandes, Impressor de Sua Magestade, 1697. Disponível em: <https://permalinkbnd.bnportugal.gov.pt/records/item/90815-arte-da-lingua-de-angola>. Acesso em: 15 mar. 2023.

FIORIN, J. L. Língua portuguesa, identidade nacional e lusofonia. *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 33-34, p. 53-67, 2008. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/issue/view/62/62>. Acesso em: 01 nov. 2023.

GARCIA, E. F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007.

GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacy*: Ideology in Discourses. 3. ed. London: Falmer Press, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010*: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO CAMÕES. *Dia Mundial da Língua Portuguesa*. Dados sobre a Língua Portuguesa. Instituto Camões, [s. l.], 2023. Disponível em: https://www.instituto-camoes.pt/images/img_agenda2023/Dados_sobre_a_l%C3%ADngua_portuguesa_2023.pdf. Acesso em: 2 nov. 2023.

JANKS, H. Domination, Access, Diversity and Design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, London, v. 52, n. 2, p. 175-186, 2000.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: UNICAMP, 2020.

KALTNER, L. F.; SANTOS, M. C. S. A Gramática de Anchieta e a Gramaticografia Humanística Renascentista. *Cadernos de Linguística*, Campinas, v. 2, n. 3, não paginado, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/356>. Acesso em: 10 out. 2023.

KATO, M. *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 3 fev. 2021.

LUGONES, M. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-101, 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MIGNOLO, W. D. *Historias locales/projetos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madri: Akal, 2008.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. *On decoloniality*. Durhan and London: Duke University Press, 2018.

NOVAIS, F. A.; SOUZA, L. M. *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1997.

PETTER, M. M. T. Línguas africanas no Brasil. *Gragoatá*, Niterói, v. 19, n. 10, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33263>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PETTER, M. M. T. Por que estudar línguas africanas no Brasil? *Extraprensa*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 197-210, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/download/144084/147029/309129>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PILLER, I. Language and Social Justice. In: STANLAW, J. M. (ed.). *The International encyclopedia of linguistic anthropology*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2021. p. 1-7.

PORTUGAL. *Directorio, que se deve observar nas povoaçoens dos indios do Pará, e Maranhaõ*: em quanto Sua Magestade não mandar o contrario. Lisboa: Officina de Miguel Rodrigues, Impressor do Eminentíssimo Senhor Cardeal Patriarca, 1758. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/hdsf/handle/id/518740>. Acesso em: 3 nov. 2023

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. *Anuário Mariateguiano*, Lima, v. 9, n. 9, p. 227-238, 1997. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6042/1/RFLACSO-ED44-17-Quijano.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (comp.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar: Universidad Centraliesco: Siglo del Hombre Editores, 2007.

REZENDE, T. F. et al. (org.) *Insurgências decoloniais na linguística aplicada: estudos e experiências*. Curitiba: CRV, 2023. v. 6. (Coleção PPLIN Presente).

ROSA, M. C. Descrições missionárias de língua geral nos séculos XVI-XVII: que descreveram? *Papia*, São Paulo, v. 2, n. 1, 1992. p. 85-98. Disponível em: https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo:rosa-1992/rosa_1992_lingua_geral.pdf Acesso em: 20 mar. 2023.

SANTOS, G. “Do multilinguismo generalizado ao multilinguismo localizado”: políticas de redução da diversidade linguística na história social linguística do Brasil. *Macabéa*, Juazeiro do Norte, v. 8, n. 2, p. 237-254, 2019.

SILVEIRA, L. *Obra nova de língua geral de Mina de António da Costa Peixoto*. Lisboa: Agência Geral das Colónias, 1944. Originalmente publicado em 1741. Disponível em: <https://permalinkbnd.bnportugal.gov.pt/records/item/87366-obra-nova-de-lingua-geral-de-mina-de-antonio-da-costa-peixoto> Acesso em 20 mar. 2023.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. B. *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, P. A. S.; FARGETTI, C. M. Línguas indígenas de sinais: pesquisas no Brasil. *LIAMES: Línguas Indígenas Americanas*, Campinas, v. 22, p. 1-14, 2022.

STORTO, L. *Línguas indígenas: tradição, universais e diversidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.

THE NEW LONDON GROUP. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 2 fev. 2022.

WALSH, C. *Pedagogías Decoloniales*. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya-Yala, 2017. t. 1-2.

“South of the birthplace of mankind”: coloniality, language and literacy in Portuguese language teaching

Abstract: This paper presents part of an investigation into theoretical and methodological transitions towards decoloniality in the undergraduate education of Portuguese language teachers. The aim of the study is to explore conceptions of language and literacy that pervade Portuguese language teaching, by problematizing their relationship with epistemic colonization, as well as with epistemicides and glotocides. The theoretical framework is the concept of coloniality (Quijano, 1997, 2005, 2007), which points to the permanence of the capitalist, modern and colonial pattern, based on racial classification, in contemporary societies. The premise of this article is that the transformation of Portuguese language

teaching implies the comprehension of the impact of colonial energies of domination, exploitation and conflict on conceptions, practices, discourses and documents about Portuguese language teaching. In this sense, the erasure of multilingualism in colonial Brazil is examined, as well as the hegemonic conception of literacy, linked to schooling and mastery of the standard written norm. Both ideas are perceived as traces of the coloniality of knowledge. Considering that their conjunction contributes to the reinforcement of dominations positioned at the intersection of race, class and gender, which are produced and reproduced in language, we suggest possible transformative paths, based on the notions of linguistic cosmopolitanism, languaging and pluridiverse literacies.

Keywords: Portuguese language teaching; Literacy; Coloniality; Epistemicide; Glotocide.

Recebido em: 3 de novembro de 2023.

Aceito em: 4 de dezembro de 2023.