

A PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS E O ENSINO DE PORTUGUÊS NA ESCOLA¹

Beatriz Nascimento Monteiro Caldas²

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda Correa
Silveira Galli³

RESUMO

O presente artigo se situa dentro do campo da linguística aplicada e utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica (Garcia, 2016) para buscar responder de que forma a Pedagogia das Encruzilhadas (2019), elaborada por Luiz Rufino, pode contribuir com o ensino-aprendizagem na disciplina escolar de língua portuguesa em sentido decolonial. Para isso, articulo os conceitos de colonialidade (Fanon, 1980, 2020; Quijano, 2007), violência linguística colonial e o ensino de língua portuguesa na escola (Fávero, 2009; Leviski e Silveira, 2022; Rajagopalan, 2013), bem como decolonialidade e pedagogias decoloniais (Walsh, 2009; Rufino, 2021; Pereira, 2021; Leal, 2023) para pensar linguagem e ensino (Geraldí, 1996; Leite, 2011; Simões, 2023). Assim, defendo o ensino de língua portuguesa fundamentado em Exu, a partir do reposicionamento dos sujeitos e do objeto de ensino, da reivindicação do novo e do múltiplo.

Palavras chave: colonialismo linguístico, pedagogia das encruzilhadas, ensino de português

ABSTRACT

This article is located within the field of applied linguistics (Moita Lopes, 2006) and uses bibliographical research as a methodology (Garcia, 2016) to seek to answer how the Pedagogy of Encruzilhadas (2019), developed by Luiz Rufino, can contribute with teaching-learning in the Portuguese language school subject in a decolonial sense. To this end, I articulate the concepts of coloniality (Fanon, 1980, 2020; Quijano, 2007), colonial linguistic violence and the teaching of the Portuguese language at school (Fávero, 2009; Leviski and Silveira, 2022; Rajagopalan, 2013), as well as decoloniality and decolonial pedagogies (Walsh, 2009; Rufino, 2021; Pereira, 2021; Leal, 2023) to think about language and teaching (Geraldí, 1996; Leite, 2011; Simões, 2023). Thus, I defend the teaching of the Portuguese language based on Exu, based on the repositioning of the subjects and the object of teaching, the demand for the new and the multiple.

Keywords: linguistic colonialism, crossroads pedagogy, portuguese teaching.

¹ Trabalho de conclusão de curso da Licenciatura em Letras - Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

² Licencianda em Letras - Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

³ Docente vinculada ao Departamento de Letras e ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

*“De dentro pra fora da escola é fácil aderir
a uma ética e uma ótica/ Presa em uma
enciclopédia de ilusões bem selecionadas/
E contadas só por quem vence/ Pois
acredito que até o próprio Cristo era um
pouco mais crítico em relação a tudo isso/
E o que as crianças estão pensando?
/Quais são os recados que as baleias têm
para dar a nós /Seres humanos, antes que o
mar vire uma gosma?/ Cuide bem do seu
Tcheru/ Na aula de hoje veremos Exu.” -*

(Soares; Dinnuci; Edgar).

Introdução

O empreendimento colonial perpetrado contra o Brasil visou não apenas a usurpação dos bens materiais, mas buscou sobrepujar a cultura e as ciências daqueles povos que resistiam, com os mais diversos tipos de violência. Nesse contexto, é especialmente relevante debater o impacto da instituição escolar, da imposição da língua do colonizador e do colonialismo linguístico (Leviski e Silveira 2022), em que a língua portuguesa institucionalizada e ensinada nas escolas buscou atuar como uma força centrípeta, no sentido de centralizar e homogeneizar a língua.

A colonialidade, como um produto do colonialismo, reproduz na escola o ideal branco europeu como paradigma de humanidade a ser adotado, e os conhecimentos por ele produzidos como paradigma de conhecimento a ser repassado. Acontece que, da própria elaboração da noção de colonialidade, nasce como contragolpe a decolonialidade, para questioná-la e combatê-la em várias áreas do conhecimento, como a educação. Nesse sentido, o presente artigo busca dialogar com outras produções do ponto de vista das pedagogias decoloniais, especialmente a Pedagogia das Encruzilhadas (2019), elaborada por Luiz Rufino.

O balaio das contribuições da Pedagogia das encruzilhadas se utiliza da epistemologia (paradigma de ser/saber) dos terreiros e da mitologia de Exu para transgredir a herança colonial e *esculhambar* o *status quo* e o cânone pedagógico e científico. É uma perspectiva que, entre outros princípios, enxerga o conhecimento diversificado dentro da escola como uma ferramenta essencial para a libertação do sujeito e da sociedade, alimentando aqui novas possibilidades para o ensino de língua materna.

Assim, dialogando com Rufino, faço coro de que a educação deve se expressar como um radical de vida contra o qual se manifestam os processos colonizatórios, e destaco a responsabilidade que nós, professores, temos com a vida e com o novo, diante da colonização. Busco, então, discutir de que forma o ensino atual corresponde ao histórico colonial e refletir acerca das potencialidades do ensino *cruzado* de português nas escolas brasileiras de hoje.

Apresento, então, a ideia fundante de que a língua portuguesa, imposta no Brasil como língua do colonizador, hoje já não pode ser caracterizada desse modo, frente ao processo de contínua apropriação e reconstrução ao longo dos séculos. E para trabalhar com a língua portuguesa em sala de aula desde uma perspectiva decolonial, persigo uma abordagem que compreenda a língua como fenômeno social, dinâmico e plural, que

proponha outras formas de relação entre professor e aluno, e que pratique outra postura diante dos objetos e eixos de ensino.

As reflexões aqui apontadas representam alguns dos resultados de um processo iniciado na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa IV, ministrada pelo professor Pedro Simões, também co-orientador deste artigo. Nessa disciplina, cruzei a bibliografia ofertada com as minhas experiências (literárias, religiosas e artísticas) com Exu, e escrevi junto a Leonardo Marques o ensaio “Como continuar ensinando a língua do colonizador 500 anos depois?”. Com o texto rebatizado, apresentamos no VII Congresso Internacional de Letras da Universidade Federal do Maranhão, cujas provocações também foram incorporadas a esta versão mais atualizada, mas que, no fundo, busca responder às mesmas perguntas. É desse lugar - enquanto mulher branca, jovem licencianda em Letras - Português - e dessas contribuições que parto, pedindo licença para falar um pouco mais e tocar no nome do senhor dos caminhos e palavras.

Metodologia

A pesquisa se situa dentro do campo da linguística aplicada e utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica (Garcia, 2016). Os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica tratam não apenas da revisão bibliográfica (que é uma parte fundamental de toda e qualquer pesquisa), mas se valem precisamente da atitude de traçar uma pergunta-problema e buscar respostas em bibliografia especializada, como faço aqui.

Sendo assim, importa à pesquisa questionar de que forma a Pedagogia das Encruzilhadas (2019) pode contribuir, em sentido decolonial, com o ensino-aprendizagem na disciplina de língua portuguesa na escola. E para atingir esse objetivo geral, articulo outros dois objetivos específicos: discutir de que forma o ensino de língua portuguesa na escola de hoje pode se relacionar com a violência linguística colonial, e apresentar sentidos para o ensino de língua portuguesa eticamente orientados pela Pedagogia das Encruzilhadas. A estes dois objetivos correspondem os dois tópicos de análise do presente texto.

Chamo quem veio antes para construir um marco teórico e me ajudar na empreitada. Em primeiro lugar, é preciso localizar que utilizo as ferramentas do materialismo histórico dialético para pensar a linguagem como uma performance ética e histórica (Bakhtin, 1997; Simões, 2023). Em seguida, evoco Fávero (2009) para

embasar o histórico do ensino de língua portuguesa, assim como Leviski e Silveira (2022) para nomear o colonialismo linguístico, e ainda Rajagopalan para denunciar a política de ensino de línguas no Brasil (2013) e as problemáticas presentes nos documentos curriculares oficiais (2019).

Mais à frente, abordo os termos *colonialidade* e *decolonialidade* com a ajuda de Garcés (2007), Quijano (2007), Fanon (1980, 2020) e Mignolo (2003). E pensando especificamente em uma pedagogia decolonial, utilizo como referências Walsh (2009), Leal (2023), Leite et al (2019) e Silva, M. M. (2023), que se desdobram em Pereira (2021), Carvalho (2019), Freitas e Júnior (2020) para dizer que Exu está nas escolas, e também Rufino (2021) e Brocanelli e Silva (2022) para conectá-lo a Paulo Freire (1978; 1987).

Para falar especialmente em ensino de linguagem e a Pedagogia das Encruzilhadas, não posso deixar de mencionar Geraldi (1996), Leite (2011) e sua concepção de trabalho não alienado, bem como González (1984) e seu pretuguês. Estes, acodem na empreitada de tensionar as concepções e os limites da língua a ser ensinada, os papéis de educador e educando, bem como para desbancar discursos oficiais e cânones impostos e irrefletidos. Machado e Soares (2021) contribuem no sentido de um ensino de literatura decolonial, e Silva, F. (2022) a respeito da oralidade e corporalidade no ensino de língua portuguesa. Todos esses autores e mais alguns outros, em interlocução com o projeto pedagógico assentado nas encruzadas, apontam direções para um ensino eticamente comprometido com a vida.

Articulações entre colonialismo linguístico e colonialidade no ensino de língua portuguesa

Com o advento da modernidade e o período das grandes expansões, a Europa assumiu um papel crucial de centralidade, se impondo à força sobre os “novos continentes” e galgando conquistas econômicas de vulto. Nesse processo em que a Europa expandia-se não apenas a Ocidente, mas também a Leste, as relações estabelecidas com as populações que as nações europeias buscavam dominar - o *outro* - não era apenas de decréscimo e usurpação dos bens materiais desses povos. Para além disso e do genocídio de diversas populações, buscou-se sobrepujar a cultura e os modos diversos de viver daqueles que resistiam. Na visão do europeu nesse momento histórico, a descoberta da existência de diversas formas de compreender e ser no mundo acarretou

uma ideia de evolução dos estágios de desenvolvimento das sociedades, e, por conseguinte, uma hierarquização destas.

Assim, a Europa assume para si o conceito de civilidade e relega a esses outros o de barbaridade. Esse processo não se dá por acaso. Tratando da situação colonial, Fanon (1980) compreendia-a sobretudo como um negócio comercial gigantesco que tanto dependia da escravização da população autóctone, como, para implementá-la, exigia a destruição dos sistemas de referência do povo a ser escravizado, isto é, da sua cultura. Nesse sentido:

A expropriação, o despojamento, a razia, o assassinio objetivo, desdobram-se numa pilhagem dos esquemas culturais ou, pelo menos, condicionam essa pilhagem. O panorama social é desestruturado, os valores ridicularizados, esmagados, esvaziados. Desmoronadas, as linhas de força já não ordenam. Frente a elas, um novo conjunto, imposto, não proposto mas afirmado, com todo o seu peso de canhões e saberes.” (Fanon, 1980, p. 37-38)

Os portugueses, em particular, além de colonizar parte da América, o fizeram também em países da África e Ásia. A maioria destes países, como nós, ainda falam o idioma português, juntando-nos em uma comunidade lusófona. No caso específico do Brasil, os portugueses, ao invadirem o “Novo Mundo”, além de depararem-se com os indígenas que aqui já viviam havia milhares de anos, traficaram um sem-número de africanos em condição de escravização.

Nesse cenário, os povos vindos de África, deslocados de seus territórios pela travessia compulsória do Atlântico, são afastados de muitos de seus pares e bens culturais, impossibilitados de falar suas línguas, vítimas de diversos tipos de violências físicas e simbólicas. No caso dos povos indígenas, posto que estes estivessem ainda nas terras suas e de seus ancestrais, a violência praticada contra eles e suas cosmologias não foram menores.

A imposição do cristianismo e das línguas europeias são apenas alguns exemplos de ações realizadas contra os povos que passaram a ser subalternizados a partir desse mau encontro. Forja-se, então, uma classificação que privilegia a forma de ser/saber/poder (Rufino, 2019) europeia, branca, ocidental, patriarcalista e cristã, em detrimento da imensa diversidade de experiências possíveis dos povos colonizados. A colonialidade, nesse sentido, se funda especialmente na classificação racial da população para valorizar o ser branco e seus conhecimentos como ideais de humanidade, sob o custo da desumanização dos sujeitos subalternizados e das suas culturas (Fanon, 2020).

Estabelece-se, a partir disso, uma lógica binária, do culto x inculto, do bom e do mau conhecimento - que trata o diferente não como algo a se conhecer, senão como algo a ser combatido ou cooptado.

Nesses contextos, a linguagem adquire um caráter crucial e que merece ser estudado, pois como já disse Fanon, “falar é ser capaz de empregar determinadas sintaxes, é se apossar da morfologia de uma ou outra língua, mas é acima de tudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (Fanon, 2020, p. 31). Já nas contribuições de Geraldini (1996, p. 52) encontramos algo parecido: “falar é bem mais do que representar o mundo: é construir sobre o mundo uma representação. E oferecê-la ou impô-lo ao outro”.

Trata-se, portanto, do que alguns autores denominaram “colonialismo linguístico” (Leviski e Silveira, 2022), um projeto no qual “a colonização seria efetivamente posta em prática por meio das letras” (Fávero, 2009, p. 209). Logo, com o intuito de impor uma representação de mundo eurocentrada, os colonizadores buscaram, assim que possível, colonizar também as línguas praticadas naqueles territórios. A título de exemplo, Fávero (2009) nos conta que, a partir de dados de Fernão Cardim (1584), Rodrigues (1993) estimou a existência de 1175 línguas originárias antes da invasão portuguesa, das quais sobreviveram e recriaram-se cerca de 274 línguas indígenas no Brasil, segundo censo de 2010 (IBGE, 2012).

Um dos primeiros movimentos colonizadores sistematizados no âmbito linguístico foi a invenção das línguas gerais, utilizadas pelos jesuítas e bandeirantes. A despeito de parecerem representar algum deslocamento dos colonizadores em direção aos idiomas aqui praticados, em fato, essas línguas agruparam, homogeneizaram e apagaram diferentes línguas existentes para facilitar/difícultar a comunicação. Isto porque simultaneamente removiam o obstáculo que a diversidade de idiomas representava e tornavam mais fácil o ensino do modelo de trabalho europeu.

Utilizadas como línguas francas e substancialmente para a catequização, através das línguas gerais, muitos dos próprios signos culturais e linguísticos dos povos eram assimilados e sincretizados pelo dominador a fim de impor sua cultura e valores àqueles que julgava dominados. Esse conflito pode ser ilustrado através da apropriação dos mitos indígenas Jurupari e Tupã. Jurupari, que, segundo o historiador Luís da Câmara Cascudo (1983), fora identificado pelos portugueses como a figura de maior adoração dentre os indígenas, e, precisamente por isso, associado ao mau, como algo a ser combatido. Já Tupã, que para os indígenas era uma figura ainda despersonalizada, foi associada ao deus cristão.

“Os jesuítas da catequese, todos os elementos religiosos do Brasil colonial, localizaram esse Ser providencial, para que o indígena o amasse e não fosse obrigado a adorar um deus alienígena, em Tupã. Para o índio, Tupã começou a ter culto prestigiado pela força dos brancos enquanto Jurupari era perseguido por todos os meios e maneiras [...]. A impressão que me ficou de todas as leituras feitas nos documentos dos séculos XVI e XVII, lendas e tradições indígenas, vocabulários e relatórios, é que Tupã é unicamente um trabalho de adaptação da catequese. O Deus cristão tomou a forma ou melhor, deu a forma a uma entidade que nunca possuía significação religiosa para nenhuma tribo do Brasil” (Cascudo, 1983, p. 42).

Nesse primeiro momento, os jesuítas demonstraram preocupação com a gramatização e descrição das línguas indígenas e de povos que para cá vieram escravizados. Aliás, essa consciência metalinguística, relacionada a instrumentos como gramáticas e dicionários, mesmo na Europa, nascera a partir do encontro sugerido pela colonização e pela necessidade de afirmar certas línguas e negar outras. Segundo Fávero (2009), até a alfabetização ainda era exclusiva de uma diminuta elite no Portugal do séc. XVI e a primeira gramática de língua portuguesa data apenas de 1536.

Apesar disso, as línguas dos povos colonizados foram vistas como inconscientes de si próprias e, portanto, menores ou supostamente atrasadas com relação ao esforço (ironicamente recente) de sistematização do idioma europeu. Fazendo referência à Bethania Mariani, Leviski e Silveira (2022, p. 279) reiteram que, a despeito das suas calças curtas, a língua do colonizador e seu discurso se valeram especialmente da “força de uma linguagem escrita gramatizada e institucionalizada que carrega a memória, a cultura, os valores e as ideologias do colonizador”.

Num segundo momento, as línguas gerais mostraram-se um empecilho para a (ainda maior) empreitada de unificação da língua em território nacional, sendo posteriormente proibidas. O Diretório dos Índios (1757), legislação criada pelo então Rei de Portugal D. José I e implementada pelo seu ministro Marquês de Pombal inicialmente no Maranhão e estendida para todo o território colonizado em 1758, instituiu o uso do português. Isto é, “a língua do príncipe”, como “um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes”, conforme indica o texto do diretório, segundo Almeida (1997).

O Alvará Régio (1759), como parte das reformas promovidas pelo Marquês de Pombal, foi uma legislação que determinou a extinção de todas as instituições de ensino dos jesuítas no Brasil, apontando para um novo tipo de educação, mais adaptado às tendências e ideais iluministas e positivistas em alta na Europa. A colônia institui, em alternativa, as aulas régias, gestando uma educação formal em terras brasileiras para os

filhos dos colonos, reivindicando que seja como a das “nações polidas da Europa” (Fávero, 2009, p. 18).

Falando especificamente do ensino da disciplina de português, o mesmo está marcado historicamente por cartilhas e métodos rígidos, prescritivismo exacerbado e emprego de um cânone eurocentrado, racionalista e monológico. Enfatizava-se sobretudo o bem falar e o bem escrever (o que pressupõe, em contrapartida, um falar e escrever mau, ou errado), o letramento por sistemas ortográficos (Simões, 2023), com seleções e antologias de textos para delimitar o modelo a ser copiado, e onde as aulas baseavam-se sobretudo na tradução de textos e na análise gramatical, tanto de línguas vivas, quanto de línguas mortas.

A partir de 1822, a educação imperial passa a se preocupar especialmente com a formação dos filhos da elite, com estudos de gramática e retórica, bem como das línguas e literaturas clássicas (grego e latim), já que os alunos já dominavam a norma culta. Já com o advento da república, no entanto, passa-se a valorizar mais a literatura da terra e o idioma português, como símbolos de uma pretensa identidade brasileira. Aliás, como se pode ver em Simões (2023), a própria formação dos estados nacionais esteve umbilicalmente ligada ao “planejamento de uso e ensino de línguas”.

Nesse sentido, a educação republicana buscou valorizar e se pautar por valores nacionalistas, mesmo que cinicamente gozasse de influências educacionais europeias e dos Estados Unidos. Porém, como a educação ainda foi por muito tempo privilégio de alguns poucos, acentua-se, nessa fase, uma polarização entre a língua falada e escrita, fortalecendo estigmas sobre as demais variedades em desvantagem de uma norma considerada culta.

Já passando ao século 20, merece destaque ainda a política linguística de Getúlio Vargas, que refletiu seu compromisso em unificar culturalmente o Brasil, em um nacionalismo eugenista, promovendo o uso e ensino do português como língua nacional. Nesse contexto, a educação brasileira conheceu ainda muitas reformas que apontavam para ideais de escola moderna, destacada a necessidade da formação de uma classe explorada minimamente técnica - e até mesmo todo o processo de militarização do ensino durante a ditadura militar brasileira, sobre a qual não me proponho a discutir em detalhes. Esses momentos históricos estão atados a um passado colonial como em um trabalho de amarração, sobre o qual as contradições emergem e os discursos se acirram.

Com a implantação de uma política educacional pública iniciada na década de 30 e consolidada na década de 80, a democratização da escola brasileira invariavelmente trouxe outros olhares sobre a educação e novos falares e saberes para a

sala de aula. No entanto, esses “falares e saberes são ‘capitais não rentáveis’ nas escolas” (Geraldi, 1996, p. 59), elegendo, em contrapartida, falares e saberes específicos para serem ensinados e aprendidos. Assim, a escola se vê continuamente reproduzindo a ideia de que alguns saberes e línguas são legítimos em detrimento de outros ilegítimos, assim como afirma nocivamente uma falsa unicidade, veracidade e superioridade nos saberes e na língua que legitima.

Em fato, ainda hoje se reproduzem defesas calcadas na superioridade de línguas escritas, estáveis, “puras”, e amplamente faladas, organizadas em gramáticas e dicionários e ensinadas nas escolas, em prejuízo de outras formas de comunicação, que são propositadamente consideradas primitivas, bárbaras e incultas. É o caso mesmo dos pidgins e línguas crioulas, que durante muito tempo foram subestimados e lidos como línguas menores. Aliás, o mito do monolinguismo brasileiro (Leviski e Silveira, 2022) permanece atual, ignorando as existências das quase 300 línguas presentes em território nacional (IPHAN, 2010).

Atualmente torna-se cada vez mais comum aparecerem línguas mistas, mesclando outras em si, sobretudo longe das metrópoles ou instituições cuja força centrípeta⁴ busca uniformizar as línguas. Essas línguas, no entanto, parecem receber o mesmo ódio dos puristas da língua, que aquele dado pelos supremacistas à própria miscigenação. Afinal, com a borra das fronteiras geográficas (relacionadas, inclusive, a migrações causadas por questões políticas e climáticas), com a dinamização dos territórios e diversos povos buscando se reapropriar dos idiomas falados por seus ancestrais, como falar, então, em uma língua nacional? E como ensinar uma língua nacional na escola? Ou melhor, que escola é essa?

Ao longo da história, criou-se um senso comum da escola como uma instituição responsável por instruir e perpetuar os conhecimentos construídos pela humanidade. No entanto, nem esses conhecimentos, nem a escola (e nem mesmo essa “humanidade”) são universais absolutos e inquestionáveis, de forma que essas categorias operaram e continuam a operar diversos e violentos cortes. Portanto, como se pôde verificar, o projeto educacional brasileiro foi encampado desde o início como ferramenta para a homogeneização e dominação dos corpos e línguas, e que, na tentativa de suplantar as outras formas que não as do dominador, valeu-se fortemente de uma política linguística para as escolas bem revestida pela ideologia colonialista. Em suma, “ao longo de mais

⁴ Tomando de empréstimo conceitos da física, Bakhtin (1988) se refere às forças centrípetas como aquelas com o objetivo de unificar e homogeneizar a língua, enquanto as forças centrífugas operam no sentido de estratificar e tornar a língua mais heterogênea.

de cinco séculos, se molda nas forjas da empresa colonial uma educação que atende às demandas desse regime de ser/saber/poder” (Rufino, 2019, p. 75).

As marcas coloniais presentes na escola após mais de cinco séculos fazem parte do fenômeno que Aníbal Quijano (2007), Mignolo (2003) e outros intelectuais latino-americanos denominaram *colonialidade*. Este termo compreende não somente o período histórico correspondente ao início e desenvolvimento do empreendimento colonial, mas, mais do que isso: se refere à lógica das relações coloniais, que se perpetua mesmo após o fim do colonialismo.

Além do fato objetivo de que, hoje, falamos e aprendemos um idioma que nos foi primeiramente imposto, aqui, estamos atentando especialmente ao “poder da escola de controlar pessoas e significados” (Apple, 1979, p.63 apud Rajagopalan, 2013, p.32). Ao mesmo tempo, a sugerimos como espaço fundamental para preservar ou transformar a lógica vigente na sociedade e expressa pelo discurso escolar. E falar de discurso escolar é falar necessariamente em currículo, em seleção e descarte de conteúdos e formas. Dessa forma, o currículo escolar é entendido como um campo de batalha:

O currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade (2001, p. 11, apud Silva e Brocanelli, 2022, p. 243).

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que regulamenta e orienta o currículo das escolas brasileiras, considera um “conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (Brasil, 2018, p. 7). O documento, portanto, parece supor o currículo brasileiro como conjunto de conteúdos ideais para um aluno ideal aprender, em geral, passivamente, além de subestimar a diversidade cultural e de saberes comunitários e nativos, findando por reiterar alguns dos conceitos da educação colonial. Levando isso em consideração, refazemos as perguntas de Rajagopalan (2019): o que seria uma aprendizagem essencial? Quem são esses alunos? Quem pode arbitrar sobre essas respostas? Ou, nas palavras de Leite et al (2019):

Nessa perspectiva, assim como as identidades nacionais se desenvolveram a partir da colonial e violenta imposição de uma homogeneidade racial justificada por uma inverídica concepção de igualdade entre os indivíduos, a escola também se desenvolve sob a ideia mítica de uma infância e uma adolescência homogêneas e desterritorializadas (Leite et al, 2019, p. 8).

Mas não é apenas nos documentos curriculares oficiais ou somente no ensino de língua portuguesa que a colonialidade continua a se expressar na vida escolar. A educação bancária - como apontada por Paulo Freire no século XX e devidamente armada para os desafios do século XXI - é herdeira direta da colonização, uma vez que continua articulando um projeto educacional calcado no aluno como um ser passivo, alimentado por uma forma ocidentalizada e europeizada de se relacionar com o mundo, promovendo o recato e a opressão do corpo, e silenciando discursos dissidentes.

Caminhos abertos para um ensino decolonial de língua portuguesa

Para responder aos desafios da colonialidade (e também do capitalismo e neoliberalismo, que dela bebem), as alternativas decoloniais/descoloniais/contra-coloniais têm despontado em todo Sul global. O movimento decolonial desafia o paradigma epistemológico euro-norte-americano que se estabeleceu como hegemônico em toda a América Latina, escancarando seus limites e violências. Essas alternativas, elaboradas por pensadores como Fernando Garcés (2007), Catherine Walsh (2009) e outros contemporâneos atribuem ênfase ao âmbito pedagógico justamente por seu potencial conscientizador e libertador. Na busca por uma educação que denuncie e desarme a colonialidade, valho-me das palavras de Walsh, ao propor

um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes– que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na interiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da de-colonialidade (Walsh, 2009, p. 42).

As pedagogias decoloniais podem ser então definidas como aquelas que reconhecem os sujeitos e grupos “para além dos discursos produzidos sobre eles, ou seja, a partir de suas próprias narrativas e culturas; bem como a afirmação do direito à diferença.” (Leite et al, 2019, p. 12). Cabe, portanto, a essas propostas a responsabilidade de questionarem e denunciarem a suposta neutralidade e universalidade dos saberes oferecidos pela escola, bem como ofertarem, em contrapartida, uma matriz orientadora plural, que vê o educando como um ser dotado de vivências socioculturais distintas e válidas.

Desse modo, a proposta pedagógica decolonial diz respeito à ética frente à multiplicidade das formas de conhecimento existentes sobre os objetos de ensino (e sobre a vida). Ao pensar em ética, destaco dois sentidos, inspirada por Simões (2023): o primeiro, a respeito da urgência da luta organizada por uma nova sociedade que corresponda à escola que desejamos; e o segundo, da perspectiva Bakhtiniana (1997, apud Simões, 2023) onde o sujeito professor é responsável pela performance dos enunciados, o que, por sua vez, “implica, sempre, o juízo teórico, em que ocorre o dado; implica o plantado, um *novo*, em que ocorre o ato ético” (Simões, 2023, p. 36). É nesse novo que vamos atuar.

O patrono da educação brasileira, Paulo Freire, embora não tenha se autointitulado um defensor da educação decolonial nestes termos, em muito com ela e sua ética dialoga, e até mesmo fez parte do Grupo de Estudos Subalternos Latinoamericanos - depois denominado Grupo Colonialidade/ Modernidade, do qual também fizeram parte Quijano e Mignolo. O educador pernambucano lutou pelo acesso universal à escola e defendeu a educação popular, bem como deixou inúmeras contribuições através da sua pedagogia crítica, que denuncia a resignação social promovida pela escola e atua em favor da inconformidade. Ao escrever o livro *Cartas a Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo* (1978), relatando a experiência de alfabetização de adultos em Guiné-Bissau, Freire reconhece e anuncia a urgência da superação da colonialidade na educação. Ele diz:

Neste sentido, a reformulação dos programas de Geografia, de História e de Língua Portuguesa, ao lado da substituição dos textos de leitura, carregados de ideologia colonialista, era um imperativo (Freire, 1978, p. 20).

E no esteio das contribuições de Freire e de outros pensadores comprometidos eticamente com práticas decoloniais, trago as pedagogias especificamente fundadas em Exu, como nos livros *Pedagogia das Encruzilhadas* (Rufino, 2019) e *Exú nas escolas* (Pereira, 2021). À *Pedagogia das Encruzilhadas*, elaborada pelo educador, pesquisador e escritor carioca Luiz Rufino, busco articular o histórico e as possibilidades novas e específicas do ensino de língua portuguesa no Brasil.

Na outra face de uma educação herdeira da colonização cristã, a *Pedagogia das Encruzilhadas* oferece uma educação assentada nas macumbas. E, para costurar as provocações entre a sociedade atual e a filosofia dos terreiros brasileiros, é imprescindível mencionar também as outras formulações do autor Luiz Rufino, e seu xará - com o qual formulou outro tanto -, Luiz Antonio Simas. Juntos, eles escreveram

Fogo no mato: A ciência encantada das macumbas (2018), Flecha no tempo (2019), Arruaças: uma filosofia popular brasileira (2020) e Encantamento: sobre política de vida (2020), dentre outros. Luiz Rufino escreveu sozinho, ainda, Vence-demanda: educação e descolonização (2021), Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas (2023), além do próprio livro Pedagogia das Encruzilhadas, principal bojo deste trabalho.

O desacato pedagógico de Luiz Rufino é inspirado na mitologia de Exu, deidade iorubana trazida e traduzida pelos africanos em condição de escravização para as bandas de cá do oceano. Dentro das religiões de matriz africana, Exu é aquele que come primeiro e o responsável por estabelecer o contato entre os humanos e as demais divindades, já que, segundo conta um itan (mito), ele passa a viver na encruzilhada administrando e encaminhando os ebós e pedidos daqueles que chegam para falar com Oxalá, que trabalha incessantemente. Em agradecimento, Oxalá concede ao Exu mensageiro o direito de ficar sempre com uma primeira parte sua, além do domínio sobre os caminhos e direções.

Representado também como um espírito que se encarna em nossa materialidade, disposto a fechar ou abrir os caminhos, Exu epistemiza em si as contradições entre violência e resposta. Enfim, o orixá Exu e os Exus de rua (ou catiços) são, dessa maneira, diferentes manifestações espirituais ligadas especialmente à linguagem e comunicação, associadas às encruzilhadas, às transformações, ambivalências e andanças. Nas palavras do próprio autor:

A encruzilhada é a boca do mundo, é saber praticado nas margens por inúmeros seres que fazem tecnologias e poéticas de espantar a escassez abrindo caminhos. Exu, como dono da encruzilhada, é um primado ético que diz acerca de tudo que existe e pode vir a ser. Ele nos ensina a buscar uma constante e inacabada reflexão sobre os nossos atos. É por isso que nosso compadre é tão perigoso para esse mundo monológico e para uma sociedade irresponsável com o que se exercita enquanto vida. (Rufino, 2019, p. 5).

Ao trazer Exu como um signo que é “contrário às formas de castração, escassez, controle, vigilância, encarceramento e monologização” (Rufino, 2019, p. 74), propõe-se, em contrapartida, uma lógica de liberdade, abundância, festa, encantamento e dialogização. Lógica esta que vem sendo praticada há muito tempo pela educação comunitária e popular, pelas culturas populares, pelas religiosidades de matrizes africanas e indígenas, pela classe trabalhadora e pelos povos explorados e oprimidos, como forma de sustentar e subverter, através das frestas, a posição em que se

encontram. E Exu, que fora historicamente associado ao diabo cristão como forma de apagamento e incutimento de uma moralidade perversa ou maligna, emerge carregando suas contradições, sabedorias e fundamentos, rindo na cara do perigo, sem vergonha e sem culpa.

A filosofia de terreiros que sustenta a Pedagogia das Encruzilhadas bebe de uma noção espiralar de tempo, em contraposição à linearidade proposta pelos regimes de verdade ocidentais. Evoca, por isso, sabedorias ancestrais, tecnologias e conhecimentos daqueles que vieram antes e que podem nos ajudar. E para isso, estes ancestrais continuam a comunicar-se através de corpos vivos, em transe, e por isso mesmo a dimensão corpórea é tão central para a Pedagogia das Encruzilhadas e para as macumbas brasileiras. O corpo é, então, um campo em disputa, onde se exerce “a integralidade entre suporte físico e suas potências” (Rufino, 2019, p. 131). Isto é, no corpo dialogam duas facetas de Exu:

O corpo, primeiro lugar do ser no mundo, suporte em que baixam potências múltiplas. Esse elemento, alvo de tortura, objetificação, cárcere e estupro durante a pavimentação do Novo Mundo, é aqui lido a partir dos domínios e potências de Bara (dono do corpo) e Elegbara (senhor do poder mágico) (Rufino, 2019, p. 132).

Questionando especificamente a produção e transmissão de conhecimento alicerçadas na lógica colonial, Rufino faz um convite à prática de um outro senso ético para com a educação, para com o objeto de ensino e a ciência, para com a escola e para com a vida. A escola, porém, encarna essa “responsabilidade com a vida frente às violências operadas pelo racismo/colonialismo”. Nessa perspectiva, o professor assume um papel fundamental pois desperta a possibilidade de agir sobre si próprio e sobre os rumos da escola moderna. Isto é, uma vez que somos indivíduos constituídos socialmente, porém dotados de agência, o próprio professor está sempre em construção - e, mais do que isso, tem papel central no questionamento da ordem como está posta, como o velho cumba Marx nos revela em suas teses de Feuerbach (Marx, 1982).

Como vimos até aqui, a colonialidade em sua dimensão epistemológica buscou impedir a visualização do mundo a partir de lógicas dissonantes, dissidentes, racializadas e territorializadas. Sendo assim, as experiências pessoais e comunitárias, prévias e cotidianas do educando, aos moldes freireanos, ganham espaço de suma importância pela Pedagogia das Encruzilhadas como possibilidade de enfrentamento à ferida colonial, já que “todas as experiências de alimento da vida cotidiana se riscam como atos contrários à lógica do terror” (Rufino, 2019, p. 21).

Indo mais longe, busco mostrar novamente o fio que liga Exu e Paulo Freire (Rufino, 2021), reunindo pedagogias decoloniais e críticas - do oprimido, da autonomia, da esperança, da tolerância, da indignação, da solidariedade e das encruzilhadas.

O que são os seres para Exu se não as pedras que atravessam o tempo e diante da colisão com outros se transformam? A pessoa, para o orixá, é sempre algo múltiplo e inacabado que tem a dádiva de poder se postar na encruzilhada do mundo, catar o que está a passar e experimentá-lo como aprendizagem. O que é a pessoa para Paulo Freire senão aquele que tem a vocação ontológica de ‘ser mais’, romper com a lógica da subordinação que instaura a condição do oprimido e fazer da sua travessia no tempo um ato de amor e liberdade? (Rufino, 2021, p. 35)

Ademais, um dos pilares em que têm se baseado as pedagogias decoloniais é o rompimento com os paradigmas de ensino ligados à despersonalização dos sujeitos, à sua neutralidade, obediência cega, recato e não agência. Em oposição a isso, propomos um ensino que integre o ser humano também na dimensão do gosto, do fascínio, da festa e do encantamento, para Luiz Rufino, e da consciência crítica de classe, pressuposta por Paulo Freire - e por que não, do Eros e da paixão de que fala bell hooks?⁵

Como na encruza, toda esquina é centro, deslocamos a centralidade atribuída a modelos impostos. Para sintetizar, a Pedagogia das Encruzilhadas é

[...] a invenção de um projeto poético/político/ético que opere no despacho do *carrego colonial* (obra e herança colonial) e na desobsessão de toda sua má sorte será aqui cuidadosamente tecida como uma tática de guerrilha do conhecimento. Essa estratégia de luta tem como principal meta atacar a supremacia das razões brancas e denunciar seus privilégios, fragilidades e apresentar outros caminhos a partir de referenciais subalternos e do *cruzo* desses com os historicamente dominantes. (Rufino, 2019, p. 10)

A bem da verdade, a multiplicidade que propomos levar para a sala de aula sempre esteve lá, ao menos desde o processo de democratização do ensino. Mas se faz presente de maneira reprimida. Os conhecimentos da ancestralidade, que fora dos muros da escola são levados adiante por gerações de famílias, as vivências, experiências, conhecimentos práticos adquiridos no dia-a-dia por cada estudante, as descobertas, as invenções que ainda não foram registradas aos moldes europeus... tudo isso sempre esteve em sala de aula, mas não chegava a participar da aula. É hora de reivindicá-los.

Ora, há quem possa se perguntar (como eu mesma já o fiz): como praticar a decolonialidade em uma aula de língua portuguesa e continuar ensinando a “língua do colonizador” 500 anos depois? Aí é que Exu gargalha e mira mais alto: a língua que hoje usamos já não é mais a mesma de 1500. Como fenômeno vivo (e essencialmente

⁵ ver mais em hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

exusíaco) que é, a língua se modifica por seus praticantes, carregando suas marcas de escassez e de inventividade.

Afinal, a adoção de uma postura riscada na Pedagogia das Encruzilhadas frente ao ensino de língua portuguesa propõe caminhos cruzados para desatar a *marafunda colonial*:

Escreve-se um texto como se amarra um ponto, improvisa-se um ponto na defesa de conceitos, ginga aqui e acolá, desamarram-se as marafundas daqui com sabedorias cruzadas, senta-se na carteira com o mesmo corpo que cospe marafo na encruzilhada, inventam-se mundos, terreiros, encruzam-se e encantam-se saberes, essa é a Pedagogia das Encruzilhadas! (Rufino, 2019, p. 138-139)

Em vista disso, entendo que o ensino dessa língua quinhentos anos depois de ela ter aportado na costa a qual hoje chamamos brasileira, deve buscar não restabelecer os parâmetros dominantes, mas, sim, abolir a dominação. Não se tratando de desaprender ou esquecer a educação como é hoje (muito embora se possa estabelecer um debate profícuo a respeito da escola e da memória), ao propor o cruzo, estamos falando em um giro epistemológico: gingar com o que temos enquanto semeamos o que está por vir, conceber a coexistência e a disputa entre diferentes formas de ver o mundo, cruzando realidades para além do infortúnio. Ou ainda, como entoa Rufino, que não propõe olhar “a escola com desprezo mas cismar com os discursos que a miram de maneira desencarnada” (Rufino, 2019, p. 74-75).

Reitero que, embora atualmente sequer no imaginário popular ou na escola a língua portuguesa tenha suas noções de bem falar ou bem escrever diretamente associadas ao seu país de origem, em contrapartida, a ideia de um português falado e escrito corretamente foi transferida para um lugar imaginário e igualmente colonial, ora chamado de gramática, ora de norma. Mas Exu é aquele que faz do “erro” acerto, bagunçando a normatividade.

Para pensar a Pedagogia das Encruzilhadas e o ensino de português, elejo algumas categorias. De antemão, é preciso evidenciar a concepção de língua que está subsidiando o ensino da mesma. Aqui, buscamos compreendê-la como um fenômeno social e de significados compartilhados e co-criados por diversos povos, cujo enunciado em sua materialidade textual é a unidade básica de produção e reflexão sobre a língua. Inspirados pelo fato de que na cultura iorubá, Exu é o responsável pelo enunciado e suas trocas, entendemos também como os enunciados e discursos refletem as relações de poder e os signos/palavras praticados coletivamente na sociedade. Já o aprendizado

dessa língua, que se dá necessariamente através da interação, precisa de uma relação dialógica entre educador e educando para acontecer, conforme discutido por Geraldí:

Para ensinar a língua materna, não se trata de devolver ao aluno a palavra para que emergam histórias contidas e não contadas em função apenas de uma opção ideológica e compromisso com as classes populares. Devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras é uma exigência do próprio objeto de ensino. A monologia própria dos processos escolares, que reduz o mundo ao pré-enunciado por determinada classe social, é um dos obstáculos maiores interpostos pelo sistema escolar de reprodução de valores sociais à eficiência do próprio sistema. (Geraldí, 1996. p. 54)

A palavra compartilhada e ensinada na escola anuncia uma outra problemática a ser enfrentada, que seria a suposta unicidade, naturalidade e pureza do uso dessa língua. A consideração do objeto de ensino como isento de posturas políticas, éticas e ideológicas nos levaria a pensá-lo como algo absoluto - de forma que mesmo que supostamente a língua seja "natural", suas teorizações e classificações não são. Considerando a ação humana nos processos de estudo da linguagem, Rajagopalan (2003, p. 18) questiona "se haveria ou não qualquer ligação entre as categorias que postulamos em nossa tentativa de teorizar a linguagem e a postura político-ideológica que assumimos".

Portanto, faz-se necessária a constante reflexão sobre a própria linguagem junto aos educandos em um esforço metalinguístico. Desse modo, valho-me do conceito de *trabalho não alienado* com a língua e com o texto, articulado por Lígia Chiapini (Leite, 2011). A autora sugere uma superação da dicotomia entre gramática e literatura no ensino, dicotomia esta que parece corresponder a concepções equivocadas do que ensinamos na disciplina de Língua portuguesa, como a ideia de apresentar o aluno à norma culta ou à cultura escrita. Entretanto, ao ensinar uma língua materna - isto é, aquela que já é praticada autonomamente pelos seus falantes nativos - o que proporcionamos, em verdade, é um trabalho de percepção sobre ela mesma, no sentido de emprego de tempo e esforço para a conscientização da materialidade e da transformação da língua, como gosta o mensageiro de Oxalá.

Outro importante aspecto a ser levado em conta é que, ao nos voltarmos para a realidade da educação de língua portuguesa nas escolas percebemos que no fosso existente entre línguas com *status* de prestígio e a estratificação de criação verbal dos falantes, há muitas variedades e características da própria língua que ficam excluídas da escola. Mais do que isso: as cosmovisões dos alunos, que se expressam como línguas sociotípicas (Bakhtin, 2015), são deixadas de lado em função de uma orientação ética

calçada em enunciados monolíngues, em geral escritos (Simões, 2023). Sendo assim, cabe considerar a diversidade de estratificações linguísticas (lexicais, sintáticas, morfo-fonológicas), que remontam, inclusive, às línguas originárias e africanas quando em relação com o português, como resultado do processo político-linguístico em que muitos falantes são compulsoriamente levados a assimilar o idioma português de forma “atrofiada” devida a baixa escolarização.

A pensadora Lélia Gonzalez subverte a lógica ao propor que os “desvios da norma” ou “erros de português”, na verdade, seriam cruzamentos linguísticos sofisticados com línguas trazidas de África. No texto “Para compreender a ‘América’ e o pretuguês” (1984), Lélia revela que rotacismos como “Framengo” são heranças de línguas africanas que não possuíam o som de [l], mostrando o avesso das heranças de povos historicamente oprimidos expressas hoje no chamado “português brasileiro”.

Além disso, encontramos ainda hoje na língua oficial e institucionalizada diversas frestas que carregam também os valores e símbolos desses povos, com palavras e conceitos que derivam de idiomas de povos indígenas e africanos. Especialmente no que tange à contribuição dos povos de África, Lélia Gonzalez cunha o termo “pretuguês”, acentuando o caráter múltiplo da língua que falamos. Associando papéis linguísticos e sociais e utilizando a figura da *mãe preta* em diálogo com o intelectual Caio Prado Jr., problematiza-se a língua dita materna:

E quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito prá criança brasileira, como diz Caio Prado Júnior. Essa criança, esse infans, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês. A função materna diz respeito à internalização de valores, ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente. Ela passa prá gente esse mundo de coisas que a gente vai chamar de linguagem. E graças a ela, ao que ela passa, a gente entra na ordem da cultura, exatamente porque é ela quem nomeia o pai (Gonzales, 1984, p. 88).

Em vista disso, a abordagem da língua portuguesa como disciplina escolar esquece de diversos signos apropriados e exclui um arsenal de histórias não ouvidas e de vozes arrepiando nucas, ansiosas por baixarem e se incorporarem nas bocas do mundo. De forma que já descem e vadeiam em outros espaços educacionais diferentes da instituição escolar, defendendo que essas histórias também podem encarnar na sala de aula de português para um trabalho profícuo e decolonial com a leitura, produção e compreensão de textos.

Sendo assim, devemos praticar a valorização das culturas, histórias e literaturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, assim como previsto pelas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que as tomam como obrigatórias de serem ensinadas em todas as etapas da educação básica no Brasil. Urge, então, trabalhar com uma diversidade de gêneros e contextos sociocomunicativos, ampliando vozes e denunciando a ideia de uma literatura específica (embranquecida, escrita por homens, europeizada ou ufanista, etc.) como única portadora possível da tradição cultural nacional. E brinco: as literaturas inscritas em nossas terras não seriam todas literaturas nacionais?

Portanto, contra o corte operado pelo cânone literário ou mesmo pela censura escancarada, é imprescindível convocar Exu para

pensar o ensino de literatura enquanto um campo crítico capaz de questionar a colonialidade por trás dos documentos oficiais, das políticas públicas de promoção da leitura, da escolha das obras, da formação de professores de literatura, dos currículos escolares e universitários, etc. Que seja um campo construído enquanto projeto questionador de ausências, trabalhando pela ampliação do próprio entendimento a respeito do que é o texto literário (Machado e Soares, 2021. p. 1001)

Cabe salientar também o papel da oralidade nas culturas diaspóricas e nas religiões afrobrasileiras, onde o conhecimento é transmitido e atualizado oralmente entre gerações. A despeito disso, esse conhecimento comumente passa despercebido pela escola em função do seu grafocentrismo, leia-se, o privilégio da cultura escrita sobre as demais. Isso ocorre de tal forma que as culturas e literaturas orais ainda ocupam local subalternizado na aula e nos livros didáticos de língua portuguesa, mesmo quando trabalhado o eixo específico de oralidade como sugerido pela BNCC (Silva, P. e Mori-de-Angelis, 2003).

Exu, que evoca palavras para descer nos terreiros e mata um pássaro hoje com uma pedra atirada ontem, propõe em seu giro decolonial (e por isso, epistemológico e ético), uma relação com a língua ainda mais íntima e corporificada a ser praticada na escola. Seguindo a trilha de Rufino, o corpo em performance nos rituais para Exu se mostra “um arquivo de memórias ancestrais, um dispositivo de saberes múltiplos que enunciam outros saberes e experiências” (Rufino, 2019, p. 131). Assim, leva em consideração os “...segredos e potências das palavras, que nesse caso é também corpo, hálito e saliva envoltos ao ritmo”, uma vez que “a palavra não se limita a ser veiculadora dos sentidos, a palavra é carne, materializadora da vida, propiciadora dos

acontecimentos.” (Rufino, 2019, p. 13-14). Acentua-se o uso de gramáticas outras, interligadas à dimensão corporal⁶.

Conclusão

Há, por fim, um itan de Exu que diz que, ao ser desafiado para escolher uma entre duas cabaças recheadas de valores dicotômicos, como bem e mal, o mesmo pede uma terceira, onde ele possa misturar o conteúdo das outras duas. Assim, Exu se torna Igbá Ketá: o Senhor da Terceira Cabaça, criando algo ambivalente, dialético, cruzado e novo. Assim é o idioma português ensinado e aprendido em terras brasileiras, e é a partir da sagacidade e inventividade de Exu que reivindicamos novas práticas pedagógicas cruzadas em língua portuguesa.

O que propõe a pedagogia das Encruzilhadas é que a história do Brasil é a história tanto do mau-encontro, quanto das múltiplas e absolutamente diversas formas de existência e r-existência⁷ populares. Toda essa diversidade também foi produtora da perseverança não só de línguas de povos originários, mas de variedades não-nativas que nativizaram-se, e de múltiplos usos do português nos contextos sociais mais diversos. A *língua do colonizador* rodopiou e se constitui outra nas encruzilhadas linguísticas do Brasil. Enfim, a rasura operada no velho cânone descentraliza e amplia as visões de mundo, propiciando um desenvolvimento pluriepistêmico (Rufino, 2019), intercultural (Walsh, 2009), e multiletrado (Rojo, 2012).

Fanon nos sopra ao pé do ouvido que a linguagem reflete muito mais do que só ela mesma, mas “o mundo expresso por essa linguagem e implicado por ela” (Fanon, 2020, p. 31), e assim sendo, o professor toma em suas mãos, a potência de propor novas formas de ensino da língua, de repensar a lógica binária que permeia a escola e a sociedade capitalista, e quiçá de construir novas organizações de mundo. E já que Exu é aquele que dá, mas também é aquele que cobra, para desfazer o malassombro que nos persegue, precisamos cumprir com nossa responsabilidade. Se Exu tem fome, a

⁶ Aproveitando a ocasião, trago a Língua Brasileira de Sinais como mais um exemplo da insuficiência do Português para o posto de língua nacional e dos limites de acessibilidade no trabalho irrefletido com a língua. É ousado ainda articular o ensino de LIBRAS à dimensão corporal conforme apresentada anteriormente na ontologia de Exu e conforme trabalhado por Borges (2020, p. 30): “Conectamos aqui a discussão da Joana Plazo Pinto (2006) e Butler (2003) sobre corpo para refletir as questões de linguagem, identidade e performatividade porque para pensar as questões surdas não podemos fazer isso sem pensar no corpo”.

⁷ Categoria trabalhada por Porto-Gonçalves (2009), cuja escrita com a grafia r- é uma escolha que busca demarcar a dimensão de reconstrução das possibilidades de existência dentro do contexto geral de opressão. Muito mais do que só resistir, trata-se de r-existir, afirmar as possibilidades do ser, negando a desumanização promovida pelo processo colonial e pelo capital.

mensagem não chega ao seu destino, então é preciso alimentá-lo. Um padê, um gole de cachaça e uma educação crítica firmada nas encruzadas, aí o malandro já fica feliz.

Enfim, valendo-nos das contribuições de Rajagopalan (2019), não se trata apenas do que ensinar, mas *como* ensinar. A partir disso, enxergamos como a construção da própria língua e das noções e conceitos que a cercam é contínua, e que embora a língua já não seja mais a mesma, cabe a nós vencer a demanda das forças que buscam sobrepor uma ideia única, hegemônica, que elege um modelo a ser imitado e parâmetros a serem seguidos, ressoando outras noções de língua, amplificando narrativas subalternizadas, desbancando universalidades, ensejando escolas e línguas ligadas aos territórios, bem como outros atos radicais para com a vida. O nosso esforço é, por fim, o de celebrar uma abordagem emancipatória que se baseia nos conhecimentos e aspirações das comunidades historicamente marginalizadas.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BORGES, Rúbia Araújo. **Ensino de língua portuguesa para estudantes surdos/surdas**: sobre a possibilidade de português como língua de acolhimento. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Priscila Roberta Nunes de. **EXU NAS ESCOLAS**: cosmovisões, epistemologias e valores civilizatórios iorubanos como caminho para uma educação decolonial. 2019. 41 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/files/2020/12/PRICILACARVALHO2019TCC.pdf> f. Acesso em: 20 jul. 2024.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Geografia dos mitos brasileiros**. Belo Horizonte, São Paulo: Itatiaia, Edusp, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FALCÃO, R. D.; NETA, O. M. de M. O ALVARÁ DE 28 DE JUNHO DE 1759: QUAL REFORMA À EDUCAÇÃO?. **Diálogos e Diversidade**, [S. l.], v. 1, p. e12768, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/12768>. Acesso em: 19 set. 2024.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. 1ª ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. 1ª ed. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FÁVERO, Leonor Lopes. **História da disciplina Português na escola brasileira**. Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários, Rio de Janeiro, n. 6, p. 13-35, 2009.

FREITAS, L. G.; PEREIRA JÚNIOR, R. G. **EXU NAS ESCOLAS: POR UM ENSINO DECOLONIAL E CRÍTICO**. Revista Coralina, Cidade de Goiás, v. 2 n. 1, p. 34-53, 2020.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In S. C. Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.), **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** (p. 217-242). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007.

GARCIA, E. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA VERSUS REVISÃO BIBLIOGRÁFICA - UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA. *Línguas & Letras*, [S. l.], v. 17, n. 35, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/13193>. Acesso em: 29 set. 2024.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996.

GONZALEZ, Lélia. “**Racismo e sexismo na cultura brasileira**”. Revista Ciências Sociais Hoje, Brasília, Anpocs, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20-%20A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em 02 ago. 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IPHAN. **Diversidade Linguística**: no brasil, são faladas mais de 250 línguas. No Brasil, são faladas mais de 250 línguas. 2010. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl>. Acesso em: 20 ago. 2024.

LEAL, Marcelle Ferreira. **Estratégias docentes para romper com o colonialismo em sala de aula de E/LE no ensino superior**. Entretextos, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 273-294, 31 dez. 2023. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/1519-5392.2023v23n3p273-294>. Acesso em 27 ago. 2024.

LEITE, Lígia Chiapini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. p. 18-23.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. **A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: uma perspectiva decolonial sobre a escola**. Educação em Revista, [S.L.], v. 35, p. 1-21, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214079>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BTkM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

LEVISKI, Charlotte Eloize; SILVEIRA, Alexandre Cohn da. **Uma conversa sobre "colonialismo linguístico"**. In: SEVERO, Cristine Gorski (org.). Políticas e direitos linguísticos: revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 275-287.

MACHADO, R. C. M.; SOARES, I. B. **Por um ensino decolonial de literatura**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Moscovo: Editorial Avante!, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 5 ago. 2023.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006

PEREIRA, Linconly Jesus Alencar. **Exu nas Escolas**: uma proposta educacional antirracista. 1. ed. Contagem, Minas Gerais. Editora Escola Cidadã, 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In S. C. Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.), **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (p. 217-242). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Política de ensino de línguas no Brasil**: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) *Linguística aplicada e modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 143-162.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Reforma curricular e ensino**. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de (Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 23-39.

ROJO, R.; MOURA, E (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

_____. **Ponta-cabeça**: educação, jogo de corpo e outras mandingas. Mórula Editorial, 2023.

_____. **Vence-demanda**: Educação e Descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antonio. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

_____. **Fogo no Mato**: A Ciência Encantada das Macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018

SILVA, Francisco Leilson da. **O corpo se fez fala**: dialogia, transenunciação e movimento pendular dialógico em protótipos para o ensino da oralidade em língua portuguesa. Orientador: Maria da Penha Casado Alves. 2022. 269f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SILVA, Marcela Maria Almeida. **Língua, colonização e ensino: a língua que ensinamos e a língua que precisamos desconstruir para ensinar**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 5, 7 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/5/lingua-colonizacao-e-ensino-a-lingua-que-ensinamos-e-a-lingua-que-precisamos-desconstruir-para-ensinar>. Acesso em 27 ago. 2024.

SILVA, M. C. C. B.; BROCANELLI, C. R. **Aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e o pensamento decolonial**: por uma pedagogia nativa, intercultural e libertadora. In: CARVALHO, A. B. (org.). *Educação, ética, interculturalidade e saberes*

decoloniais. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 227-252 DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p227-252>.

SILVA, P. E. M.; MORI-DE-ANGELIS, C. C. **Livros didáticos de língua portuguesa** (5a a 8a séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs) Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SIMÕES, Pedro. **Notas e análises sobre políticas e direitos linguísticos**. Recife: Pedro e João Editores, 2023.

WALSH, C. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. In: WALSH, C. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. [S.l.]: [s.n.], 2009.