

DECOLONIALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA

*Decolonialidad y enseñanza de la lengua española para una comunidad
quilombola*

NAGUYAH PATRICYA FERREIRA DE MORAIS (UFAL)¹
FLÁVIA COLEN MENICONI (UFAL)²
NATÁLIA LUCZKIEWICZ DA SILVA (UFAL)³

Resumo:

Este artigo foi desenvolvido a partir de uma das aulas ministradas no curso de Espanhol (nível A1) na Comunidade Quilombola Pau-Ferrado (PE). O objetivo central é analisar as percepções sobre as relações étnico-raciais manifestadas durante essa experiência formativa. Assim, o estudo se insere no campo da Linguística Aplicada, com ênfase nas pesquisas voltadas para a decolonialidade. A coleta de dados ocorreu por meio das interações produzidas em aula, a partir do tema trabalhado, e fundamenta-se teoricamente em autores como Quijano (1992), Ocaña-López-Conedo (2018), Grosfoguel (2016) e Bernardino-Costa (2007), entre outros. A análise evidencia que a participante apresentou conhecimento limitado sobre as camadas que estruturam o colonialismo-colonialidade, o que resultou em falas equivocadas. Contudo, suas falas também revelaram, ainda que de forma inconsciente, percepções sobre o mundo marcadas pelas experiências e pelas feridas deixadas pelas relações de poder e de cor. Em outras palavras, embora a estudante não compreenda plenamente as dinâmicas profundas que constituem tais relações, ela as sente e é afetada. Dessa forma, o trabalho contribui para a compreensão de um dos cenários contemporâneos no tocante ao entendimento das questões étnico-raciais e de suas demandas.

Palavras-chave: Raça. Comunidade Quilombola. Decolonialidade. Língua Espanhola.

Abstract:

Este artículo fue desarrollado a partir de una de las clases impartidas en el curso de Español (nivel A1) en la Comunidad Quilombola Pau-Ferrado (PE). El objetivo central es analizar las percepciones sobre las relaciones étnico-raciales manifestadas durante esta experiencia formativa. De este modo, el estudio se inscribe en el campo de la Lingüística Aplicada, con énfasis en las investigaciones orientadas a la decolonialidad. La recolección de datos se llevó

¹ Graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Email: naguyahferreira@gmail.com.

² Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1999), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003) e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2015). Email: flavia.meniconi@fale.ufal.br.

³ Doutoranda e mestra em Linguística, na linha de pesquisa Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Email: natalia2luczkievicz@gmail.com.

a cabo por medio de las interacciones producidas en clase, a partir del tema trabajado, y se fundamenta teóricamente en autores como Quijano (1992), Ocaña-López-Conedo (2018), Grosfoguel (2016) y Bernardino-Costa (2007), entre otros. El análisis evidencia que la participante presentó un conocimiento limitado sobre las capas que estructuran el colonialismo-colonialidad, lo que resultó en intervenciones equivocadas. No obstante, sus intervenciones también revelaron, aunque de manera inconsciente, percepciones sobre el mundo marcadas por las experiencias y por las heridas dejadas por las relaciones de poder y de color. En otras palabras, aunque la estudiante no comprenda plenamente las dinámicas profundas que constituyen tales relaciones, las siente y es afectada por ellas. De esta forma, el trabajo contribuyó a la comprensión de uno de los escenarios contemporáneos en lo que respecta al entendimiento de las cuestiones étnico-raciales y de sus demandas.

Keywords Raza. Comunidade Quilombola. Decolonialidad. Lengua española.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para início de conversa, demarco o meu lugar de fala: sou mulher cis, heterossexual, protestante, mãe e me identifico como parda. Faço parte da Comunidade Quilombola Pau-Ferrado, a mesma em que este trabalho foi desenvolvido. É importante destacar que, durante a minha jornada escolar, sofri discriminação pelos meus traços negros, mais especificamente, pelo meu cabelo volumoso.

Após essas considerações, avançamos para a apresentação da área de estudo. Este trabalho se insere no campo da Linguística Aplicada, mais especificamente no âmbito das discussões sobre decolonialidade. Conforme afirmam Oliveira e Candau (2010), a decolonialidade envolve processos de desconstrução e reconstrução do ser. Portanto, a escola configura-se como um dos espaços mais férteis para essa transformação, especialmente por meio de aulas como a aqui analisada, que não apenas transmitem conteúdos, mas também buscam preparar os estudantes para compreender a sociedade em que vivem e agir diante das dificuldades que atravessam suas realidades.

Trabalhar com a temática da raça é fundamental, sobretudo devido às relações de poder e aos processos de inferiorização que emergiram juntamente com a construção desse conceito, conforme assinala Quijano (2005). Compreender a origem e a raiz do problema é indispensável para dimensionar seu impacto nas relações sociais contemporâneas. Dessa forma, é analisar as percepções sobre as relações étnico-raciais manifestadas durante essa experiência formativa.

No que diz respeito à metodologia, as aulas de Espanhol nível A1, realizadas na comunidade, foram orientadas por planos de aula que direcionaram as discussões decoloniais mediante a problematização dos temas propostos. As interações produzidas nesses encontros constituíram a principal fonte de análise dos dados.

Dito isso, este artigo está organizado da seguinte maneira: a primeira seção discute sobre pedagogias *outras*⁴ no ensino de espanhol como língua adicional, dialogando com documentos educacionais como a LDB, os PCNs e a Constituição Federal; na segunda seção, discorremos acerca do conceito de raça, fundamentadas em autores como Quijano (1992), Ocaña, López e Conedo (2018), Grosfoguel (2016), Bernardino-Costa (2007), entre outros; na seção quatro, são expostas a metodologia da pesquisa e a sequência didática; na seção cinco, realizamos a análise dos dados; por fim, tecemos algumas considerações finais acerca da pesquisa desenvolvida.

PEDAGOGIAS *OUTRAS* NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Como resposta à lógica da colonialidade, emergiu a decolonialidade, não como uma prática que busca simplesmente inverter relações de poder, mas como um movimento orientado à construção de igualdade e equidade entre os sujeitos. Em outras palavras, trata-se de promover uma sociedade na qual todos tenham voz e vez, em que diferentes saberes sejam reconhecidos de forma legítima e em que a discriminação e a marginalização deixem de estruturar as relações sociais.

A decolonialidade é entendida, assim, como uma possível cura para as feridas deixadas pela colonialidade. Nesse sentido, a escola figura entre os espaços que mais demandam sua incidência. A legislação educacional brasileira, ao estabelecer os princípios que regem a educação nacional, reforça essa perspectiva. O artigo 2º da LDB (Brasil, 1996) define que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana, visa ao pleno desenvolvimento do aluno, à sua preparação para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho”.

⁴ As pedagogias *outras* são entendidas como o processo para “[...] a libertação e descolonização [...]” (Walsh, 2010, p. 32) da sociedade civil.

Dessa forma, cabe às instituições escolares o papel de formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuar de modo responsável e transformador na sociedade. Em consonância com essa visão, Silva Júnior e Matos (2019, p. 107) afirmam que a escola é o “[...] lugar em que, como professores, podemos modificar algo [...]”.

Além disso, documentos como a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam a organização do ensino e os objetivos esperados, indicando parâmetros que visam assegurar a qualidade da formação escolar. Nos PCNs (Brasil, 1998), são explicitados os objetivos do Ensino Fundamental, sobretudo no que diz respeito à formação cidadã no espaço escolar:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas [...] (Brasil, 1988, p. 7).

Embora existam leis e diretrizes que orientem a educação brasileira, o cenário observado nas escolas do país, em grande parte, distancia-se do que tais documentos preconizam. Assim, muitas vezes, o professor limita-se a trabalhar estritamente o conteúdo ou, como apontam Ocaña, López e Conedo (2018, p. 199, tradução nossa), “também é possível ver docentes ministrando aulas sobre democracia e impondo seu critério sobre o pensar/sentir de seus estudantes.”⁵

Dessa forma, acabam por induzir os alunos a uma postura meramente decodificadora. Na verdade, “[...] a educação moderna oculta em sua retórica a sua lógica colonial [...]”⁶ (Ocaña; López; Conedo, 2018, p. 200, tradução nossa). Uma educação conduzida nesses moldes contribui para a manutenção das colonialidades que atravessam a sociedade, ao deixar de fomentar uma perspectiva autônoma, crítica e consciente nos estudantes.

Nesse contexto, os professores de línguas têm especial potencial para atuar na vertente decolonial, sobretudo aqueles que trabalham com línguas adicionais, pois o próprio conteúdo favorece o diálogo com outras culturas e com a compreensão do outro. As pedagogias *outras*, inseridas nesse horizonte, estimulam ações e reflexões decoloniais com o

⁵ No original: “*es posible también ver docentes desarrollando clases sobre democracia e imponiendo su criterio sobre el pensar/sentir de sus estudiantes*”.

⁶ No original: “[...] la educación moderna oculta en su retórica su lógica colonial [...]”

propósito de promover a reconstrução do ser — ou seja, operam a partir dos problemas concretos da sociedade, em suas múltiplas camadas, por meio de questionamentos, debates, pesquisas e outras práticas formativas.

Dessa maneira, “a pedagogia decolonial se assume como uma prática, estratégia e metodologia de educação anticolonial, antirracista, antipatriarcal, anti-imperialista e antieuropentrífica” (Moreira Júnior, 2021, p. 66). Para exemplificar essa perspectiva, apresento uma experiência de pedagogias *outras* em uma aula de língua espanhola, bem como resultados de uma pesquisa sobre a relação entre escola e comunidade.

Moreira Júnior (2021), em estudo realizado no âmbito do ensino de espanhol, descreve uma aula sobre racismo na qual trabalhou imagens de pessoas de diferentes culturas. Após introduzir o vocabulário em espanhol, perguntou aos alunos: “O que vocês veem?”, problematizando as respostas. O pesquisador destaca que, embora o percurso seguido estivesse alinhado a uma perspectiva decolonial, havia um problema geográfico: os exemplos utilizados situavam-se em realidades distantes da vivência dos estudantes, o que poderia levá-los a acreditar que o racismo é um fenômeno distante de sua própria realidade.

Diante disso, o autor levou para a aula o relato de racismo vivenciado por Taynara Silva, professora alagoana de língua portuguesa e mulher negra. A partir dessa mudança de abordagem, Moreira Júnior (2021, p. 72) observa que a ação “[...] repercutiu na compreensão do racismo como um problema local, no engajamento deles em conhecer a narrativa de alguém próximo e na ação a favor da transformação, em forma de solidariedade”.

Consideramos, assim, que trabalhar a partir de uma pedagogia sensível aos problemas sociais constitui uma forma de “desconstruir e reconstruir nossos conceitos e práticas de ensino/aprendizagem. Desconstrução e reconstrução porque estamos em um processo constante de questionamento do que entendemos por ensinar e aprender, através da investigação das nossas práticas” (Bezerra; Agra; Araújo, 2020, p. 96). É necessário, portanto, evidenciar a realidade local e suas dificuldades, ampliando discussões que permitam ao aluno compreender problemas próximos e propor ações de mudança.

Esse entendimento também aparece na pesquisa de Neilany Sousa e Lucinete Silva (2020), realizada na comunidade quilombola de Salinas, no município de Campinas do Piauí. As autoras evidenciam a insatisfação dos moradores com a assimetria entre o cultivo cultural

da comunidade e os conteúdos trabalhados na escola. Os moradores defendem a necessidade de um ensino que dialogue com suas lutas, raízes e identidades, de modo a formar sujeitos que se reconheçam como quilombolas e atuem de forma ativa. Ao denunciarem a distância entre a educação de caráter colonial ainda praticada e a educação decolonial que deveria ser ofertada, reivindicam seus direitos assegurados pela Constituição Federal (1988), tanto na dimensão geral quanto na específica destinada às comunidades quilombolas.

O CONCEITO DE RAÇA AO LONGO DOS TEMPOS

Quando os navegadores europeus chegaram à América, “[...] estabeleceu-se uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Essa dominação é conhecida como colonialismo [...]” (Quijano, 1992, p. 11). Assim, instaurou-se o domínio de um povo sobre outro: o dominador se autodefinia como forte, inteligente, moderno e limpo, enquanto os dominados eram classificados como fracos, tolos, atrasados e impuros. Para legitimar tal poder, os colonizadores necessitavam de uma justificativa, isto é, “o padrão de dominação entre os colonizadores e os demais foi organizado e estabelecido a partir da ideia de ‘raça’ [...]” (Quijano, 1998, p. 229).

A partir dessa construção, passou-se a declarar que povos cuja organização social diferia da europeia, e cuja cor da pele era mais pigmentada, eram essencialmente distintos e inferiores. Além de produzirem essa divisão, os colonizadores a interiorizaram, difundindo estereótipos negativos que desqualificavam a cultura, o trabalho, a organização social, os conhecimentos, as religiões e a própria corporalidade dos povos dominados.

Os colonizadores se colocaram em posição superior por se considerarem civilizados, modernos, engenhosos e, portanto, autorizados a dominar e explorar o trabalho escravo. Maia e Melo (2020, p. 232) ressaltam que a principal função do conceito de raça é “[...] promover a classificação de superioridade de um povo em relação ao outro e legitimar a subordinação do povo considerado inferior, os colonizados”.

A colonialidade emergiu, assim, das relações produzidas pelo colonialismo. Embora o colonialismo tenha oficialmente cessado com as independências das antigas colônias, a colonialidade segue operando ao longo do tempo. Como argumentam Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 15), “[...] o ‘pós’ do pós-colonial não significa que os efeitos do

domínio colonial foram suspensos no momento em que se concluiu o domínio territorial sobre uma colônia [...]. Afinal, o colonialismo se estendeu do século XV ao século XIX.

Desde que os europeus assumiram a narrativa de superioridade, criada e repetida por eles próprios, não apenas passaram a agir como superiores, mas também a acreditar nessa falsa supremacia. Uma mentira reiterada inúmeras vezes tende a adquirir aparência de verdade. Assim, o reforço contínuo do poder, do saber e do ser consolidou essa suposta grandeza.

Foram quatro séculos de autoafirmação, poder e posse, durante os quais os dominadores reafirmaram suas qualidades e transmitiram essas crenças às gerações seguintes. Enquanto isso, os dominados trabalhavam nos bastidores, servindo e produzindo riqueza. Ao longo desse processo, os conquistados “[...] nem sempre conseguiam defender-se com sucesso de serem levados a olhar-se com o olhar do dominador [...]” (Quijano, 2014, p. 760), o que contribuiu para a interiorização de sua própria inferiorização.

Por essa razão, mesmo com a passagem do tempo, o conceito de raça persists. O Dicionário Aurélio, por exemplo, define raça como “[...] subdivisão de uma espécie: raças humanas [...]”. Ainda que a definição pareça neutra, seu uso continua carregado de sentidos implícitos que reforçam processos de inclusão e de exclusão baseados em fenótipos.

A classificação entre superioridade e inferioridade racial permanece viva em nossas subjetividades. “[...] Apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, para os autores do grupo ‘Modernity/Coloniality’, as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes” (Oliveira; Candau, 2010, p. 19). Nesse sentido, compreendemos que, embora as cadeias físicas tenham sido rompidas e as punições corporais abolidas, ainda permanecemos presos. Continuamos “[...] ‘colhendo os frutos’ do colonialismo e, por isso, poderia ser enganoso falarmos em pós-colonialismo [...]” (Bernardino-Costa, 2007, p. 312). A semente do racismo foi plantada, regada e adubada durante séculos; cresceu e, até hoje, constitui uma raiz vigorosa que preserva de forma tácita o seu conceito inaugural.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho se insere na área da Linguística Aplicada, sendo uma pesquisa-ação e tendo uma abordagem qualitativa. Seu contexto é um curso de espanhol nível A1 ofertado a estudantes da Comunidade Quilombola Pau-Ferrado, localizada em Lagoa dos Gatos (PE). A coleta de dados ocorreu por meio das interações produzidas em sala de aula, utilizadas como principal instrumento de coleta dos dados. Essa escolha metodológica partiu da compreensão de que as interações espontâneas poderiam favorecer a expressão dos participantes, ao mesmo tempo em que possibilitariam a prática da língua espanhola. As opiniões, dúvidas e relatos compartilhados pelos estudantes revelam parte das experiências vivenciadas ao longo desse processo. A seguir, apresentamos uma tabela com o planejamento da aula que foi analisada.

Tabela 1 – Planejamento da aula que será analisada.

| Data | Hora/Aula | Objetivos | Ações/Discussões | Recursos | Avaliação |
|------------|-----------|---|--|--------------------------------------|---|
| 27/01/2024 | 2h | 1- Relembrar os fatos da escravidão e o porquê do surgimento dos quilombos; 2- Diferenciar o uso formal e informal da língua; 3- Criar diálogos formal e informal; 4- Conhecer os pronomes pessoais em língua espanhola. | 1- Relembrar tanto conteúdo como tema da aula anterior (saudações e despedidas); 2- Explanar alguns aspectos referentes aos pronomes pessoais em língua espanhola; 3- Jogar (site) para memorizar melhor o que aprendemos; 4- Indagar se pessoas escravizadas tinham direito de falar como se dirigiam aos seus senhores, conversar sobre isso; 5- Atividade para casa: produzir diálogos formais ou informais em forma de tirinhas, tendo como contexto/personagens os povos originários. | Slides, vídeo, sites de jogos. | Elaboração da atividade e participação. |

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

ANÁLISE DOS DADOS

Após os três primeiros momentos, perguntamos ao grupo se poderiam nos ajudar a refletir sobre uma dúvida: considerando que, dependendo do *status*, do lugar, da pessoa e do

contexto, utilizamos métodos formais ou informais de tratamento, então como as pessoas escravizadas se dirigiam aos seus senhores?

Seguiram-se alguns minutos de silêncio, até que retomamos a questão para conduzir a reflexão: “É algo que precisamos pensar, não é? Vamos imaginar. Séculos atrás, as pessoas escravizadas eram consideradas o quê? Pessoas ou animais?”. Alice respondeu: “Animais”. Em seguida, Clenara acrescentou: “Falavam com seus senhores usando o modo formal”.

A partir das respostas das estudantes, fizemos uma nova pergunta: “E por que falavam formalmente?”

Alice: Ou levava chicotadas, pisas.

Clenara: Porque eles não, acho que não sabiam, sei lá. Tipo, eles tinham que ter respeito por eles serem de outra cor, eu acho assim. Acho que é por eles serem pessoas poderosas, ter dinheiro, ter uma cor diferente da deles, os escravos.

Naguyah: Então, quais castigos essas pessoas sofriam?

Se fez um silêncio. Falei um pouco e depois eles começaram a falar:

Clenara: (Chibatadas), bem... que eles eram amarrados no tronco pelos seus senhores, hum... mas... é não que não quiseram mais trabalhar.

Naguyah: Quem não queria mais trabalhar?

Clenara: Tipo, eles estavam exaustos.

Naguyah: ah, sim...

Clenara: ai eles eram amarrados lá no tronco.

Naguyah: ah, ok. você se lembra de mais algum?

Clenara: ham, não.

Alice: Aqueles que estavam cansados os senhores pegavam e botavam lá pra morrer de fome, de sede, de frio, no sol. Mesmo cansados eles eram, eles tinham que morrer lá sofrendo, não tinham pena deles. Eu acho assim.

Naguyah: E você, Pedro, sabe de alguma coisa?

Pedro: Eles levavam chicotadas nas costas.

Antes de tudo, a primeira resposta de Clenara: “Porque eles não... acho que não sabiam, sei lá”, sugere a ideia de que as pessoas escravizadas não conheciam o uso da linguagem informal, apenas da formal. Percebemos, nesse enunciado, uma elaboração confusa do pensamento, que acaba conduzindo a uma interpretação equivocada. Afinal, como afirma Quijano (1998, p. 230, tradução nossa), “as populações colonizadas foram reduzidas a ser camponesas e iletradas [...]”⁷.

Desse modo, o pouco que dominavam da linguagem formal era utilizado diante dos senhores; por outro lado, o domínio pleno da linguagem informal era característico da vida cotidiana, especialmente porque lhes era negado o direito à escolarização. Em seguida,

⁷ No original: “*las poblaciones colonizadas fueron reducidas a ser campesinas e iletradas [...]*”.

Clenara tenta explicar o que havia dito anteriormente: “Tipo, eles tinham que ter respeito por eles serem de outra cor, eu acho assim”.

Com base nisso, percebemos que esta explicação se afasta da afirmação inicial e passa a se aproximar mais da realidade histórica. “Começa a se aproximar” porque, embora caminhe em direção a uma compreensão mais adequada (à luz dos fatos estudados), o uso da palavra “respeito” aparece de forma inadequada, talvez por uma escolha vocabular imprecisa ou por uma compreensão limitada do significado do termo. Logo depois, a aluna acrescenta: “Acho que é por eles serem pessoas poderosas, ter dinheiro, ter uma cor diferente da deles, os escravos”.

Nesse ponto, Clenara toca em elementos centrais: poder, posse e diferença racial. Para a estudante, o poder aparece como o fator que mantinha as pessoas escravizadas em condição de subalternização. Ela estabelece, ainda, uma associação entre poder econômico e cor da pele, o que remete à ideia de que a branquitude⁸ é socialmente posicionada como forma de poder.

Segundo o Dicionário Aurélio online, em algumas acepções, a palavra respeito significa: “Sentimento que impede uma pessoa de tratar alguém mal, de ser malcriada ou de agir com falta de consideração na maneira como se comporta com os outros; estima”. Diante disso, o respeito, na maioria das vezes, parte da afeição, ou seja, é diferente de aceitação. Por isso, acreditamos que esta palavra não foi utilizada de maneira correta por Clenara, uma vez que compreendemos que os sentimentos que, supostamente, percorriam os indivíduos colonizados era o medo, a raiva, a vingança etc. O medo, sobretudo, levava-os a fazer uso do pouco que sabiam da linguagem formal para com os colonizadores.

Em relação à cor, Clenara a equipara com a influência e com o poderio. A estudante entende que a distinção das pessoas a partir da cor da pele surgiu após a implementação dos status de poder, quando, a nosso ver, estes movimentos ocorreram de forma simultânea, conforme Quijano (1998) destaca:

⁸ Branquitude se refere a identidade racial branca, mas também há “Aspectos importantes da branquitude, como o medo que alimenta a projeção do branco sobre o negro, os pactos narcísicos entre os brancos e as conexões possíveis entre ascensão negra e branqueamento [...]” (Bento, 2002, p. 5).

“[...] Os colonizadores se identificariam no começo como ‘espanhóis’, ‘portugueses’ ou ‘ibéricos’, ‘britânicos’, etc. Já desde o final do século XVIII, e sobretudo após as guerras chamadas de ‘Emancipação’, se identificariam como ‘europeus’ ou, mais genericamente, como ‘brancos’ [...].” (Quijano, 1998, p. 230, tradução nossa)⁹.

Nesse sentido, é possível depreender que poder e branquitude caminham lado a lado: ao se declararem brancos, esses sujeitos se autoconstruíram como superiores e naturalmente qualificados para ocupar posições de destaque. Essa ideia foi introjetada em nossas mentes porque fomos, historicamente, “[...] obrigados à imitação, à simulação do alheio e à vergonha do próprio [...]”¹⁰ (Quijano, 1998, p. 233, tradução nossa).

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), além do próprio Quijano (1998), afirmam que a colonialidade não terminou. Por isso, continuamos reproduzindo comportamentos e pensamentos marcados pela inferiorização. Assim, não se trata apenas de posses materiais, mas da própria representação simbólica associada à cor branca, que, historicamente, foi vinculada à legitimidade, à inteligência, à capacidade e à autoridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os aspectos apresentados, verificamos a relevância de práticas pedagógicas *outras* no ambiente escolar, sobretudo diante das desigualdades e dos preconceitos que, no contexto da colonialidade, ganharam força e legitimidade. Debater as questões étnico-raciais em sala de aula torna-se, portanto, fundamental para o avanço social, pois, como nos ensina Paulo Freire, o conhecimento é instrumento de libertação.

Dessa forma, buscou-se elaborar um plano de aula que contemplasse não apenas o conteúdo linguístico, mas também um tema necessário para a formação de sujeitos críticos. O método desenvolvido procurou, assim, favorecer uma discussão inicial sobre raça, abrindo caminhos para que outras reflexões pudessem emergir.

Os resultados apontaram para uma significativa falta de compreensão acerca do modo como o colonialismo escravocrata moldou as relações em todas as esferas sociais. Em razão

⁹ No original: “[...] Los colonizadores se identificarían al comienzo como ‘españoles’, ‘portugueses’, o ‘ibéricos’, ‘británicos’. etc. Ya desde fines del siglo XVIII, y sobre todo tras las guerras llamadas de ‘Emancipación’. se identificarían como ‘europeos’ o, más genéricamente, como ‘blancos’ [...].”

¹⁰ No original: “[...] obligados a la imitación, a la simulación de lo ajeno y a la vergüenza de lo propio [...].”

disso, observamos uma dificuldade em perceber a profundidade das dinâmicas de poder estruturadas pela cor da pele, o que contribui para processos de silenciamento e apagamento. Embora essa falta de entendimento não impeça que as consequências históricas sejam sentidas, ela interfere diretamente na capacidade de enfrentá-las.

Além disso, os dados revelaram compreensões equivocadas, como a ideia de que as pessoas escravizadas dominavam a linguagem formal ou o entendimento impreciso sobre o significado de respeito, o que resultou em opiniões confusas e, por vezes, contraditórias. Entretanto, é importante reconhecer que a análise se baseou em dados provenientes de apenas uma estudante, não podendo, portanto, ser tomada como representação total de um grupo, ainda que possa indicar tendências de uma parcela dele. Considerando esse recorte, obtemos uma pequena amostra do cenário atual relacionado aos saberes sobre relações étnico-raciais, o que pode subsidiar trabalhos futuros e orientar práticas de ensino.

Desse modo, o estudo realizado contribui para o florescimento de novos saberes e para a transformação gradual não apenas das percepções, mas também das posturas diante das relações de poder. Em outras palavras, fomenta a prática ativa de luta por igualdade, uma vez que o conhecimento é um bem que ninguém pode nos tirar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

BEZERRA, Selma Silva; AGRA, Christiane Batinga; ARAÚJO, Jade Neves de Moura. Pedagogia decolonial e ensino/aprendizagem de línguas adicionais: reflexões sobre narrativas autoetnográficas. **Revista Sures**, v. 1, n. 14, 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Colonialidade do poder e subalternidade: os sindicatos das trabalhadoras domésticas no Brasil. **Revista Brasileira do Caribe**, v. 7, n. 14, p. 311-345, 2007.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e estado**, v. 31, p. 15-24, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 5-58, 2002.

MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 30, p. 63-81, 2021.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. **Revista nuestrAmérica**, v. 6, n. 12, p. 195-222, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, Argentina, p. 117-142, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. Ecuador Debate, **Quito**, n. 44, p. 227-238, ago. 1998. ISSN 1012-1498.

QUIJANO, Aníbal. “Raça”, “etnia” e “nação” em Mariátegui – questões abertas. In: QUIJANO, Aníbal. **Questões e horizontes**: antologia essencial - da dependência histórico-estrutural à colonialidade/descolonialidade do poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 757-776.

RIBEIRO MAIA, Bruna Soraia; SOUSA DE MELO, Vico Denis. A colonialidade do poder e suas subjetividades. **Teoria e Cultura**, v. 2, 2020.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SUlear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4154>. Acesso em: 2 maio. 2025.

SOUSA, Neilany Araújo de; SILVA, Lucinete Aragão Mascarenhas. Influência da cultura local no processo de ensino e aprendizagem da comunidade quilombola Salinas. **Revista Educação e Emancipação**, v. 13, n. 1, p. p.245-264, 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/13608>. Acesso em: 2 maio 2025.

WALSH, Catherine et al. **Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos**. En cortito que's pa'largo, 2014.