



Copyright © 2022 – Da organizadora representante dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: Accessa Design

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil – 2022

EM FAVOR DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA DECOLONIAL: PERSPECTIVAS EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira
Angela B. C. Themudo Lessa

Toda palavra é ideológica
(VOLÓCHINOV, [1929] 2017)

Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial.

Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, insurgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas.

(WALSH, 2013, p. 25)

Tecendo diálogos logo de início...

Iniciar o texto com dois teóricos de épocas distintas é proposital porque, cada um a seu tempo-espço, movimentam reflexões importantes sobre a linguagem, a palavra, o sujeito vivo que entrelaça o *eu* e o *outro* em diálogos que possibilitam metamorfoses em favor da vida e da educação linguística crítica (decolonial) como prática de liberdade de corpos, de ideias, de vivências de um mundo que se materializa pelos enunciados concretos entre os sujeitos em (inter)ação.

Propomos o conceito de educação linguística crítica a partir dos pressupostos freireanos e do círculo bakhtiniano ao destacarem que é com-e-pelo-o-outro, em interação e no diálogo colaborativo, tenso e conflituoso, que podemos compreender a sociedade que nos rodeia e transformá-la. O primeiro, porque mediante a uma educação (ainda) tradicional devemos aprender como acessar o conhecimento sistematizado, compreendê-lo, problematizá-lo e buscar, de modo crítico-reflexivo, a solução para além do que está sendo dito e posto como verdade.

O segundo, porque temos como caminho que viver significa participar do diálogo, ou seja, a (língua)gem em seu movimento vivo atua em torno de dois movimentos aparentemente contraditórios, o das forças centrípetas, por atuarem com vistas a normatizar, a unificar e a manter a homogeneidade da língua, e o das forças centrífugas, que operam rumo a estratificar, desestabilizar e evidenciar a heterogeneidade da língua(gem).

Assim, partir de uma educação linguística crítica, pressupõe, a nosso ver, estar abertos para os inúmeros fios ideológicos que acontecem por meio dos discursos proferidos por sujeitos sócio-histórico-culturalmente situados¹, que revelam formas de poder e procu-

1 Usamos a palavra sócio-histórico-cultural com hífen porque deriva da Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASHC) a partir de Vygotsky (Leontiev e Luria (2016); Engeström (2009; 2011), ao destacarem que toda atividade humana ocupada por sujeitos, nas relações sociais, variam ao longo do seu desenvolvimento, devido ao caráter não estático, não linear do conhecimento, partir de uma realidade conhecida e procurar modificá-la, além de buscar a transformação de si mesmo em um processo não livre de tensões e de conflitos.

ram manter, seguindo ao termo foucaultiano, corpos e mentes presos à lógica do poder disciplinar. Desse modo e ancoradas em Foucault (1984), o crítico revela-se como uma constante investigação histórica dos acontecimentos que nos constituem e de nos reconhecermos como sujeitos pelos discursos que articulam o que pensamos, fazemos e dizemos mediante os eventos históricos vivenciados. Ser crítico é refletir sobre o “*ethos filosófico* próprio da ontologia crítica de nós mesmos como um teste histórico-prático de limites que podemos atravessar e, portanto, como um trabalho de nós mesmos sobre nós mesmos como seres livres (FOUCAULT, 1984, p. 575)².

Explicando melhor, agir em favor de uma educação linguística crítica tem que ir para o campo da desaprendizagem (FABRICIO, 2006) e perceber as alteridades que me constituem a partir do olhar do outro podem refletir-e-refratar em favor de uma educação linguística crítica decolonial. Para isso, a linguística aplicada crítica (LAC) nos ajuda a estarmos em constante ceticismo, no profundo questionamento dos pressupostos normativos da linguística aplicada – ousamos e destacamos as outras ciências –, a fim de nos tornarmos mais responsáveis politicamente (PENNYCOOK, 2001). Em sintonia com Moita Lopes (2006) precisamos adotar uma postura IN-disciplinar de ensino-aprendizagem que tragam para o “centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade” (MOITA LOPES, 2006, p. 25) pois, assim, podemos de fato articular questões pertinentes de ensino-aprendizagem com vistas para a educação linguística crítica.

Como a palavra está presente em todo ato de compreensão e de interpretação (VOLÓCHINOV, 2017), é por ela que abrimos caminho para refletir sobre uma educação linguística crítica em que o agir docente abre espaços colaborativos e construtivos para posicionamentos, para promover projetos de educação de resistências (TANZI NETO,

2 Do original: Je caractériserai donc l'*ethos* philosophique propre à l'ontologie critique de nous-mêmes comme une épreuve historico-pratique des limites que nous pouvons franchir, et donc comme travail de nous-mêmes sur nous-mêmes en tant qu'êtres libres. (FOUCAULT, 1984, p. 577)

2021), de transgressões (PENNYCOOK, 2004), de IN-disciplinaridade (MOITA LOPES, 2006), de criações e de intervenções decoloniais para visibilizar, conforme bem argumentado por Walsh (2013), construções alter-(n)ativas.

Para este capítulo, a proposta é analisar como o agir decolonial destas docentes-pesquisadoras proporcionaram a responsividade ativa dos discentes que participaram em 2022, da disciplina de Linguística Aplicada, em um curso de Pós-graduação em Educação, Humanidades e Linguagens, da Universidade Federal do Acre. Partimos do enunciado concreto e da concepção bakhtiniana de que não existe a primeira palavra e nem a última, assim como não há limites para o contexto ideológico, já que eles sempre mudam e renovam-se no processo do desenvolvimento humano. Por este princípio, os enunciados produzidos durante as aulas não apenas refletiam posicionamentos como também refratavam determinados discursos sobre o agir docente, o confronto com o currículo escolar, com o sistema educativo brasileiro e, principalmente, com a própria formação acadêmica.

Para alcançar este propósito, a primeira seção discute a linguagem como construção social em que todas as esferas da comunicação humana se encontram ligadas a ela. Esse caráter multiforme da linguagem reflete, pelos enunciados concretos, condições e finalidades específicas em que a forma, o conteúdo e o estilo organizam uma arquitetura discursiva, em que o sujeito refrata esses enunciados a partir de sua visão de mundo. Em seguida, discutimos como o fazer decolonial solicita práticas pedagógicas que desafiam a razão única de saber, ocidental, eurocêntrica, colonial e que descartam as diferenças por considerá-las menos significativas para o ensino-aprendizagem.

A terceira seção apresenta as discussões coletadas durante a disciplina, analisadas à luz da análise dialógica do discurso (ADD) em que se considera a linguagem viva, concreta, desenvolvida na comunicação dialógica assumida por sujeitos que revelaram, de acordo com suas vivências, posições ideológicas, juízos de valor, suas crenças e costumes. Por último, apresentamos as considerações finais.

Ainda nesta introdução, estamos cientes de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75) e, em concordância com Oliveira e Candau (2010), ao afirmarem que modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda, já que foi graças à colonialidade que o norte global (SOUSA SANTOS, 2018) foi capaz de produzir as ciências humanas como modelo universal e tornou-se o objetivo, o modelo a ser alcançado na produção do conhecimento científico, desconsiderando todas as epistemologias desenvolvidas nas periferias do sul global (SOUSA SANTOS, 2018), procuramos atuar em atitude responsiva no esperar/ansar como ato de Re-Existência³ e de reconhecimento a outras epistemologias possíveis. Esperamos, assim, que este capítulo reflita e refrate essas questões até o momento apresentadas.

1. Linguagem como prática social indissociável do sujeito

Volóchinov (2017) acentua que a palavra é signo, é ideológica por excelência e isso pressupõe ser pela vivência, pela experiência do sujeito que se torna possível que a significação faz com a palavra seja uma palavra, que signifique e esteja impregnada de sentidos. Segundo o autor, qualquer movimento ou processo orgânico, isto é, a respiração, o movimento corporal, a articulação, as expressões e os estímulos exteriores são expressivos, ou seja, por sermos seres de linguagem(ns) todo signo é essencialmente social e, por assim, ideológico.

Nessa esteira, o signo não funciona apenas como parte da realidade, ela a reflete e a refrata, de modo que se pode distorcê-la, alterá-la, ser-lhe fiel e até percebê-la sob pontos de vista específicos, já que onde há signo, há ideologia. Ao considerar que em toda palavra

3 Nas palavras de Albán Achinte: Concibo la re-existencia como los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades afrodescendientes. La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas —en este caso indígenas y afrodescendientes— las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re- inventarla para permanecer transformándose. (ALBÁN ACHINTE, 2013, p. 455).

a ideologia está presente como ato de compreensão e de interpretação, a sala de aula se configura como a arena de lutas (VOLÓCHINOV, [1929] 2017) na qual os sistemas ideológicos se entrecruzam pelos sujeitos que se constituem sócio-histórico-culturalmente em diferentes contextos em que se encontram, reverberando-se pelos enunciados concretizados neste ambiente teórico-científico e exercendo forte influência e ligação orgânica com a vida cotidiana, com a linguagem utilizada no contexto social.

Por sermos seres de linguagem(ns), nossos enunciados caracterizam-se por meio de discursos envolvidos em conteúdos semântico-objetal. Isso nos revela que certas escolhas lexicais revelam determinadas crenças e valores envolvidos nos sujeitos em inter(ação), e, como bem argumentado por Bakhtin ([1920-1924] 2017, p. 44), não há como dissociar o mundo teórico – a forma e o conteúdo, o conteúdo e o objeto – do mundo vivido pelos sujeitos presentes nas aulas, por todos ocuparem uma posição concreta e real – de professores e alunos – nas discussões apresentadas. Ainda segundo o autor, nossos discursos são atos responsivos e responsáveis que envolvem o compromisso ético e agente com o que é enunciado. O ato responsável é vida, e só pode ser compreendido como evento em processo, impregnado de minha consciência participativa.

Como educadores e estudiosos da(s) linguagem(ns) compreendemos que a linguística aplicada deu um salto significativo ao sair de um entendimento em que atuava como aplicação da língua e passou a pesquisar contextos não apenas de ensino-aprendizagem de línguas – estrangeiras e materna – como também contextos diversos – empresas, mídias, clínica médica, delegacias, dentre outras – os quais a linguagem é constitutiva da vida, centrada na resolução de problemas reais, que se encontram na sociedade, na *práxis* humana (MOITA LOPES, 2009).

Soma-se que essa virada da linguística aplicada a fez com quem buscasse novos modos de teorizar entendendo a ebulição sócio-cultural-político-histórica e epistemológica caracterizados na contemporaneidade pelo desenvolvimento científico e tecnológico que afetam

o modo como vivemos e pensamos a nossa existência, tanto na esfera pública quanto privada. Esses novos tempos questionam certas verdades, a estabilidade do discurso, o sujeito social considerado como homogêneo, já que traz à tona os atravessamentos identitários, construídos no discurso (MOITA LOPES, 2006). Mais ainda, a LA dialoga com teorias que busquem compreender o nosso tempo, abrindo espaços para visões alternativas, para ouvir outras vozes, compreender outras histórias e ampliar a nossa consciência/participação social.

Essa consciência participativa nos leva a uma pedagogia social e decolonial sobre o fazer docente. Para nós, enquanto professoras-pesquisadoras, os discursos presentes na sala de aula estabelecem um vínculo indissociável com as vivências dos educandos e, quando nos reportamos às vivências, as compreendemos como um lugar em que a língua (co)habita os falantes diversos, as linguagens dinâmicas que se entrecruzam pelo social, cultural e histórico. Ao compreender como funcionam essas dinâmicas, tornamo-nos capazes de articular novas (des)aprendizagens (FABRICIO, 2006), estabelecer novos significados, de experimentar e proporcionar (trans)formação nos sujeitos envolvidos.

Ao propomos o decolonizar nossas mentes, nosso agir pedagógico, estamos em sintonia com Walsh (2013) ao salientar que esse processo é complexo e provoca uma revisão no que consideramos uma aprendizagem linear eurocêntrica e colonizadora. A aprendizagem decolonial impõe uma teoria crítica de movimento social, de (re) construção de caminhos sobre o que somos, pensamos, escutamos, sentimos e vivemos. Somente com essa desconstrução do ser, em todas as perspectivas, somos capazes de olhar para esse outro em suas singularidades e alteridades.

De modo semelhante, os princípios freireanos de educação emancipadora, como prática de liberdade, que promove a autonomia do sujeito como ser capaz de mudar o mundo que o circunda se encontra em sintonia com as nossas propostas. Afinal, é pela *práxis*, melhor teoria-prática, que podemos sair da educação bancária, linear e alienante que, insistentemente, vivemos na educação brasileira, para

uma educação libertadora, crítica, ativa e na realização do inédito-viável possível nos mais diferentes contextos educacionais brasileiro.

Esse movimento dialógico, como bem apresentado pelo círculo bakhtiniano, tem na palavra o tom, o colorido emocional, o elemento axiológico para que nos façamos entender e ser compreendidos no processo da (inter)ação, do contexto e da época em que nos encontramos. É diante desse contexto imprevisível, ininterrupto que nós, a partir do lugar de formação em que nos encontramos, agimos em prol de uma educação linguística crítica libertadora, decolonial, em que proporcionemos espaços para que se veja o outro, pensemos nele, não o esqueçamos e, por fim, como “princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre o eu e o outro” (BAKHTIN, 2010, p. 138) encontremos novas possibilidades de agir em favor de uma educação linguística crítica realmente decolonial.

2. Decolonialidade: rumo ao conhecimento epistemológico transmoderno

Na contemporaneidade há um intenso movimento em prol de uma revisão nos modos como articulamos a educação. Pensar em decolonialidade envolve, antes de tudo, refletir sobre a colonialidade que nos habita, que vestimos todos os dias, nos diferentes campos da atividade humana, do familiar ao profissional. Quijano (2005) argumenta que a globalização atua como o processo que propagou a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como novo padrão de poder mundial. Com isso, um dos eixos fundamentais desse padrão de poder foi classificar a população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa até hoje a ideia de dominação colonial, em todos os aspectos, do social, cultural, econômico ao educacional.

Mignolo (2017) expande e apresenta que a modernidade é uma narrativa complexa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas e esconde, ao mesmo tempo, o seu lado

escuro, a colonialidade. Para o autor não há colonialidade sem modernidade e, por isso, a expressão “modernidades globais” implica em “colonialidades globais” e isso se articula com o cenário de ordem mundial monocêntrico e capitalista que presenciamos atualmente (MIGNOLO, 2017, p. 2). Consequentemente, em torno do conceito colonial surge o conceito “descolonial”⁴, em resposta específica à globalização no que tange ao pensamento linear global, único, opressivo e imperial dos ideais modernos projetados para o mundo não europeu.

A matriz colonial sustenta sua legitimidade ancorada em princípios de conhecimentos diversos, no aparato da enunciação, em categorias de pensamento e em instituições sustentadas pela continuidade da educação (MIGNOLO, 2017, p. 10). Note-se que discussões sobre decolonialidade ocorrem no contexto educacional como forma de compreender esses novos lugares, esses sujeitos que são apagados e considerados inferiores pelos saberes do norte-Global. Todavia, não há como negar que muitos educadores mantêm a linha abissal do conhecimento em que a epistemologia dominante se assenta na diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política colonial e capitalista (SANTOS, 2009). Essa epistemologia impõem aos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos sua verdade e firmam a exclusão social.

Para romper com essa epistemologia precisa haver reflexão sobre o modo como construímos o conhecimento e sobre as verdades tidas como absolutas. Walsh (2013) advoga ser imprescindível adotarmos pedagogias que traçam caminhos para uma leitura de mundo crítica, de intervenção e de reinvenção da sociedade. Considerando conceitos de Freire e Fanon, Walsh (2013) destaca que agir em favor da pedagogia decolonial significa apontar rumos para uma nova humanidade, articulada com as subjetividades e as histórias vividas pelas comuni-

4 O autor utiliza o termo descolonial em seu texto, entretanto, faremos uso da palavra decolonial por considerarmos, em harmonia com Walsh (2013) por marcar uma distinção com o significado em espanhol em que o prefixo “des” pode ser entendido como desarmar, reverter o colonial, ou seja, passar de um momento colonial a outro. Em torno desse jogo linguístico, para a autora, o termo decolonial envolve postura, posicionamento, projetos de resistências, de transgressões e intervenções em relação à colonialidade.

dades em constante tensão, como parte integrante de conscientização de suas lutas, de suas perseveranças e de suas afirmações.

Por outro lado, não podemos esquecer que vivemos em um mundo colonial maniqueísta (FANON, 1968) o qual, para o colonizador limitar o colonizado fisicamente com a polícia e o exército não é suficiente, faz-se necessário separá-lo, considerá-lo a “quinta-essência do mal” (FANON, 1968, p. 30). Assim, a cidade do colonizado, a cidade indígena, a cidade do negro são lugares destinados a terem má-famas, são lugares em que as pessoas nascem, vivem e morrem de qualquer maneira, ou seja,

O mundo colonizado é um mundo dividido em dois. [...] Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino, o religioso ou o laico, a formação de princípios morais transmitidos de pais para filhos, a honestidade exemplar de trabalhadores condecorados após cinquenta anos de bons e leais serviços, o amor encorajado pela harmonia e pela prudência, essas formas estéticas do respeito à ordem estabelecida criam em redor do explorado uma atmosfera de submissão e de inibição que diminui consideravelmente as forças da ordem. Nos países capitalistas, entre o explorado e o poder interpõe-se uma multidão de professores de moral, de conselheiros, de «desorientadores». Nas regiões coloniais, ao contrário, o polícia e o soldado, pelas suas intervenções diretas e frequentes, mantêm o contacto com o colonizado e aconselham-no, com golpes de coronha ou incendiando as suas palhotas, que não faça qualquer movimento. O intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência. O intermediário não mitiga a opressão, nem encobre mais o domínio. Expõe e manifesta esses sinais com a boa consciência das forças da ordem. O intermediário leva a violência

à casa e ao cérebro do colonizado. (FANON, 1968, p. 28)
(tradução nossa)⁵

Mais uma vez, compreender que o colonialismo é mais do que imposição política, militar, jurídica e administrativa é fundamental para entender que ela sobrevive na opressão, na coerção da violência simbólica Bourdieu (1997) que perpetua e impõe determinadas culturas, conhecimentos e línguas sobre o colonizado como se fosse algo naturalizado. Ao propor uma educação com perspectivas para a decolonialidade, o formador precisa estar aberto para ir “além da transformação da decolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Para essa reconstrução radical do ser, cabe refletir sobre o pedagogicamente o decolonial e o pedagógico decolonialmente, já que envolve investigar tanto o pensamento quanto os pensadores que demonstra(ra)m em sua *práxis* a realização dessa conexão, assim como as “atitudes pedagógicas de resistência, de insurgência e de rebelião que provocam rachaduras e colapsos na ordem moderna/colonial enquanto dirigem esperanças, horizontes e “outros” projetos” (WALSH, 2013, p. 32).

Esses outros projetos entendemos ser possível quando há o envolvimento com o agir pedagógico e o decolonial apontando para o lu-

5 Do original: El mundo colonizado es un mundo cortado en dos. La línea divisoria, la frontera está indicada por los cuarteles y las delegaciones de policía. En las colonias, el interlocutor válido e institucional del colonizado, el portavoz del colono y del régimen de opresión es el gendarme o el soldado. En las sociedades de tipo capitalista, la enseñanza, religiosa o laica, la formación de reflejos morales trasmisibles de padres a hijos, la honestidad ejemplar de obremos condecorados después de cincuenta años de buenos y leales servicios, el amor alentado por la armonía y la prudencia, esas formas estéticas de respeto al orden establecido, crean en torno al explotado una atmósfera de sumisión y de inhibición que aligera considerablemente la tarea de las fuerzas del orden. En los países capitalistas, entre el explotado y el poder se interponen una multitud de profesores de moral, de consejeros, de «desorientadores». En las regiones coloniales, por el contrario, el gendarme y el soldado, por su presencia inmediata, sus intervenciones directas y frecuentes, mantienen el contacto con el colonizado y le aconsejan, a golpes de culata o incendiando sus poblados, que no se mueva. El intermediario del poder utiliza un lenguaje de pura violencia. El intermediario no aligera la opresión, no hace más velado el dominio. Los expone, los manifiesta con la buena conciencia de las fuerzas del orden. El intermediario lleva la violencia a la casa y al cerebro del colonizado.

gar onde está situado o sujeito, o contexto, permitindo-lhe envolver-se nas múltiplas leituras de mundo, compreender a como a colonialidade se faz presente em situações consideradas comuns, que se tornam “enraizadas” e, assim, banalizadas pela sociedade. Walsh (2013) argumenta que, quando abrimos a janela, abre-se espaços para práticas insurgentes, políticas, sociais, culturais, epistêmicas e existenciais que nos ensinam a resistir, a seguir, a viver desconstruindo essa colonialidade que se faz presente em nós e no mundo que nos rodeia.

Por esse caminho e, em assentimento a Freire (2001), todo ato educativo é um ato político. Isso porque, educação é vida, é um processo dinâmico no qual os sujeitos se expressam sobre o mundo que os rodeia, sobre as fronteiras e as grietas que precisam romper cotidianamente para serem e se tornarem sujeitos desse mundo. Com essa concepção, o espaço escolhido é ser, viver, sentir-se decolonial.

3. Ser ou não ser decolonial: eis uma questão (quase) resolvida

Para apresentar a nossa análise em relação ao que foi detectado durante as aulas de Linguística Aplicada, aos discentes do curso de Pós-graduação em Educação, Humanidades e Linguagens da UFAC, em 2022, buscamos fazê-lo à luz da análise dialógica do discurso, doravante ADD, em que compreendemos a linguagem como construto social em que os sujeitos interagem de modos específicos, a depender do contexto em que se encontram inseridos.

Em face disso, Volóchinov (2017) nos apresenta que no interior do próprio campo dos signos, ideológica, há diferenças importantes, já que fazem parte delas inúmeras imagens – religioso, científico, jurídico, artístico – que orientam o nosso discurso. Isso nos leva a considerar que cada campo de criação ideológica orienta e refrata a realidade ao seu modo, com função específica na vida social, porém, “*o caráter sígnico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94, grifos do autor).

Essa tônica discursiva nos leva a compreender que cada esfera da comunicação humana possui, por assim dizer, maneiras próprias de interpretar a realidade social na qual os sujeitos se encontram, conferindo-lhes sentidos e significados. Brait e Pistori (2013), por sua vez, argumentam que no mundo contemporâneo, os enunciados combinam diferentes linguagens e se encontram em diferentes planos de expressão, sendo necessário ter como objeto de estudo o que se manifesta nas ruas, nas escolas, na comunidade, nos meios de comunicação, praticamente, em todas as esferas da atividade humana.

Para nós, enquanto pesquisadoras-professoras, buscamos em nossas aulas articular teoria-prática em consonância com o pensamento freireano ao destacar que a união desses termos forma a *práxis*, a ação criadora, modificadora, transformadora da realidade. Para Freire (1967, p. 94), nossa educação é verbosa, palavresca, sonora, faz comunicados e coisas diferentes. A sala de aula é o lugar da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1985, p. 79).

Em virtude dessa atitude, trouxemos textos problematizadores articulados com situações reais vivenciados pelos estudantes na pesquisa, no social, cultural, nas diferentes mídias e no campo profissional. Os encontros tiveram como pilar a interação discursiva como a “realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 21), com o objetivo de proporcionar espaços dialógicos em que a educação e a pedagogia decolonial fossem discutidos como forma de entendermos como somos afligidos por um sistema colonizador dominante que mantém em guetos uma parcela significativa da população brasileira, a qual vive em estado de pobreza esmagadora, lida com diversos preconceitos, “sofre corrupção e despotismo, que produzem esterilidade cultural, humilhação, ressentimento e, eventualmente, violência” (MEMMI, 2006, p. 101).

Como forma de compreender esses discursos, elaboramos algumas questões que foram discutidas ao longo da disciplina. Em seguida,

ao final da disciplina, para termos como materialidade linguística escrita, optamos por elaborar seis perguntas que foram disponibilizadas pelo *Google Forms* para responderem e nos encaminharem. No formulário, deixamos expressos que eles eram livres para participar e responder as questões que julgassem pertinentes, assim como o anonimato seria preservado na hora da apresentação dos dados. Por não ter obrigatoriedade, cinco alunos responderem às questões apresentadas. Como forma de manter o anonimato, iremos nomeá-los como Aluno A, Aluno B, Aluno C, Aluno D e Aluno E. Para este texto, iremos considerar três questões relacionadas ao conteúdo, a seguir,

1. *Durante nossos encontros alguns temas assuntos foram discutidos. Na sua perspectiva, o que é decolonialidade?*
2. *De que maneiras você viu que os assuntos abordados ressignificaram a sua forma de pensar sobre determinados temas?*
3. *A linguística aplicada tem como principal objetivo compreender o sujeito em suas práticas sociais. Desse modo, como o fazer transgressivo, IN-disciplinar e transdisciplinar promovem discussões pertinentes quando articuladas com a formação docente?*

Mediante essa explicação, válido mencionar mais uma vez que o contexto para a coleta dos dados ocorreu durante as aulas de Linguística Aplicada, oferecida de forma remota para um Curso de Pós-graduação em Educação, Humanidades e Linguagens, da UFAC, no ano de 2022. Na sala virtual havia nove alunos matriculados, sendo um deles ouvinte de outro programa de pós-graduação de outro estado brasileiro. Alguns alunos disseram que estavam fazendo a disciplina a pedido do orientador e, outros, por interesse em compreender melhor o que é a linguística aplicada. Com a intenção de analisar como o agir decolonial destas docentes-pesquisadoras proporcionaram a responsividade ativa dos discentes, para cada pergunta apresentada examinaremos os discursos apresentados à luz da ADD e da decolonialidade. Apresentado o contexto, seguem os excertos.

Excerto 1

<i>Durante nossos encontros alguns temas assuntos foram discutidos. Na sua perspectiva, o que é decolonialidade?</i>	
ALUNO A	A decolonialidade é o romper com os paradigmas dominantes, tanto dos efeitos do colonialismo como também do poder absoluto que temos hoje que é o poder capitalista. Além disso, é dar voz aqueles que são silenciados, postos à margem, subalternizados e que possuem seus próprios saberes e culturas.
ALUNO B	Aprender, desaprender e reaprender. É questionar-se a todo instante, quando se busca uma evolução constante na forma de se enxergar através do outro.
ALUNO C	Acredito que se desprender de conceitos que nós engessam como sociedade, e está disposto a desconstrução. Para assim gerar conceitos que beneficiem ao todo e não a uma específica classe.

Fonte: acervo das autoras.

A nossa primeira pergunta procurou identificar se, diante dos assuntos abordados, eles conseguiram compreender o conceito de decolonialidade. Vemos, diante das respostas oferecidas pelos Alunos A, B e C, semelhanças nas respostas ao considerarem, a partir da LA, a necessidade de se questionar as formas tradicionais de conhecimento e estarem abertos para pesquisas, para teorias que discutem os modos de construir conhecimentos sobre a vida social. Isso significa, de acordo com Moita Lopes (2006), a possibilidade de estudar outras histórias sobre quem somos e trazer para o centro de atenção vidas marginalizadas, pelos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, dentre outros.

Essas vozes silenciadas são essenciais para entendermos como mantemos a agenda colonizadora e contribuimos para continuarem às margens da sociedade. Ao discutir e ouvir essas outras histórias, pode-se construir uma agenda anti-hegemônica em um mundo globali-

zado (MOITA LOPES, 2006) desigual como possibilidade de reescrever, rediscutir e visitar a vida social como a conhecemos.

Mignolo (2006) aponta que precisamos considerar o giro decolonial como um pensamento que desnaturaliza a matriz colonial de poder. Ser decolonial constitui-se em compreender como as várias formas semióticas movimentam as bordas e as margens das estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais. Segundo o autor, o pensamento decolonial indica uma confiança de que “outros mundos são possíveis (não um novo e único que acreditamos ser o melhor, mas outros, diversos) e que estão em construção planetária (MIGNOLO, 2006, p. 10).

Por sua vez, Walsh (2013) em diálogo com Zapata, Freire e Fanon, argumenta ser possível tecer pedagogias na/para a ação e metodologias essenciais para aprender, desaprender e reaprender com vistas para a decolonização. Ao deslocar a pedagogia tradicional de ensino-aprendizagem possibilita novos olhares para o próprio trabalho como luta social e a reconstrução de (vários) outros cenários pedagógicos. Vamos ao próximo excerto.

Excerto 2

<i>De que maneiras você viu que os assuntos abordados ressignificaram a sua forma de pensar sobre determinados temas?</i>	
ALUNO D	Através do olhar crítico da LA, podemos repensar como a perspectiva decolonial é importante para a nossa desaprendizagem, mostrando como nós precisamos nos desconstruir para começar agir de forma decolonial, assim, os assuntos abordados contribuíram muito para ressignificar a minha forma de pensar em relação aos temas, pois durante o nosso processo de formação não fomos direcionados a refletir de forma crítica acerca das temáticas abordadas.

ALUNO E	<p>Como a LA vai além das concepções de língua, ela é transgressora, pois vai ao encontro das soluções dos problemas que foram impostos às nações que viveram sobre o poderio dos colonizadores, os assuntos acordados me fez perceber que devido o que nos foi ensinado sobre as concepções de uma sociedade colonizadora que temos em nossa mente um preconceito estrutural em que ainda consideramos alguns povos, na qual fazemos parte, inferiores a outros.</p>
---------	---

Fonte: acervo das autoras.

As respostas dos Alunos D em relação à segunda questão remete a alguns teóricos discutidos na disciplina e aparecem no discurso como um modo de olhar transgressor e como desaprendizagem. Fabrício (2006) destaca que o papel da LA se constitui como prática problematizadora envolvida em intensos e contínuos questionamentos sobre os fatos que norteiam nosso modo de vida, questões de linguagem e não pode ter pretensões a respostas definitivas e universais. O Aluno D, ao articular a decolonialidade com a desaprendizagem como forma de desconstruir o olhar colonial, filia-se ao discutido por Fabrício (2006) ao nos orientar que os descaminhos e a desaprendizagem nos faz questionar os regimes de verdade presentes nas áreas do conhecimento e possibilita modificar as experiências quanto ao nosso próprio conhecimento.

Ainda nesse entendimento, importante notar que o Aluno D destaca que os temas abordados durante as aulas ressignificaram sua forma de pensar, tendo em vista que na formação não “são direcionados a pensar de forma crítica” sobre determinados assuntos. Consideraremos para esta questão o postulado por Freire (2001) ao destacar que a compreensão dos limites da prática educativa demanda, de modo indiscutível, da sua responsabilidade política frente ao seu ato formativo e isso significa que o educador assuma a responsabilidade pela sua prática educativa. Walsh (2013), de modo semelhante, destaca ser a partir dos processos de (des)aprendizagem, invenção,

intervenção e ação que podemos traçar perspectivas e propostas pedagógicas que respondam às necessidades dos decolonizados na busca da transformação social.

Já o Aluno E apresenta que a LA vai para além da concepção de língua por ser transgressora e ir em busca de soluções aos problemas reais vividos pelos sujeitos sociais. Parece que o aluno compreende, pautado em Pennycook (2006), que a LA é uma abordagem mutável e dinâmica na busca de entender como a linguagem funciona em múltiplos contextos, ao invés de ser vista como um método, uma série de técnicas ou um processo fixo do conhecimento. Pennycook (2006) argumenta que é precisamos considerar a linguística aplicada crítica (LAC) como antidisciplinar ou conhecimento transgressivo, como modo de pensar e fazer sempre problematizador, o que sugere em um modo híbrido e dinâmico de pesquisa aliado à práxis.

O Aluno E destaca o que foi ensinado pela educação se encontra pautada em concepção de uma sociedade colonizadora em que se considera alguns povos como inferiores. Mignolo (2006, p. 13) argumenta que a lógica do colonialismo opera em três níveis diferentes, primeiro, a colonialidade do poder (político e econômico); segundo, colonialidade do conhecimento (epistêmico, filosófico, científico) na relação das línguas com o conhecimento) e, terceiro, colonialidade do ser (subjetividade, controle da sexualidade e papéis atribuídos ao gênero, entre outros). Os três são interdependentes e se justificam pela retórica de Modernidade, na qual, segundo o autor, naturalizam a colonialidade do saber em nome da teoria política, do progresso, da economia e da gestão democrática imperial. Assim, a virada decolonial consiste justamente quando se apresenta a diferença entre colonialidade, imperialidade e decolonialidade, ou seja, de tudo fixo, constituído como único que se pensou passa pela recuperação, revitalização no sentido crítico de evidenciar como inúmeros povos foram reduzidos ao silêncio, ao que não se sustenta, ao que não existe (MIGNOLO, 2006, p. 15). Em continuidade, examinemos o próximo excerto.

Excerto 3

<p><i>A linguística aplicada tem como principal objetivo compreender o sujeito em suas práticas sociais. Desse modo, como o fazer transgressivo, IN-disciplinar e transdisciplinar promovem discussões pertinentes quando articuladas com a formação docente?</i></p>	
ALUNO A	<p>Quando abre espaço para que o pensar decolonial seja discutido e conhecido pelos discentes e docentes, a fim de que, mudem as suas práticas enquanto ser humano e profissional.</p>
ALUNO B	<p>Trazendo a forma nua e crua de ver, de viver e de fazer sociedade. Colocando em choque o eu e o outro como produtos de um meio que deve ser questionado, pois é na libertação de vícios trazidos de um percurso histórico segregador que o educador deve atuar, fazendo, inclusive, recair sobre seus educandos a responsabilidade de transcender socialmente e culturalmente para que possamos atingir dias menos sombrios.</p>
ALUNO D	<p>O fazer transgressivo, IN-disciplinar e transdisciplinar podem promover discussões pertinentes quando forem articulados com a formação docente, pois os professores serão direcionados a refletir a partir dessas perspectivas e assim conseguirão pensar de forma decolonial e também direcionarão seus alunos.</p>

Fonte: acervo das autoras.

A terceira questão estava direcionada ao entendimento da LA , a formação docente e ao agir decolonial. Pelo que se verifica mediante as respostas dos Alunos A, B e D, parece indicar que houve uma mudança no pensamento dos alunos destacados e vemos ser possível agir em favor de uma educação linguística crítica decolonial. Freire (1996) apresenta que devemos nos desviar dos descaminhos do puritanismo,

dos conteúdos fáceis a que somos tentados cotidianamente, com o intuito de deixar de lado os caminhos verdadeiros que podem nos colocar.

Educação envolve sujeitos histórico-sociais e culturais, capazes de comparar, valorar, intervir, decidir, romper, desaprender, transgredir, ser IN-disciplinar como bem apresentado por Moita Lopes (2006) e, por todas essas questões, somos e estamos educadores éticos. Para Freire (1996), ao respeitar a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos se integram e se completam, isso porque educar é substantivamente formar, melhor ainda, é formar, deformar-se e reformar-se continuamente.

Ao promover discussões que envolvessem o olhar IN-disciplinar, de desaprendizagem e transgressivo como apresentados pelos autores no decorrer deste texto, verificamos a necessidade de ter instrumentos políticos e epistemológicos que nos permitiram transgredir e ir além da educação tradicional. Ao proporcionar textos que levam ao repensar do sujeito aluno-pesquisador em suas diferentes instâncias, buscou-se marcar, assim como Pennycook (2006) propõe, a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais.

Desse modo, levar os professores a pensar de forma decolonial, como apresentado pelo Aluno D, precisa evidenciar as lutas sociais como cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprender, desaprender, reaprender, refletir e agir. Walsh (2013) destaca que, ao reconhecermos que as ações destinadas a mudar a ordem do poder colonial partem da identificação e reconhecimento de um problema, podemos anunciar a condição de dominação e opressão para, enfim, organizar pautas educativas e o nosso próprio agir pedagógico, com fins de intervir, tornar algo possível e, por assim dizer, transformador.

| Algumas reflexões (quase) finais

Retomamos aqui nossas epígrafes, como toda palavra é ideológica (VOLÓCHINOV, [1929] 2017), assumimos uma postura decolo-

nial, com projetos de resistir, transgredir, intervir, possibilitar, criar e ressurgir (WALSH, 2013) por compreendermos que a nossa proposta de analisar como o agir decolonial proporcionou a responsividade ativa dos discentes que participaram em 2022, da disciplina de Linguística Aplicada. Pelo que analisamos, aparentemente, parece ter ocorrido algumas (trans)formações no agir dos nossos alunos. Evidentemente, estamos cientes de que educação é processo ininterrupto e muito há de ser feito para que, de fato, a decolonialidade passe a acontecer em nossas escolas como *práxis* educativas.

Todavia, assim como Freire (1996) nos orienta, o que interessa é discutir os saberes fundamentais para a prática educativo-crítica, com conteúdos cuja compreensão sejam lúcidos, elaborados e discutidos para uma prática transformadora, afinal, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). É pensar em uma educação como prática de liberdade na qual os discentes não sintam receios de dizer o que pensam. É articular com os seus contextos, com a vida encarnada, com a experiência.

Ser ou não ser a favor de uma educação linguística crítica decolonial, para nós professoras-pesquisadores é uma questão resolvida. Consideramos dever ético como situado pelos princípios freireanos e como ato responsável (BAKHTIN, 2017), proporcionar aos nossos educandos pedagogias que partam do pensar tradicional e fixo para irem além, para transgredirem, desaprenderem, serem IN-disciplinares e criarem grietas para que a pedagogia decolonial aconteça no espaço escolar.

Assim, nossas reflexões QUASE finais, deixam em aberto para novos diálogos responsivos e ativos conforme proposto por Walsh (2013, p. 28) sobre criar possibilidades de “estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.”

Referências

- ALBÁN ACHINTE, A. Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. *In: WALSH, C. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Quito: Ediciones Abya Yala, 2013. p. 443-468.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas). Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, [1952-1953] 2016.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, [1920-1924] 2017.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas.** São Paulo: Editora 34, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditations pascaliennes.** Paris: Seuil, 1997.
- BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. Análise da verbo-visualidade: contribuições para os estudos do discurso. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso** [online], v. 8, n. 2, 2013, p. 2-4. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/tBC3qMfb9HbSC9Qv9jVx6Dn/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 15 set. 2022.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. *In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.
- FANON, F. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **Medo e ousadia:** Paulo Freire & Ira Shor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 15. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FOUCAULT, M. Qu'est-ce que les Lumières ? in *Dits et Ecrits*, tome IV, 1984, 562-578.
- MEMMI, A. **Decolonization and The Decolonized**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2006.
- MIGNOLO, W. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.
- MOITA LOPES, L. P. da aplicação da linguística a linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- OLIVEIRA, L. F. de.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 16 set. 2022.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.
- SOUSA SANTOS, B. de. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia essencial: Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, [1929] 2017.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. Disponível em: <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, Descolonización del Estado y del Conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo. 2006.