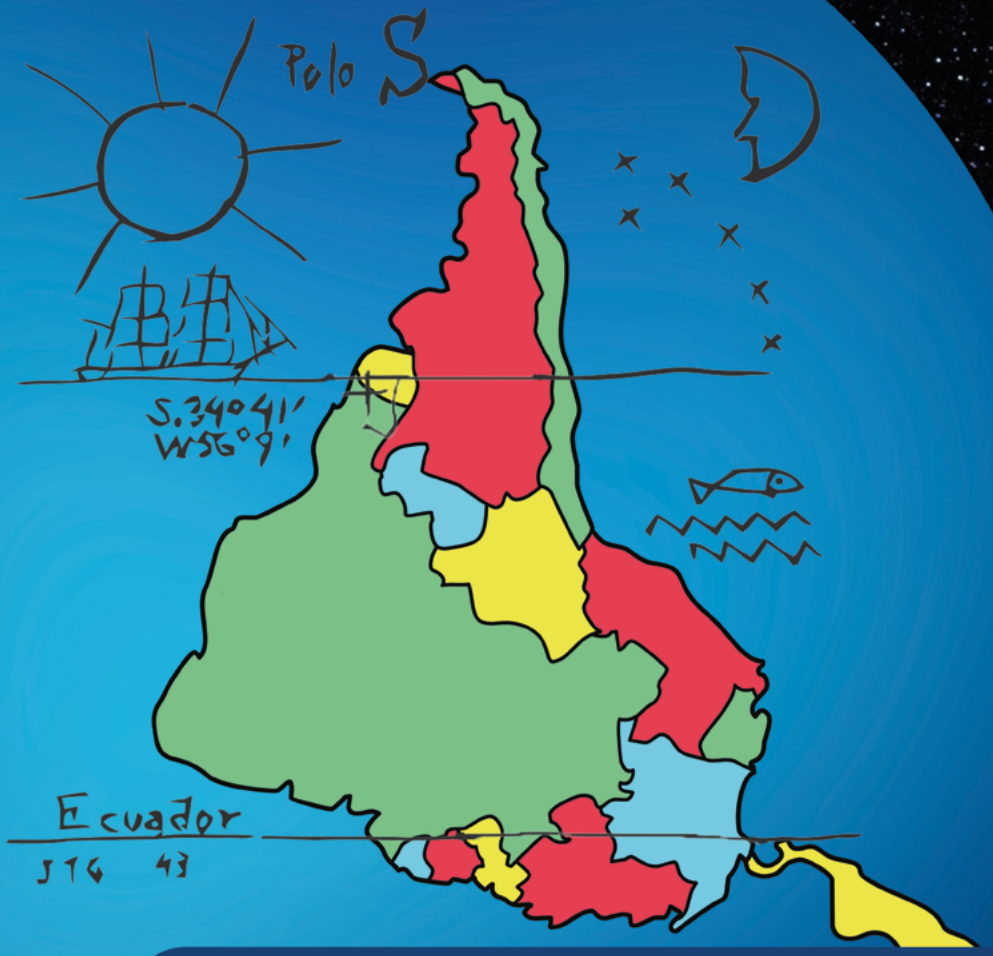
GRASSINETE C. DE ALBUQUERQUE OLIVEIRA
(ORGANIZADORA)



DECOLONIALIDADE
PONTOS E CONTRAPONTOS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

Pontes

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo–SP)

O48d Oliveira, Grassinete C. de Albuquerque (org.).

Decolonialidade: pontos e contrapontos na educação linguística crítica / Organizadora: Grassinete C. de Albuquerque Oliveira; Prefácio de Kleber Aparecido da Silva.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022;
figs.; quadros.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-620-2.

1. Formação de Professores. 2. Linguística Aplicada. 3. Prática Pedagógica. I. Título. II. Assunto. III. Organizadora.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:
1. Formação de professores – Estágios. 370.71
2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
3. Linguagem, Línguas – Estudo e ensino. 418.007
4. Linguística aplicada. 468

GRASSINETE C. DE ALBUQUERQUE OLIVEIRA
(ORGANIZADORA)

DECOLONIALIDADE
PONTOS E CONTRAPONTOS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

Copyright © 2022 – Da organizadora representante dos autores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Revisão: Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Editoração: Vinnie Graciano
Capa: Acessa Design
Direito Autoral do Mapa: Foto do Mapa Invertido: Museo Torres García - *El norte es el Sur*, 1935

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

AGRADECIMENTOS

Ao Tito Oliveira, meu esposo e incentivador nas escrevivências.

Aos Pesquisadores que fizeram parte da construção deste livro. Cada um evidencia a necessidade de pensar as linguagens, a educação, as literaturas e os discursos com vistas para uma educação linguística crítica e para a transformação social.

Aos Pesquisadores do Grupo Geadel-Ufac, por oportunizarem o debate rumo a uma educação crítica decolonial.



SUMÁRIO

PREFÁCIO
FAZER LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA É FAZER O QUÊ? 11
Kleber Aparecido da Silva

APRESENTAÇÃO
CONTEMPORANEIDADE E (MÁS) PRÁTICAS ANTIGAS 15
Rosemeyre Moraes de Oliveira

PARTE I
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E DECOLONIALIDADE

EM FAVOR DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA DECOLONIAL: PERSPECTIVAS EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA 33
Grassinete C. de Albuquerque Oliveira
Angela B. C. Themudo Lessa

DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DOCENTE 57
Rubens Lacerda de Sá
Sueli Salles Fidalgo

DEVENIRES MÍSTICOS EN LA EDUCACIÓN: HACIA LA DESCOLONIZACIÓN DEL MÉTODO 75
Jafte Dilean Robles Lomelí

(DE)COLONIALIDADE LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS: REFLEXÕES NO CONTEXTO DE TRÍPLICE FRONTEIRA BRASIL-PERU-BOLÍVIA 87

Maristela Alves de Souza Diniz
Ghislaine Brito Arruda

ESCREVIVÊNCIAS E ETNOGRAFIAS DO ENSINO: OS MULTILETRAMENTOS AFRO-BRASILEIROS DE CONCEIÇÃO EVARISTO 109

Amilton Queiroz
Ezilda Maciel
Simone Lima
Rogério Mesquita

PARTE II
DISCURSO E DEMOCRACIA

DO BRASIL PARA OS ESTADOS UNIDOS: A DEMOCRACIA RACIAL NA AULA DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS 131

Fernanda Righi

TRAÇOS NEOCOLONIAIS NO DISCURSO SOBRE UMA "RELIGIÃO BRASILEIRA": OPRESSÃO E TENTATIVAS DE DOMINAÇÃO RELIGIOSA 157

Luciano Mendes Saraiva
Wilder Kleber Fernandes de Santana

NOTAS SOBRE FOUCAULT, A NECROPOLÍTICA E A INDIGNIDADE DE FALAR PELOS OUTROS 171

Éderson Luís Silveira

PARTE III
LETRAMENTOS E PEDAGOGIA DECOLONIAL

LETRAMENTO DECOLONIAL CRÍTICO: UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO 201

Silvia Conceição Armada Martins

APONTAMENTOS SOBRE O NARRADOR BENJAMINIANO EM MILTON HATOUM 219

Juciane Cavalheiro

LETRAMENTO CARTOGRÁFICO DIGITAL CRÍTICO E PEDAGOGIA DECOLONIAL: GEOLOCALIZANDO E PROBLEMATIZANDO MONUMENTOS HISTÓRICOS 231

André Effgen de Aguiar

USOS LINGUÍSTICOS E PRODUÇÕES DE ESSENCIALISMOS NA CARACTERIZAÇÃO DE PERSONAGENS: UMA ANÁLISE DA OBRA REI NEGRO, DE COELHO NETO 269

Andressa Queiroz da Silva
Shelton Lima de Souza

SOBRE A ORGANIZADORA 297

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) 299



PREFÁCIO

FAZER LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA É FAZER O QUÊ?

Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília/Brasília/Brasil
Stanford University/San Francisco/Estados Unidos

"Mas a tarefa de se esquivar dos fantasmas do passado logo se revela nada fácil, pois o colonialismo deixou uma sombra muito longa e sinuosa que ainda ofusca a capacidade das suas vítimas de outrora de enxergar a realidade das coisas. Pois o colonialismo foi muito mais que um capítulo macabro na história da humanidade, onde um grupo de nações europeias se auto outorgaram o direito de se lançar numa aventura predatória rumo a distantes povos da África, Ásia e América Latina e submetê-los a inomináveis iniquidades e humilhações, sugando impiedosamente suas riquezas e deixando-os na penúria e total desamparo.

O colonialismo tomou conta da mente dos povos dentro do regime de escravatura (muitas vezes disfarçado com outros nomes e eufemismos engenhosos) a que os conquistadores os submeteram na sua incansável procura por bens alheios, movida pela ganância e de-

> lírio desmedido de sua suposta superioridade moral e intelectual. E a sequela mais gritante e danosa dessa lavagem cerebral a que os povos dominados foram submetidos leva o nome de colonialidade.
>
> Rajagopalan (2023, p. 10, no prelo)

"*Decolonialidade: pontos e contrapontos na educação linguística crítica*", é uma significativa coletânea organizada por Grassinete C. de Albuquerque Oliveira, pesquisadora, educadora e ativista da Universidade Federal do Acre (UFC), voltada a professores e (trans)formadores atuantes na área, assim como a alunos de Letras/Linguística/Linguística Aplicada (Crítica), cujo objetivo central é promover reflexões e compartilhar conhecimentos acerca do ensino de línguas e discursos, sob perspectivas contemporâneas críticas, plurais e decoloniais (SILVA e COBUCCI, 2023, no prelo; PESSOA, SILVA e FREITAS, 2021).

Reunindo 12 (doze) capítulos redigidos por professores universitários brasileiros de diferentes partes do Brasil e estrangeiros, a obra é fruto de uma ação de extensão ocorrida em 2021, entre os dias 14 de julho a 06 de outubro de 2021, na modalidade *on-line*, com pesquisadores do "Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso e Ensino de Línguas", da Universidade Federal do Acre (UFC), em parceria com outras instituições nacionais e internacionais. A obra constitui-se de pesquisas que visam discutir o pensar/agir decolonial, a partir do que Pessoa, Silva e Freitas (2021) definem como praxiologias decoloniais.

> "(...) O termo substitui teorias, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática. Essa é a nossa forma de interpretar o argumento de Freire (2005) de que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. Usar os dois termos é dicotomizá-los, isto é, reforçar um binarismo que, além de não explicar, hierarquiza conhecimentos em nossa área. Também usamos educação linguística como uma expressão ampla, que engloba a forma-

> ção crítica docente e evita outra dicotomia: ensino e aprendizagem, já que, como também afirma Freire, não existe ensinar sem aprender (FREIRE, 2001). A nosso ver, a educação acontece na construção dialógica do conhecimento, onde todas as pessoas e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Já o termo crítica envolve a problematização: das iniquidades da vida social, buscando transformá-la em bases mais justas; das normas hegemônicas, objetivando entender como se constituíram assim; dos limites de nosso conhecimento; e de futuros desejáveis, pautados por princípios éticos".
>
> (PESSOA, SILVA E FREITAS, 2021, p. 16)

Ao refletir como os diferentes professores-pesquisadores que investigam e problematizam a colonialidade em suas múltiplas formas, os artigos presentes nesta coletânea colaboram para uma (re)construção de saberes, dialogando com as diferenças, questionando as formas de poder e promovendo a responsabilidade na construção de sociedades mais justas, crítica, emancipatórias e democráticas (FREIRE, 1997).

Os textos destacam-se pelo altíssimo nível de qualidade, atualização, consistência, caráter emancipatório e, certamente, fazem jus ao gabarito, prestígio, competência e profissionalismo de cada um/a de seus/suas autores/atrizes. A coletânea é, acima de tudo, um presente ao/a leitor/a, a quem é oferecida a oportunidade de vivenciar, através dos capítulos, um processo de reflexão crítica e avaliação criteriosa e sistemática acerca de questões relacionadas à educação linguística crítica, uma vez que é de suma importância e uma grande influência em nossas salas de aula.

Enfocando diferentes olhares a coletânea amplia e aprofunda o escopo teórico metodológico no que tange ao ensino de línguas e apresenta, por sua vez, suas implicações no ensino-aprendizagem e para a formação de educadores (de línguas) e de outros agentes educacionais. Nesse prisma, a obra contempla inúmeras questões e aspectos cruciais para o fortalecimento das capacidades de reflexão e ava-

liação crítica do complexo processo de educação linguística que mais bem se adeque às particularidades de seu contexto de atuação.

Em suma, visto que esta coletânea é pioneira na perspectiva que se propõe, na medida em que viabiliza a (re)construção de visões e teorizações (re)construída a partir dos diálogos com perspectivas contemporâneas, plurais, críticas e antirracistas; traz, também, contribuições singulares para a área em contexto nacional e para o Sul Global.

Sugere-nos, também, que busquemos formas para que estes textos circulem internacionalmente, promovendo o importante, necessário e desejável diálogo entre diferentes pesquisadores/as e seus trabalhos e, acima de tudo, permitindo a confluência, nem sempre pacífica, mas certamente enriquecedora e libertadora, de diferentes visões e formas de se viver (e fazer) o mundo, o ensino-aprendizagem de línguas e a pesquisa acadêmico-científica.

Parabenizo à colega Grassinete C. de Albuquerque Oliveira e autores/as pela obra que certamente trará uma sólida contribuição para a nossa área de pesquisa e de investigação científica. E tento esboçar uma possível resposta a pergunta inicial deste prefácio: Fazer Linguística Aplicada Crítica (LAC) é fazer o quê? Fazer LAC é fazer pesquisas propositivas, críticas e decoloniais que possam trazer contribuições significativas para a sociedade e para a escola, construindo assim para um pensar glocal e um agir global. Boa leitura para todos vocês!

Referências Bibliográficas

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Orgs). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística críticas**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

RAJAGOPALAN, R. Prefácio. In: SILVA, K. A. (Orgs). **Perspectivas Decoloniais nos Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023, (no prelo).

SILVA, K. A. (Orgs). **Perspectivas Decoloniais nos Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023, (no prelo).

APRESENTAÇÃO

CONTEMPORANEIDADE E (MÁS) PRÁTICAS ANTIGAS

Rosemeyre Moraes de Oliveira

Liberdade, liberdade! Abra as asas sobre nós (bis)
E que a voz da igualdade seja sempre a nossa voz[1]

Emoção define o sentimento de receber o convite para apresentar um livro, este livro. Ao passar os olhos pela lista de seções e capítulos, observando seus títulos e autores, um sentimento foi somado à emoção inicial: a responsabilidade.

Diante do complexo tema e de renomados pesquisadores no campo da Linguística Aplicada Crítica e da Literatura constantes no rol de autores dos capítulos, a responsabilidade se mostra ainda maior: como apresentar suas pesquisas? Imbuída dessa tarefa procedi à leitura dos textos, embeveci-me de cada um deles, não de forma romântica, mas, diante da contribuição social e histórica em busca da decolonialidade.

1 Samba enredo – Imperatriz Leopoldinense – 1989–Autores: Jurandir / Niltinho Tristeza / Preto Joia / Vicentinho.

Cada parágrafo e cada capítulo foram escritos para alertar os malefícios herdados do Período Colonial ainda praticados e propor soluções para que nossa cultura e sociedade sejam renovadas a partir do conhecimento que é gerado em nossas escolas e universidades.

A experiência desta apresentação foi prazerosa. Inicialmente, procurei esmiuçar os conceitos centrais de colonização, colonialidade e decolonialidade para facilitar a compreensão do leitor; posteriormente, cada capítulo foi descrito, não como antecipação, mas pensando em incentivar a leitura do texto completo.

Sem mais delongas, a partir do próximo parágrafo, discorrerei acerca do livro em si, obra recomendável para pesquisas e estudos que têm na educação linguística crítica decolonial seu cerne.

O conceito de educação linguística critica é apresentado, segundo Oliveira e Lessa que compõem essa obra–Parte I, primeiro capítulo -, como sendo uma forma de pensar a educação (e para além dela) como problematização do mundo e de si mesmo por meios das línguas(gens) e discursos proferidos socialmente. Amparadas em conceitos foucautianos, bakhtinianos e freireanos, as autoras proclamam a necessidade de se articular caminhos para uma educação linguística crítica que reveja, constantemente, o mundo e a si mesmo nos inúmeros fios ideológicos que envolvem o sujeito no tempo presente, sem esquecer do passado e como possibilidade de transformar o futuro. Ser crítico, para as autoras, envolve engajamento e responsabilidade político-social.

Ao pensarmos em decolonialidade, pensamos também em questões de independência, que se nos mostra sob vários aspectos: educação, cultura, economia, identidade nacional, entre outros. Surge também o "desprendimento" da noção de que só existe um caminho possível, pensamento esse oriundo da modernidade capitalista e da história de exploração das colônias; dessa maneira, ao buscar rupturas completas, abrem-se caminhos ao encontro das pluralidades, do direito de ser diferente (já que se é independente) de pensar e construir saberes próprios advindo de experiências próprias.

Para entender o pensamento decolonial e o conceito de decolonialidade, é preciso decifrá-los historicamente. O Colonialismo é um período histórico em que as grandes navegações e descobertas de novas terras/continentes fizeram surgir as colônias de exploração, ou seja, a dominação de determinados países sobre as terras ou recém-descobertas ou tomadas pós-invasão.

As Metrópoles exerciam amplo domínio sobre as Colônias, controlando o povo, as riquezas locais, as matérias-primas, entre outras formas de dominação, no que tange ao Brasil podemos citar a exploração da mão-de-obra de nativos para extração da madeira nativa, do ouro e de pedras preciosas, riquezas essas que contaram como enriquecimento das Metrópoles europeias.

Os costumes, culturas e religiões das Metrópoles também foram impostos às colônias: no caso brasileiro, a religião oficial passou a ser o catolicismo e houve proibição e perseguição a nativos e escravizados de cultuar suas divindades, desvalorizando todo o pré-existente à chegada dos colonizadores.

Assis (2014) destacou a importância do colonialismo para a expansão capitalista iniciada no oriente europeu; o autor também refere que todo esse contexto histórico deu início à Modernidade, cuja característica fundante são os processos de dominação. Com esse contexto, a Europa era tida como referência de Estado Moderno, de desenvolvimento civilizatório, científico e cultural, sistema de poder fortalecido pela lógica capitalista; destarte, modernidade e capitalismo juntos podem ser considerados, segundo Assis, como gênese para a globalização, que dividiu os países em "desenvolvidos" e os "subdesenvolvidos" em que as relações de colonização e domínio eram claros.

Assim, o modo de tratamento das Metrópoles ou colonizadores para suas colônias demarcou o conceito de Colonialidade, que define os modos e a condição do poder que ainda reside na sociedade que vivemos, ora tratada como subdesenvolvida. Em outros termos, podemos dizer que o colonialismo gerou a colonialidade não como sinônimo, mas como consequência.

De acordo com Ballestrin (2013), a Colonialidade mostrou o *"lado obscuro e necessário da Modernidade"* diante da dominação e controle realizados sobre os recursos, trabalho, capital e conhecimento nas relações de poder do colonizador, sob a ótica do mercado capitalista, em relação ao colonizado. Se o Colonialismo, enquanto período histórico, foi findado, a colonialidade ainda assola nossos dias e é reproduzida em várias práticas sociais, entre elas, no discurso, sendo este objeto da Linguística Aplicada Crítica, ciência na qual os autores dos capítulos deste são especialistas, pesquisadores e professores.

As heranças coloniais de exploração dos humanos considerados inferiores continuam ativas: trabalho escravo, trabalho análogo à escravidão, misoginia, homofobia, intolerância religiosa, trabalho infantil, violência doméstica, racismo, entre outras, abundam no discurso e na prática social em muitos países do Sul Global, ora chamados de subdesenvolvidos.

A fim de romper com tais heranças que perpetuam a colonialidade, pesquisadores como Walter Mignolo (2007), Enrique Dussel (2000), Aníbal Quijano (2005), Catherine Walsh e Edgard Lander (2005) e Nelson Maldonado-torres (2017), que integram o grupo de estudos MCD – Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade, propuseram a "decolonialidade" como forma de enfrentamento e ruptura da colonialidade de moderno pensamento capitalista, perpetuadores das várias ordens históricas de submissão e exploração.

Resistência e desconstrução são as palavras-chave surgidas como norte para sair da subalternização e criticar a modernidade e o capitalismo; dando voz aos oprimidos, propondo e fomentando a libertação econômica, política, social e cultural a fim de que se resgate o apreço a estima aos seres e aos grupos formados em nome da resistência, como os movimentos sociais por moradia, emprego e saúde pública, os movimentos feministas, os movimentos pela posse da terra, os grupos ecológicos e de defesa do ambiente, o movimento LGBTQIA+, entre outros.

Resistência e desconstrução são aspectos também de interesse da Linguística Aplicada Crítica, que é uma ciência que visa entender, analisar e esmiuçar os usos da linguagem e de discursos não só no aspecto gramatical, estrutural ou histórico, mas também na linguagem que reproduz resultados de vivências sócio-histórico-culturais e, portanto, são carregados de ideologias. Tal qual o grupo MCD, *op. cit*., inspirados neles e em outros tantos, pesquisadores brasileiros produziram pesquisas cuja finalidade é fomentar a ruptura com o pensamento que perpetua a colonialidade.

Mais que um livro, um convite indispensável, a obra Decolonialidade: pontos e contrapontos na educação linguística crítica, que tem como organizadora Grassinete C. de Albuquerque Oliveira, professora universitária em cursos de graduação e de pós-graduação na Universidade Federal do Acre – UFAC – Doutora em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela PUC-SP, pesquisadora, é um chamamento para entender como a presença da colonialidade coloca a produção científica e acadêmica brasileiras como subalterna, ainda minimizada devido à presença, em nossa cultura e sociedade, do modelo eurocêntrico como o ideal. Neste convite compartilhado por consagrados pesquisadores em Linguística Aplicada, nas seções e capítulos a seguir, o leitor encontrará a aplicação do pensamento decolonial voltado para vários setores, citados anteriormente.

Na parte I: "EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E DECOLONIALIDADE" encontramos a seleção de capítulos em que a discussão acerca do papel da Educação e da Linguagem como instrumento decolonizador na formação de cidadãos, professores e pesquisadores tem sido essencial.

O primeiro capítulo, "Em favor da Educação Linguística Crítica Decolonial: Perspectivas em um Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada" diz respeito à educação superior; nele, Grassinete Oliveira e Ângela Lessa, professoras em cursos de pós-graduação, analisam o agir do pensamento decolonial de acadêmicos cursistas da Disciplina de Linguística Aplicada no curso de Pós-graduação em Educação, Humanidades e Linguagens, da Universidade Federal do Acre.

As docentes formaram uma bibliografia densa para a ementa e curso, iniciando pela discussão que leva o nome deste livro, o conceito de Educação Linguística Crítica, de Enunciado Concreto e pela concepção de Bakhtin de que os discursos não possuem nem primeira nem última palavra como também não há limite ideológico no discurso, uma vez que ele acompanha o desenvolvimento humano e nele é (re)formado.

Os enunciados produzidos pelos alunos, em cada aula da disciplina, abordagem questões como o agir docente, como as discussões acerca do currículo e seu papel na e para a formação acadêmica. As docentes propuseram a discussão do papel social da linguagem, que é socialmente construída e está presente nas esferas mais diversas da comunicação humana; dessa maneira, a linguagem espelha, por meio dos enunciados concretos, condições e fins específicos em que a arquitetônica discursiva é organizada pela forma, pelo conteúdo e pelo estilo do enunciador que, em seus enunciados, demonstra sua visão de mundo e suas reflexões sobre a realidade que o circunda.

A disciplina abordou quais práticas pedagógicas podem romper com a questão de que o saber ocidental eurocêntrico é considerado ideal e único, diminuindo ou considerando o saber construído fora desse centro como ineficiente para os processos de ensino-aprendizagem.

Por fim, os enunciados produzidos pelos alunos acerca das discussões propostas foram reunidos e analisados a partir dos conceitos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), por considerar a linguagem como consequência de vivências, vieses ideológicos, costumes, crenças, juízos de valor atribuído às situações; assim sendo, a linguagem é viva e se renova.

Sem antecipar qualquer resultado da análise, convido o leitor a se juntar às opiniões emitidas e ao fechamento da análise, a meu ver, ponto alto do capítulo que abre este livro necessário para todo acadêmico e todo cidadão em busca de uma educação linguística critica decolonial.

O segundo capítulo-tema do livro Decolonialidade: pontos e contrapontos na educação linguística crítica, é dedicado a uma ordem especial de invisibilizados pela colonialidade: as pessoas com deficiência que necessitam de políticas públicas de inclusão para figurar como "seres de direito" diante da sociedade que os relega a segundo plano. No segundo capítulo, intitulado "Decolonialidade e Educação Inclusiva: Para Pensar a Educação Docente", cujos autores Rubens Lacerda de Sá e Sueli Salles Fidalgo, com base da Filosofia do Absurdo de Albert Camus (1995), comparam a situação díspar que atinge os que precisam de inclusão, pois, se de um lado existem as (escassas) políticas públicas para tanto, de outro, aqueles de delas necessitam para minimamente se locomover, estudar e ter benefícios como isenção de tarifas, gratuidade em medicação de uso contínuo, entre outros.

Os autores, cujos temas de pesquisa residem da educação inclusiva, discutem-na como instrumento para a promoção da justiça social e, também, a necessidade da formação docente habilitada para trabalhar com esse aluno específico, com necessidades educacionais especiais, que variam desde a concepção arquitetônica da escola, material em Braile, até a presença de intérpretes de Libras, não excluindo as demais diversidades presentes na escola.

Os autores levantam ainda a questão acerca da política inclusiva ser realmente inclusiva ou se, na realidade, é excludente, uma vez que é excluído que necessita de inclusão (SAWAIA, 2004), concluem eles que uma educação de fato inclusiva também precisa da ruptura com o pensamento e a prática da colonialidade a inferiorizar as reais capacidades e talentos de cada um dos colonizados sul-globais.

Em "Devenires místicos en la educación: Hacia la descolonización del método", terceiro capítulo desta obra, de autoria de Jafte Dilean Robles Lomelí, temos o questionamento acerca dos métodos de ensino que colocam o professor como detentor-centralizador do conhecimento passado aos alunos, bem como do controle exercido sobre eles, controle e dominação exercido primeiramente no sistema familiar e posteriormente no sistema escolar.

A ideia é otimização do aluno, como se ele precisasse de contínuas correções para compensar o fato de ter nascido imperfeito, ou seja, uma reprodução da colonialidade em que terras e nativos (inferiorizados) precisam ser reconfigurados para se adequar aos sistemas sociopolíticos vigentes.

Lomelí retoma o exemplo a mística de Santa Teresa de Jesus, pois ela propõe uma identificação de si pela transmutação dos sentidos, alcançada por meio da oração que leva a alma à união mística ou ao arrebatamento. Destaco do texto o seguinte trecho:

> Embora Santa Teresa queira cumprir o procedimento de Osuna ao pé da letra, ela não entende exatamente o que acontece com o corpo humano quando os sentidos sucumbem à escuridão. É por isso que, na tentativa de se livrar da abstração, em sua aula ele transforma os poderes humanos em animais que habitam o jardim paradisíaco do Cântico dos Cânticos.

Entendo, nesse excerto, um diálogo decolonizador metaforizado em que a autora compara o poder libertador e transcendente da oração ao alcance da decolonialidade por meio da educação, conforme refere nos parágrafos iniciais do texto.

Maristela Alves de Souza Diniz e Ghislaine Brito Arruda, no quarto capítulo deste exemplar, intitulado "(De)Colonialidade linguística e ensino de línguas: reflexões no contexto de tríplice fronteira Brasil-Peru-Bolívia" apresentam discussões acerca das próprias trajetórias acadêmicas, destacando a experiência como docentes de língua espanhola na região da tríplice fronteira Brasil-Peru-Bolívia.

As autoras salientam que as discussões apresentadas no evento *Diálogos Decoloniais em Ensino de Línguas e Discursos* do Grupo de Estudos de Análise do Discurso e Ensino de Línguas – GEADEL, da Universidade Federal do Acre – UFAC –, serviram como base e ferramenta para a promoção de debates sobre a decolonialidade nas práticas de ensino, aliando o diálogo proposto e as reflexões dele originadas

à prática docente. As autoras, professoras de língua espanhola, convidam-nos a refletir sobre a participação da língua dos povos originários indígenas nos documentos oficiais que regulam o ensino de língua espanhola do Estado do Acre.

A tríplice fronteira indicada é um espaço multicultural, multiétnico e multilinguístico, a partir de tal realidade, as autoras analisam se:

> i) As diretrizes curriculares oficiais para o ensino de língua espanhola no Acre orientam-se em uma perspectiva decolonial e contemplam o conhecimento das línguas e culturas indígenas presentes no contexto fronteiriço com o propósito de mostrar aos estudantes a realidade de sua própria situação/entorno geográfico-histórico-social?
>
> ii) Subjazem nos documentos oficiais elementos que permitam desenvolver nos aprendizes atitudes de estima e respeito pelo outro, curiosidade e aceitação positiva pelo entorno multilíngue e multicultural?

Por meio de levantamento bibliográfico, recorreram a duas pesquisas (2018 e 2020) que analisaram o currículo antigo e o vigente (2010 e 2018, respectivamente) do ensino de Língua Espanhola para o Ensino Fundamental no Acre. A fim de não antecipar resultados da análise por crer que a leitura é necessária, encerro a apresentação deste capítulo afirmando que as questões principais foram respondidas pelas autoras, porém, recomendo ao leitor que dialogue com o texto.

O capítulo posterior, quinto, intitulado "Escrevivências e etnografias do ensino: os multiletramentos afro-brasileiros de Conceição Evaristo" tem como autores Amilton Queiroz, Ezilda Maciel, Simone Lima e Rogério Mesquita, os quais abordam aspectos concernentes à didática voltada para o ensino de Literatura, mais precisamente na obra de Conceição Evaristo como ponto de partida para refletir as questões acerca da decolonialidade, em uma amplitude que, segundo os autores, embasam a discussão desde a educação básica até o ensino superior.

Para cumprir os propósitos da pesquisa, os autores discutem o conceito de multiletramentos decoloniais como um "horizonte em construção[2]" como base para repensar a didática das literaturas para, assim, "foco explorar as questões da escrevivência e etnografia do ensino.". Em derradeiro, os autores imergem na questão do multiletramentos decolonial afro-brasileiro por meio da leitura de "Maria", um conto evaristiano (2015) que retrata questões raciais referentes à mulher negra e de escrita com base em memórias.

A parte II do livro, "DISCURSO E DEMOCRACIA[3]", é composta por pesquisas que apontam diretamente o cidadão injuriado em direitos essenciais, de ser respeitado por sua etnia, por seu credo religioso e em seu direito de ter um trabalho digno, remunerado, exercido em condições seguras e salubres.

Iniciando os discursos o sexto capítulo, assinado por Fernanda Righi e intitulado 'Do Brasil para os Estados Unidos: a democracia racial na aula de Estudos Latino-americanos**",** tem cono cerne os estudos afro-latino-americanos como disciplina nos estudos interdisciplinares nos Estados Unidos, área de estudo introduzida no currículo a partir das décadas finais do século XX, tendo sua continuidade durante o século XXI.

Tais estudos abordam a presença de "pessoas de herança africana na América-Latina" bem como sua cultura, história e marcos da resistência contra exploração e escravização (herança do período colonial e ingrediente da colonialidade), a participação na formação da sociedade atual bem como sua presença como geradora de desigualdades (sociais, nos direitos, entre outras citada pela autora).

Assim, a autora chega na questão da democracia racial no século XX nos Estados Unidos passando sobre a formação das relações raciais na América Latina para demonstrar, assim, como ocorreu e ainda ocorre a desigualdade racial em seus determinantes históricos, fomentando assim o debate sobre justiça racial naquele país.

2 Nas palavras dos autores.

3 Que numa opinião puramente pessoal poderia ter sido intitulada "Cidadania e Democracia".

A tentativa de estabelecimento de uma religião brasileira e a opressão contra tal tentativa, advinda do neocolonialismo presente na fala do atual presidente brasileiro ao se expressar contra a existência dessa religião, demonstrando assim, intolerância religiosa e dominação por meio da religião é o tema trazido por Luciano Mendes Saraiva e Wilder Kleber Fernandes de Santana no sétimo capítulo, cujo título é "Traços Neocoloniais no Discurso Sobre uma "Religião Brasileira": Opressão e Tentativas de Dominação Religiosa".

Os autores analisam a fala do atual presidente como meio para manutenção do poder e de sua ideologia; igualmente, identificaram nessa fala sinais do pensamento colonizador, vestígios de opressão e tentativas de calar as religiões minoritárias que se oporiam ao Cristianismo vigente, seja na forma do catolicismo ou do protestantismo.

Para a análise do *corpus* que é constituído de uma resposta do presidente a repórteres durante uma formatura de Sargentos do Exército na Cidade de Guaratinguetá, interior do Estado de São Paulo, em 21 de junho de 2021, os autores recorreram à perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin (2006 [1979]; 2010 [1930-34]) e Medviédev (2016 [1928]) e aos estudos neocoloniais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2007).

No decorrer das seções do capítulo, os autores percorrem pelo conceito de religião e pelo uso político da religião como manutenção de poder, passam pela noção de Neocolonialidade e seus antecedentes históricos, propiciando o entendimento desse fenômeno na atualidade e, por fim, indicam os grupos religiosos minoritários que padecem ante o discurso e a ação gerada pelo presidente, gerando tentativas de apagamento desses grupos e suas práticas religiosas em prol da manutenção do Cristianismo europeu.

O oitavo capítulo que encerra a parte II do livro Decolonialidade: pontos e contrapontos na educação linguística crítica, mas não os diálogos e as ações necessárias, Ederson Luís Silveira discute, em sua pesquisa intitulada "Notas Sobre Foucault, a Necropolítica e a Indignidade e Falar pelos Outros" se, após a proclamação da Lei Áurea (que

deu como extinta a escravidão no Brasil), somos realmente um país livre da prática da escravização.

O autor recorre a Michel Foucault, aos estudos de Achille Mbembe e de Berenice Bento para fundamentar as proposições analíticas que faz ao decorrer de seu texto. Mais que um diálogo, é uma contribuição social de elevada importância por denunciar e propor soluções contra a disseminação de trabalho análogo à escravidão. Ressalte-se ser este o tema central da tese de doutoramento defendida em 2020 por Ederson, o qual analisa o ciclo da escravização de trabalhadores, bem como da discriminação racial (contra negros e indígenas) e xenofobia (no Estado de São Paulo). Por ser, infelizmente, comum encontrar bolivianos trabalhando em situação de escravização para abastecer o mercado de vestuário, o autor apresenta que os corpos escravizados são os periféricos (entre eles, crianças), os pobres, os menos escolarizados, os que vivem na imigração ilegal, ou seja, os corpos escravizáveis são aqueles que se encontram sob as mais variadas formas de vulnerabilidade, estejam eles nas cidades interioranas ou nas grandes cidades do Brasil.

O autor responsabiliza a necropolítica, com base nos estudos de Mbembe, como política de destruição de corpos que, quando mortos, são apenas substituídos por outros (corpos) vivos capazes de produzir e de serem escravizados. Soma-se à colonialidade, como razão pela qual os invisíveis na sociedade, na cultura e na história atuais são calados e é com indignidade que o pesquisador procura dar-lhes vozes, para que as políticas públicas vigentes nas relações de trabalho e emprego sejam aplicadas a cada corpo no Brasil.

Finalmente, a parte III da obra, "LETRAMENTOS E PEDAGOGIA DECOLONIAL" reúne pesquisas cujo cerne é a discussão acerca do papel que materiais didáticos sejam instrumentos para alfabetizar, letrar e educar crianças, jovens e adultos capazes de questionar e criticar toda forma de subalternização cultural, tanto em sua formação individual quanto para sua convivência social, profissional e política.

Seguindo com o nosso diálogo decolonial, o capítulo 9, de autoria de Silvia Conceição Armada Martins discute sobre "Letramento Decolonial Crítico: um olhar sobre o livro didático". A autora propõe e convida a discutir os fundamentos e as perspectivas do letramento decolonial crítico, que nos mostra como trajetória rumo à compreensão de valores culturais e de múltiplas linguagens no que tange às práticas sociais decoloniais constantes nos livros didáticos.

Nas seções desse capítulo, a autora relembra a afirmação de Paulo Freire de que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra e, ainda embasada em Freire, destaca que usará o termo "letramento" no plural, letramentos, posto que são múltiplos os letramentos e semioses pelas quais um sujeito passa. Prosseguindo, a autora explora os conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade e reflete acerca dos impactos da aplicação desses fazeres em nossa sociedade, cultura e até mesmo em nosso agir.

Na terceira seção, que antecede a de análise do *corpus*, a autora convida a fazer reflexões a respeito do papel da Educação como ferramenta e meio para modificar o *status quo* de uma nação; para tanto, o livro didático tem papel essencial por agir na construção de "memórias coletivas e identidades sociais[4]". Nessa seção, a autora apresenta e detalha as categorias de análise que utilizará na quarta seção de seu texto.

O décimo capítulo "Apontamentos Sobre o Narrador Benjaminiano em Milton Hatoum", de autoria de Juciane Cavalheiro, resgata a função de personagem-narrador na obra de Milton Hatoum (1989, 2000, 2005, 2008, 2013), escritor brasileiro cuja obra mostra os movimentos migratórios europeus nas regiões Norte e Nordeste do país.

A retomada da memória por meio de experiências vividas e a arte de situar o leitor no presente da experiência é bem descrita pela autora ao analisar os papéis dos narradores. Sem mencionar diretamente a colonialidade, nos comportamentos dos migrantes e nas memórias

4 Palavras da autora.

dos narradores sobre si e sobre os contextos, podemos vislumbrar algumas heranças do Colonialismo.

No décimo primeiro capítulo, Letramento cartográfico digital crítico e pedagogia decolonial: geolocalizando e problematizando monumentos históricos, André Effgen de Aguiar traz um interessante estudo acerca de uma das formas de manutenção da colonialidade: os monumentos históricos que relembram e homenageiam dominadores e dominações à nossa terra e povo, entre eles, a estátua de Borba Gato (São Paulo) que passou por incêndio e tentativa de demolição (24 de julho de 2021) por representar um passado que não deve ser motivo de orgulho devido a explorações e torturas aplicadas, a mando de Borba, contra indígenas e africanos escravizados.

O autor recorre à Pedagogia Decolonial de Walsh (2009, 2013) a estudos sobre decolonialidade de Mignolo, (2003, 2007) e Quijano, (2005), sobre letramento Street, (2003, 2014) Kleiman, (1995, 2006), Soares (2003) e Rojo, 2009) na tentativa de convergir conceitos e "oportunizar outras possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber [...] na escola"[5].

André Effgen sugere que há outras formas de se pensar a Pedagogia e as atividades escolares por meio da criatividade, adotando assim, métodos de ensino que ultrapassem a "monocultura", que é característica da europeização do conhecimento, mostrando que a Educação é instrumento de mudança, de resistência e de decolonialidade.

O autor parte historicamente do assassinato de George Perry Floyd Jr., afro-americano que teve seu pescoço apertado pelo joelho do policial branco Derek Chavin até que a asfixia mecânica concretizasse o homicídio de Floyd (25 de maio de 2020). A partir desse evento, nos Estados Unidos e em outros países do mundo surgiu o movimento *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam). Como a vida imita a própria vida em exemplos de assassinatos contra negros, no Brasil, o cidadão João Alberto Silveira Freitas, 5 minutos e 20 segundos após ser espancado em um supermercado por seguranças, veio a sucumbir

5 Nas palavras do autor.

no local do ato ocorrido. Semelhantemente, esse evento gerou protestos sob o mesmo lema de Vidas Negras Importam.

André Effgen defende a ideia de que a sala de aula é o espaço por excelência para reflexão e debate dos temas como racismo, violência, presença de monumentos e demais símbolo que perpetuem a colonialidade e que Educação Decolonial é um instrumento de libertação.

Chegamos ao capítulo 12 do livro, no qual a obra literária Rei Negro, de Coelho Neto, é deslindada por Andressa Queiroz da Silva e Shelton Lima de Souza sob o título "Usos Linguísticos e Produções de Essencialismos na Caracterização de Personagens: Uma Análise da Obra Rei Negro, de Coelho Neto".

Os autores iniciam sua pesquisa referindo que a passibilidade criada em torno da miscigenação brasileira, em verdade, sobrepuja uma verdade: a de que o Brasil é um país multicultural e multilíngue, não obstante o poder existente e as tentativas de, sob a justificativa de unificar o país sob o idioma trazidos pelos colonizadores portugueses, apagar a presença da língua dos povos originários indígenas e dos africanos escravizados[6].

Focando na contribuição africana para a cultura brasileira e na literatura, os autores analisam a obra cuja primeira edição data de 2014 sob um viés multidisciplinar que abrange a Linguística Aplicada Crítica de Rajagopalan (2001) atingindo até um olhar inter e transdisciplinar a que chamam de (sócio)linguístico-literário, interpretando que o "(sócio)" não confina a análise dentro da sociolinguística, porém, perpassa e passa por ela, expandindo o olhar analítico que privilegia a interpretação sem essencializações teóricas, além da interação. Os autores buscam e tratam da construção identitárias do negro (ou povos negros) construídas na obra por meio de escolhas lexicais, sociais, que indicam a cultura e a língua africana inserida no (com)texto literário, demonstrando como as construções linguageiras ajudam a (re)formar identidades.

6 Até mesmo dos franceses e holandeses que tentaram tomar o Norte e Nordeste e os italianos e alemães que tentaram tomar o Sul do Brasil.

Asseguro ao leitor que, assim como eu, ao término da leitura do Decolonialidade: pontos e contrapontos na educação linguística crítica, terá elementos para analisar cada fala, cada livro, vídeo, filme ou cada música em que a exploração de pessoas, da fauna e flora, dos recursos naturais, das culturas, dentre outros aspectos da vida humana, foi discutido neste livro ora sob o viés da exploração, ora sob o da educação linguística crítica como prática de liberdade decolonial.

Educar fazendo correções no que se ensina, no como se ensina, recusar e refutar a discriminação, denunciar toda e qualquer forma de exploração, resistir e ser resistência não é ser uma única andorinha a tentar fazer o verão, é alçar voo para encontrar as demais que voam no mesmo sentido, na direção de uma educação linguística crítica e de uma sociedade decolonizadora.

Boa leitura!!!

Referências

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. **Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo**. Caderno CRH**,** v. 27, n. 72, p. 613-627, set.-dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/mT3sC6wQ46rf4M9W7dYcwSj/abstract/?lang=pt- Acesso em 24/09/2022.

BALLESTRIN, Luciana. **América latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política**,** v. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069. Acesso em 24/09/2022.

SAWAIA, Bader B. **O Sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão**. *In*: SAWAIA, B. (org.). As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.



PARTE I

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E DECOLONIALIDADE



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-espaço, 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 centrifugas, 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 situados[1], 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 critica 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'*éthos* 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 arquitetônica 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 cientifico, desconsiderando todas as epistemologias desenvolvidas nas periferias do sul global (SOUSA SANTOS, 2018), procuramos atuar em atitude responsiva no esperançar como ato de Re-Existência[3] 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 vivencias dos educandos e, quando nos reportamos às vivencias, 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 mantém 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 obreros 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

Durante nossos encontros alguns temas assuntos foram discutidos. Na sua perspectiva, o que é decolonialidade?	
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 possiblidade 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 contribuímos 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 revisitar 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

De que maneiras você viu que os assuntos abordados ressignificaram a sua forma de pensar sobre determinados temas?	
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	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.

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 Fabricio (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

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?	
ALUNO A	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.
ALUNO B	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.
ALUNO D	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.

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 enrumbadas 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.-Prácticas.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.

DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DOCENTE

Rubens Lacerda de Sá
Sueli Salles Fidalgo

It took them what seemed like forever to spill everything that was on their minds. It was as if the "culture of silence" was suddenly shattered, and they had discovered not only that they could speak, but that their critical discourse upon the world, their world, was a way of remaking that world.

(FREIRE, 1992, p. 31)

Change is like the rising tide. You can build barriers, but it will always seep in through the chinks.

(COETZEE, 2013, p. 14)

Pra começo de conversa

Ao propor sua Filosofia do Absurdo, Albert Camus[1] aborda os vários absurdos da vida moderna sob diferentes prismas e ressalta que esses não nos exigem a morte, mas um reposicionamento diante dos eventos por meio de uma revolta ou o que chamaríamos de micro-revoltas. O filósofo mostra que a sociedade em sua totalidade busca

1 CAMUS, A. **The myth of sisyphus and other essays.** New York: Alfred A. Knopf Inc., 1955.

sentido e essencialidades em meio a condições adversas de um mundo desconexo, ininteligível e sufocado por ideologias diversas que promovem futilidades e esforços inúteis.

Camus ilustra sua visão distópica da sociedade com o Mito de Sísifo, cujo esforço é fazer subir uma pedra morro acima e assistir, impotente, a mesma pedra rolar morro abaixo, obrigando-o a repetir o mesmo esforço *ad aeternum*. Diferentemente do que se quer crer, Sísifo é uma representação trágica, bastante vívida e fiel do sujeito contemporâneo que, consciente de sua condição miserável, continua *ad infinitum* em seu esforço pela produtividade. Isso é fruto de uma ciranda ininterrupta que, aliás, foi bem retratada por Charles Chaplin em Tempos Modernos[2], George Orwell[3] e Aldous Huxley[4], além do próprio Albert Camus em O Estrangeiro[5], comumente citados como exemplos do absurdo abordado no Mito de Sísifo.

É dentro dessa lógica insana que nos assola e nos consome como sociedade que gostaríamos de apresentar nosso ensaio. Iniciaremos com breves considerações de alguns pressupostos do pensamento decolonial. Em seguida, queremos falar brevemente sobre educação inclusiva, discutindo-a como ferramenta promotora de justiça social, tratando, ao mesmo tempo, de questões de formação docente para o trabalho na sala de aula do século XXI, com toda a diversidade que se encontra na escola hoje. Arrematarmos nosso ensaio com um convite ao leitor a partir da obra de G. Vandré.

1. Bora falar de decolonialidade

Embora já seja tempo de debatermos e, por assim dizer, promover uma discussão a respeito de um giro dentro do giro[6], no que con-

2 Recuperado de https://www.charliechaplin.com/en/films/6-modern-times

3 ORWELL, G. **Nineteen eighty-four.** United Kingdom: Secker & Warburg, 1949.

4 HUXLEY, A. **Brave new world.** United Kingdom: Chatto & Windus, 1932.

5 CAMUS, A. **L'Étranger**. Paris: Éditions Gallimard, 1942.

6 O primeiro giro decolonial a que nos referimos foi histórica e bem discutido por Ballestrin (2013).

cerne a opção decolonial e sua relação com as cosmovisões societais que ela proporcionou, igualmente compreendemos que, por ora, isso não tem sido possível dado a um certo fetiche conceitual hegemônico outro, desenhado dentro da opção decolonial e que rechaça *ad portas* a crítica da crítica[7]. Entretanto, vale a pena revisitar algumas das bases do pensamento decolonial que, reconhecidamente, são bastante úteis e suficientes para os propósitos deste ensaio.

Podemos destacar inicialmente que o projeto da modernidade, como concebido originalmente, falhou miseravelmente e redundou em revelar-se como um mito nutrido pelo colonialismo expresso pelo capitalismo, patriarcado e universalismo — mito esse que é operacionalizado pela lógica neoliberal promotora de miragens como a globalização.

Visão semelhante é apresentada por Muniz Sodré (2012), quando nos alerta que o mundo ocidental eurocentrado continua disseminando, ou tentando disseminar, "diretrizes culturais para outras regiões do mundo" (p.19) sob a pretensão de universalismo que, na realidade é "a dimensão mais visível do "Um" absoluto da razão." Assim, para o autor, Muniz Sodré (2012, p.19), o colonialismo

> é ainda hoje a persistência desse primado do Um absoluto sobre o pluralismo cultural, em especial nas ideologias que confluem para as instâncias educacionais por meio de textos canônicos e por informação pública. Embora se enfraqueçam determinadas formações discursivas da metafísica e instituições tradicionalmente encarregadas de inculcá-las (...), o pensamento oficial permanece escudado em novos mecanismos organizativos, a exemplo do Banco Mundial que, desde os anos 1980, passou a zelar por aspectos ideológicos (política, educação) das sociedades em desenvolvimento.

7 Sá, no prelo, discorre sobre a necessidade de lançarmos um olhar calibrador sobre a opção decolonial.

No entanto, esse projeto, desde sua fundação, tem sido amplamente discutido por pensadores decoloniais[8] ao denunciarem as mazelas que a modernidade promove desde os idos do século XIII. Dentre as violências que foram perpetradas por esse mito, Grosfoguel (2016) lança luz, por exemplo, sobre os eventos genocidas e epistemicidas ocorridos durante a conquista de Al-Andalus, em perseguição aos judeus e muçulmanos, o saque aos povos originários das Américas, o sequestro e escravização dos africanos e, por fim, a acusação de bruxaria contra mulheres europeias e sua condenação a serem queimadas vivas em verdadeiros espetáculos de horror levado a termo em fogueiras instaladas em praças públicas cujo objetivo derradeiro era o controle dos corpos.

Em direção semelhante, Marc Ferro (1996) destaca em sua obra que, apesar das colonizações datarem de tempos tão longínquos como a Roma e a Grécia antigas, foi no interior do projeto global da modernidade que ela assumiu novos redirecionamentos e objetivos. Em termos simples, a colonização é referida como um período de dominação político-administrativa, bem como de exploração e expropriação de bens e recursos dos povos conquistados.

Embora tão recentemente quanto 2002, duas décadas atrás, o Timor Leste tenha sido o último país a conseguir a independência de sua situação de colônia, o termo último aqui não significa que o processo de colonização tenha sido extinto na sua integralidade e totalidade. Foi apenas maquiado em uma relação simbiótica, pois ainda existem no mundo 16 territórios com configuração colonial sob o controle, por exemplo, do Reino Unido, da Nova Zelândia, dos Estados Unidos e da França. Juntos, esses territórios têm uma população de 1.2 milhão de pessoas que ainda são subordinadas a uma metrópole que está além dos seus limites geográficos, não lhes permitindo usufruir de autonomia ou liberdade políticas plenas.

No entanto, mesmo após muitas décadas de lutas e esforços para que povos dominados pudessem ser libertos do jugo dos saqueadores,

8 Latin American Subaltern Studies Group. Founding statement: The postmodern debate in Latin America. **Boundary 2**, v. 20, n. 3, 1993, p. 110–121.

o projeto da modernidade se reconfigurou ao fazer converter a colonização em uma nova forma de colonialismo que projeta o capitalismo, o patriarcado, o universalismo, o neoliberalismo, a globalização, etc. como diferentes tentáculos da colonialidade cujo objetivo derradeiro é a manutenção de poder. Por compreensão semelhante, Aníbal Quijano (1991; 1993) destaca que a colonialidade é uma categoria fundante da atual configuração de poder no interior desse novo desenho do colonialismo.

Mais adiante, Quijano (2002, p. 12) reforça que a colonialidade de poder se sustenta, com especial ênfase na "classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de raça", pois para ele essa classificação social é a "mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial imposta sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu". Nas palavras de Ramón Grosfoguel (2008, p. 55), a "colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial".

Por conseguinte, a colonialidade de poder configura-se, assim, em uma matriz de dominação mundial cuja capilaridade alcança todos os segmentos sociais. Essa capilaridade resulta em um modelo de estratificação e tipologias sociorraciais e, assim, na produção de subjetividades, pois essa classificação racial com vistas à dominação global faz com que o sujeito contemporâneo se curve ao eurocentrismo e à racionalidade moderna.

A colonialidade do poder é, portanto, a chave analítica que nos permite entender as confluências e divergências nas relações que compõem a trama social. Podemos afirmar que ela se converte, então, em um "regime de colonialidade global", como assevera Grosfoguel (2008, p. 56), pois "as zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial". Essa matriz colonial de poder, cf. Quijano, ou regime de colonialidade global, cf. Grosfoguel, possui nuances e desdobramentos aplicáveis a outras dimensões e campos, a saber: colonialidade do saber, do ser,

da natureza, do gênero, do crer, do sentir, econômica, etc. (QUINTERO, *et al*., 2012). Por uma questão redacional, trataremos brevemente apenas do saber e do ser.

Ao falar sobre a dimensão da colonialidade do saber, Sá (2021, p. 8) nos lembra que "o cartesiano 'penso, logo existo', ou seja, o *ego cogito* é fruto da ideia que soberaniza a racionalidade do ser humano na produção de conhecimento e, portanto, assume um lugar ontológico que se sobrepõe a qualquer divindade. Essa é a egopolítica universalista e idolátrica do pensamento ocidental". Tal egopolítica promove a Europa a *locus* epistêmico que funciona e normatiza o saber que produz como sendo universal e o único que é validado e autorizado (LANDER, 1993).

Essa agenda epistêmica eurocêntrica centralizadora produz muitas marcas mundo afora. Nelson Maldonado-Torres (2007, p. 131) diz que ela se "mantém viva em manuais de aprendizagem, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na auto-imagem, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna". Zulma Palermo (2018, p. 152) completa essa ideia em torno da colonialidade do saber quando diz que somos atravessados "*por la autoridad del pensamiento único, por el autodefinido conocimiento verdadero*". A literata diz que essa retórica acadêmica é uma aporia derridiana[9], pois deve nos mover a insurgências.

O pensamento único tem sido, aliás, debatido e ilustrado por outros autores contemporâneos, tais como, por exemplo, Muniz Sodré (2017, p. 6), quando, diz que houve, durante boa parte do período moderno, uma defesa alemã às "línguas maiores", evidentemente europeias, em detrimento das demais, tendo essa visão servido de argumento para a defesa de que o alemão era a língua que herdara do grego a filosofia, ou seja, o saber. Temos também Chimamanda Ngozi Adichie (2009) que nos alerta do perigo de basear o saber em histórias únicas. Faz isso, ao relatar partes de sua história para debater a ideia que, do continente africano, há muitos habitantes de outros continentes,

9 DERRIDA, J. **De la grammatologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1967.

especialmente os que se encontram no chamado "primeiro mundo" e, portanto, não é possível nem cabível pensar em unicidade ou hegemonia de saberes.

Ao discutir a percepção do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos sobre os apagamentos produzidos pela colonialidade do saber, inclusive no interior das universidades brasileiras, Sá (2020, p. 344) ao citar Sousa Santos (2002, p. 247) diz que a lógica que opera a racionalidade epistêmica e eurocentrada objetiva "produzir não-existências, invisibilidade, desqualificação, ininteligibilidade e descarte de um modo irreversível". Por essa razão, Sá acrescenta a premência da produção de epistemologias que operem de modo alternativo às totalidades epistêmicas e metodológicas que nos são impostas. Somente assim, construiremos coletivamente saberes translocalizados.

O segundo desdobramento da matriz colonial do poder é a colonialidade do ser. Em Sá (2021, p. 8), o autor ressalta que o sujeito cartesiano, capitalista, patriarcal, colonialista e eurocentrado "assume um lugar ontológico que transforma o *ego conquiro* na própria essência e condição para a existência do *ego cogito"*, ou seja, esse sujeito entende que é sua incumbência "a purificação ontológica e, por conseguinte, epistemológica dos considerados não-puros". Essa lógica de pensamento é a que será a base do extermínio, *ego extermino*, justificado dessa subcategoria considerada "selvagem, subumana ou mesmo não-humana" (SÁ, 2021, p. 9).

Essa não-ética do outro[10] alinha-se ao que Maldonado-Torres (2008, p. 217) fala sobre a *gente sin secta* na definição de Cristovão Colombo dos habitantes originários das Américas, pois esses eram, para o colonizador, "indígenas como sujeitos sem religião [que] os remove da categoria humana, sujeitos não completamente humanos no mundo".

Essa linha de pensamento autoriza o conquistador a levar a termo o *ego conquiro* cartesiano e, se julgar necessário, eliminar totalmente

10 Difiro do Outro lacaniano (1973), mais abstrato, e que se refere a um lugar, a linguagem, ao inconsciente.

a humanidade do outro, primeiro cometendo o epistemicídio, desqualificação epistemológica e destruição de saberes, para em seguida, perpetrar genocídio, dessubjetivação e negação ontológica, do ser. Essa dimensão da matriz colonial do poder, a colonialidade do ser, é levada a cabo inclusive literalmente, se necessário. Assim, a obliteração do saber alcança o ser uma vez que esses ameaçam a manutenção do poder.

A filósofa e historiadora americana Susan Buck-Morss afirma que "o que sobrevive nos arquivos faz isso por acaso. O desaparecimento é a regra" (2018, p. 18). Também Báez (2004) narra eventos como a destruição da Biblioteca Nacional da Bósnia em 1992, a destruição de inúmeras bibliotecas, arquivos e sítios arqueológicos iraquianos em 2003, etc., e Zusak (2005) narra o momento em que a juventude hitleriana queima milhares de livros em praça pública. Há diversos exemplos na história e podemos acrescentar à lista os incêndios do Museu da Língua Portuguesa na região central de São Paulo em 2015, no Museu Nacional no Rio de Janeiro em 2018, na Cinemateca Brasileira em São Paulo em 2021 e tantos outros que indicam que, em última instância, o que se almeja é a validação de uma maneira de pensar única que autoriza alguns em detrimento de muitos outros, cujas existências são desnecessárias e dispensáveis.

Em conclusão, podemos afirmar que há muito a ser dito sobre a opção decolonial inclusive no que tange a crítica à própria opção, conforme anunciamos no início. No entanto, para os fins a que se destina este ensaio, optamos por tratar sucintamente como a colonização se revestiu de uma forma moderna outra, o colonialismo, e como esse último se manifesta através da matriz colonial de poder com diferentes dimensões. Apresentamos apenas duas dessas nuances, *i.e.* a colonialidade do saber e do ser porque entendemos que essas guardam uma relação próxima com a educação inclusiva, qual objeto do próximo segmentos deste ensaio.

2. Saber e ser: refletir sobre a educação inclusiva (ou excludente)

Não se trata de tarefa muito fácil falar de inclusão vivendo em uma sociedade que produz tantas perplexidades. Por isso, falaremos sobre o binômio incluir/excluir. Sá (2016, p. 55), ao tratar do caso dos bolivianos em São Paulo, abordou a questão da inclusão considerando as categorias estereótipo, preconceito, discriminação e diversidade quais construtos que se entrelaçam e resultam em ações e práticas excludentes. Chamou também a atenção para o fato de que para que um grupo migrante seja plenamente incluído na sociedade é preciso que ações de cidadania combatam a manutenção de ações antagonicamente cristalizadas e promotoras de marginalização, miséria, guetorização, apartação social e dessubjetivação.

De forma similar, ao situar historicamente a formação da escola brasileira e discutir as leis que a fundamentam desde o final do Brasil Império, Fidalgo (2006) discute o que chama de exclusão-inclusão social-escolar, demonstrando que a escola dialeticamente reflete e refrata o que ocorre na sociedade como um todo, ou seja, a escola forma os indivíduos que atuam na sociedade, mas também é formada pelas mesmas pessoas e pelos mesmos grupos sociais. Então, se é socialmente que as crianças aprendem que são diferentes dos demais, que, via de regra, lhe dirigem olhares ou palavras de exclusão (VYGOTSKY, 1993 [1924]), deve ser na escola que essas práticas são afirmadas mais comumente do que refutadas (FIDALGO, 2018; 2019) especialmente pela linguagem que, como discutem Lessa e Fidalgo (2009), pode manter ou questionar o *status quo* que, na escola, é excludente desde a fundação. Infelizmente, na maioria das vezes, a linguagem tem mantido esse estado da arte de exclusão. Aliás, tem mantido e reforçado os abismos entre pessoas consideradas padrão e todas as demais, que estão fora desse padrão imposto, seja pelas roupas que vestem, pelas línguas que falam, por terem deficiências ou necessidades específicas, por apresentarem cor de pele diferente, etc.

Tem sido assim desde o início da formação da escola no nosso país. Isso fica evidente, por exemplo, quando o Artigo 138 da Constituição

de 1934, diz ser dever da União, dos Estados e dos Municípios incentivar a educação eugênica (FIDALGO, 2006, p.120). Também fica evidente quando o Artigo 129 da Constituição de 1937 diz ser "dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados", garantindo, de acordo com Fidalgo (2006, p. 131), a manutenção da eugenia, embora não mais biológica, mas ambiental, visto que, enquanto as indústrias criavam escolas para formar sua mão de obra futura, o Estado subsidiava escolas públicas, no mesmo período histórico, para os filhos da classe média estudarem. Assim, mantinha-se a divisão funcional da sociedade, garantindo que os filhos dos chamados colarinhos brancos estariam em um espaço social-formativo diferente dos filhos dos chamados colarinhos azuis e, posteriormente, manteriam as atuações em funções sociais diversas também.

O modelo de inclusão implementado pouco a pouco, desde o início do século passado, na escola, tem sido o que Fidalgo (2006) chama de modelo pilateano, ou seja, o de se lavar as mãos, o da neutralidade do Estado, que faz de conta que todos têm os mesmos direitos porque todos têm acesso a uma escola, embora as diferenças entre os tipos de escola para crianças pobres e para crianças com melhor poder aquisitivo fosse (e ainda seja!) abissal; e nem estamos incluindo aqui as outras instituições em que as crianças e adolescentes fora do padrão foram sendo inseridas ao longo da formação da escola brasileira no melhor modelo, aderente ao adágio português, "longe dos olhos, longe do coração", ou seja, o que está longe dos olhos não incomoda.

Pautada no que poderíamos chamar de cidadania legal, em oposição a uma cidadania desejável (KYMLICKA, 1996), essa inclusão mantém alguns em condição subalterna por seus "próprios deméritos", já que, sendo "dotados das condições necessárias para conviver" (GENTILI, 2001, p. 33) com os demais em "posição de igualdade" e, sendo, eles também, defensores das leis aos quais estão submissos, têm status de cidadãos, embora somente alguns sejam, de fato, por definição, cidadãos. Os outros, diria ainda o mesmo autor, estão incluí-

dos, embora segregados. Dessa forma, Fidalgo (2006; 2018) esclarece que a eugenia ambiental praticada no Brasil de hoje resulta de propostas de inclusão pilateana.

Essa concepção de cidadania mantém o poder nas mãos dos escolhidos, ou intelectualmente melhor dotados, sejam eles pertencentes a famílias ou classes sociais mais privilegiadas, segundo a concepção ambientalista, ou dotados de uma inteligência superior, alinhada à concepção biológica. Trata-se, na realidade, de um modelo fundante da escola, que perdura em sua relação com a universidade e pode ser confirmada (1) nas falas de acadêmicos, que acreditam que as áreas aplicadas ou as licenciaturas não fazem pesquisa, mas apenas implementam as pesquisas realizadas pelas chamadas, ainda hoje, de ciências puras; (2) também nas falas de acadêmicos que desqualificam metodologias de pesquisa que não tenham base positivista; e, (3) nas falas de inúmeros professores que dizem que "na prática, a teoria é outra coisa" (outro adágio!), ou seja, no chão da escola, as coisas são diferentes do que no pensamento dos acadêmicos.

Na realidade, a inclusão social-escolar, em uma visão decolonial, uma visão não pautada por verticalizações norte-em-direção-ao-sul, seja esse norte o primeiro mundo ou a universidade ou qualquer grupo que, consciente ou inconscientemente, esteja em posição de opressor ou dono da verdade em relação a outro grupo, só será possível quando esse paradigma for quebrado; quando ao invés de nos *nortearmos* pelo pensamento do outro, nos *sulearmos* (FREIRE, 1992) pelo pensamento que deixa claro que a teoria é resultado da prática. Em outras palavras, essa inclusão ampla só será possível se pararmos de tomar "as ideias dos fortes por ideias fortes" e os "sedimentos de longa coerção e doutrinação por leis da história", Bauman (1997, p. 138).

Dessa forma, é preciso atentar para o que alerta Fidalgo (2005, p. 201):

> Estamos [e não é de hoje] diante da necessidade de considerar eticamente cada uma de nossas ações – o que implicaria termos uma atitude reflexiva em relação

> a nossas ações de educadores e formadores. Refletir criticamente é preciso porque, pode não ter sido intencionalmente que os construtores "acadêmicos, religiosos, políticos e científicos" de nossas escolas criaram (e criam) leis e políticas que permitiram (e cismam em permitir) práticas eugênicas, mas vivemos hoje as consequências do racismo e das desigualdades. Não é mais possível desconsiderá-las como já foi no passado. E justificá-las é fingir que não entendemos a linguagem que tem continuamente escrito a linguagem.

Nessa empreitada, estamos certos de que conseguiremos, por meio de nossas muitas micro-revoltas nos diferentes contextos em que atuamos, romper com os muitos absurdos sisifianos que nos cercam e insistem em promover injustiças sociais e exclusão.

Pra não dizerem que não falamos das flores[11] ...

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções

Como anunciamos e tentamos destacar ao longo deste ensaio, estamos ainda mergulhados na colonialidade que quer nos fazer crer que somos diferentes racialmente, fisicamente, intelectualmente, e que alguns estão fora do padrão porque têm uma deficiência. Mas quem estabeleceu esse padrão que já veio posto e não foi pensado realmente em (e por!) quem está na escola? Os padrões pré-concebidos fazem com que o social-escolar aceite, muitas vezes, que há os que são superiores, mais ou melhores que outros. Isso não é verdade! Como nos ensina a cantar Geraldo Vandré: *somos todos iguais, braços dados ou não*. Somos todos da mesma raça, a raça humana. Todos temos alguma necessidade específica durante toda ou parte da vida. Não importa

11 Geraldo Vandré ® 1968 WEA International Inc.

se estamos *nas escolas, nas ruas, campos, construções* sempre teremos alguma necessidade específica e continuaremos sendo sempre a mesma raça: humanos! E humanos são incompletos; humanos são, como diria Espinosa[12], infinidade de atributos em busca de sua completude que só se dá na coletividade. Precisamos uns dos outros para encontrar o todo, a essência. Portanto, não há humanos menos do que outros. Não podemos perder isso de vista se quisermos superar as colonialidades que nos banham.

Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão

Há momentos que nos cansamos, nos desanimamos ... muitos momentos! Mas, apesar da fome e das pragas pandêmicas ou não, que assolam a tantos mundo afora, apesar de tantos *indecisos cordões*, *nossas flores [vão] vencendo o canhão*. Nas nossas micro-revoltas, na vida e na escola, contra o absurdo, como já consideramos na filosofia de Albert Camus, vamos vencendo a cada dia, pouco a pouco e atuando para que todos possam ser educados por meio de reflexões cada vez mais críticas para, assim, termos cada vez mais consciência de nossas limitações individuais e, ao mesmo tempo, nossa capacidade de transformar o mundo coletiva e reflexivamente, assegurando maiores oportunidades às novas gerações.

Há soldados armados, amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem razão

A grande massa dominada, muitos deles *soldados*, *não* são *amados*, estão *quase todos perdidos de armas na mão*; armas que sequer sabem para que serve, sequer sabem usar ou têm condições de avaliar a extensão do mal que podem causar a si e aos seus – mesmos os seus

12 DELEUZE, G. **Spinoza:** Philosophie pratique. Paris: Minuit, 1981.

que não nasceram na mesma família. São ideologicamente manipulados (SÁ, 2020), e ensinados a única e *antiga lição*: *viver sem razão* e estar dispostos a *morrer pela pátria*. Mas, que pátria é essa? Não seria melhor pensar que se trata de uma *mátria*, a *pacha* tão presente para os povos andinos a ponto de a chamarem de *mama*? A mátria não mata nem exige a morte; a mátria exala o amor!

Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição

O amor, ah o amor! Tantos falaram (e ainda falam!) sobre ele. Mas, vamos evocar e saudar neste texto o educador do amor: Paulo Freire, que nos ensina tanto sobre a relação amor e educação. Nas suas pedagogias, ele nos pede para cuidar daquele que é oprimido, nos ensina a buscar a autonomia e nos fala de esperançar, como verbo porque esperança é ação e exige ação. Sem ação, não há o que esperar (1992; 1996).

O amor e a esperança freireanos exaltam a raça, o humano! Ou como ele mesmo diz: "nos fazem gente, mais gente!" E, na educação, tiram a verticalidade das ações para maior horizontalidade, ou seja, compreendem que todos são importantes no ato de educar e que educar é permitir-se ser educado constantemente, assim como ser educado é permitir-se educar. Esse amor na *mente*, as *flores* e a *história na mão* nos dão a *certeza na frente* que seguiremos *aprendendo e ensinando uma nova lição*.

Lição? Há uma lição em se entender que, para ser verdadeiramente inclusiva a educação e decolonizada precisa continuar em sua empreitada de romper com a matriz colonial de poder e suas consortes: a colonialidade do saber (que nos priva de epistemes outras!) e a colonialidade do ser (que mui anti-eticamente nos priva de nossas ontologias, nos esvazia em nossas dignidades!). Juntas, elas mantêm o poder educacional, formativo, reflexivo e todos os outros em que possamos pensar, nas mãos de quem oprime e, como diz Freire, faz com que o

sonho do oprimido seja o de tornar-se o opressor (1970). Isso turva-lhe a visão e impede de romper com aquilo que lhe mantém alienado e oprimido.

Por conseguinte, o convite que fazemos a todos os nossos leitores é para pensarmos juntos em um processo de educação docente que se paute pela decolonização das colonialidades e que seja inclusivo no sentido mais pleno da palavra, pois assim podemos começar a vislumbrar o que Geraldo Vandré nos conclama:

Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Gratidão pelo privilégio de compartilhar algumas de nossas ideias com vocês!

Rubens & *Sueli*

WAKANDA![13]

Referências

ADICHIE, C. N. The danger of a single story. **Ted Global.** 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 20.05.2019

BÁEZ, F. **História universal da destruição dos livros:** Das tábuas sumérias à guerra do Iraque. Trad. L. Schlafman. São Paulo: Ediouro, 2004.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 2, n. 11, p. 89-117, 2013.

BALLESTRIN, L. Colonialidade e Democracia. **Revista Estudos Políticos,** v. 5, n. 1, p. 191-209, 2014.

13 **Wakanda** na língua Kikongo significa: **O que é nosso por direito**. Essa língua é falada pelo povo bacongo nas províncias de Cabinda, do Uíge e do Zaire, no norte de Angola; e na região do baixo Congo, na República Democrática do Congo e nas regiões limítrofes da República do Congo.

BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna.** São Paulo: Paulus, 1997.

BUCK-MORSS, S. **O presente do passado.** Trad. A. L. Andrade e A. Varandas Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.

COETZEE, J. M. **The childhood of Jesus.** Londres: Jonathan Cape and Text Publishing, 2013

FERRO, M. **História das colonizações:** das conquistas às independências, séculos XIII a XX. Trad. R. F. D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FIDALGO, S. S. **A linguagem da inclusão-exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, PUC-SP, 2006.

FIDALGO, S. S. Conceitos eugênicos minam os discurso-s veiculados em ambientes escolares. **Revista da Anpoll,** n.19, jul.-dez., 2005, p.185-204.

FIDALGO, S. S. **A linguagem da exclusão e inclusão social na escola.** São Paulo: Editora da Unifesp, 2018.

FIDALGO, S. S. Formação de professores na dicotomia (ex)inclusão social-escolar: Trabalhos na Linguística Aplicada. *In*: MELLO, D.; FELICE, M. I. V. (Orgs.). **Ensino de Línguas no curso de Letras:** Práticas, experiências e currículo. Uberlândia: UFU, 2019. p. 177-190.

FREIRE, P. **Pedagogy of hope:** Reliving pedagogy of the oppressed. Nova York: Bloomsbury Publishing PLC, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GENTILI, A. A. P. (Org.). **Pedagogia da exclusão:** Crítica ao neoliberalismo em educação. 9 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 80, p. 115-147, 2008.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/

epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 24-49, 2016.

HABERMAS, J. **O futuro da natureza humana.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KYMLICKA, W. **Multicultural citizenship:** A liberal theory of minority rights. Oxford: Clarendon Press, 1995.

LACAN, J. **Le séminaire, livre XI:** les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. Paris: Éditions du Seuil, 1973.

LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y Ciencias Sociales. Buenos Aires: Clacso, 1993.

LESSA, A. B. C. T.; FIDALGO, S. S. Formação prescrita e formação irrealizável de professores de línguas: Alguns dilemas de uma escola inclusiva. *In*: TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas:** Dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 79-93.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (Orgs.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, N. Religion, conquête et race dans la fondation du monde modern/colonial. *In*: Mestiri, M; Grosfoguel, R; Soum, El Y. (Eds.). **Islamophobie dans le monde moderne**. Paris: IIIT, 2008.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

SODRÉ, M. **Pensar Nagô.** Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

PALERMO, Z. Lugarizando saberes. **Cadernos de Estudos Culturais,** v. 2, p. 149-160, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Revista del Instituto Indigenista Peruano,** v. 13, n. 29, p. 11-29, 1991.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y Ciencias Sociales. Buenos Aires: Clacso, 1993. p. 201-246.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos,** v. 37, n. 17, p. 1-25, 2002.

QUINTERO, P.; Figueira, P.; Elizalde, P. C.; Loaiza, E. P. Estudios decoloniales: Un panorama general. **KULA Antropólogos del Atlántico Sur**, Buenos Aires, v. 6, p. 8-21, 2012.

SÁ, R. L. **Imigração boliviana em mares paulistanos dantes navegados:** Inclusão dos (in)visíveis e (des)construção identitária. Saarbrücken: NEA, 2016.

SÁ, R. L. Monoculturas vs. ecologias: por um protocolo internacionalizador. **Brazilian Journal of Policy and Development**, v. 2, n. 3, p. 339-353, 2020.

SÁ, R. L. Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freireano. **Revista Práxis Educacional,** v. 17, n. 47, p. 1-22, 2021.

SOUSA SANTOS, B. Para uma Sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** v. 63, p. 237-280, 2002.

VYGOTSKY, L. S. The psychology and pedagogy of children's handicaps. *In*: Rieber, R. W. (Ed.). **The collected works of L. S. Vygotsky:** Fundamentals of defectology. Nova York e Londres: Plenum Press, 1993 [1924]. p. 76-96.

ZUSAK, M. **The book thief.** Nova York: Alfred A. Knopf/Random House, 2005.

DEVENIRES MÍSTICOS EN LA EDUCACIÓN: HACIA LA DESCOLONIZACIÓN DEL MÉTODO

Jafte Dilean Robles Lomelí

Nociva me resulta la imagen de un profesor al frente de una clase imponiendo un punto de vista, un conocimiento único o absurdos reglamentos acerca del comportamiento humano. La manía de clasificar y controlar ha sido hasta el día de hoy la base de la educación. Bajo esta perspectiva, el sistema familiar y después el escolar se erigen para *mejorar* y *corregir* al individuo. Optimizarlo como si éste hubiese nacido imperfecto, ajustarlo para que quepa adecuadamente en el engranaje sociopolítico, desfavorecer su independencia para que no ose escapar y mantenerlo así bajo el yugo de la producción. Se nos obliga a creer que no hay posible reparación para este nocivo patrón, pero quisiera aventurarme a proponer el devenir místico como medio descolonizador de la educación.

La experiencia mística implica una transformación espiritual que va más allá de un vocablo cognitivo racional, tal como sugiere a propósito de esta vivencia, Santa Teresa de Jesús: "El entendimiento, si entiende, no se entiende cómo entiende; al menos no puede comprehender nada de lo que entiende. A mí no me parece que entiende, porque –como digo– no se entiende. Yo no acabo de entender esto" (de Jesús, pág. 14). El ser humano está acostumbrado a dar y exigir explicaciones que cuadren con sus esquemas de compresión y raciocinio. Sin embargo, el sustrato de una experiencia mística es precisamente su devenir.

Grosso modo, el misticismo se describe como "experiencias o encuentros sobrecogedores que definen la existencia y dan lugar a transformaciones fundamentales en el modo en que sentimos la naturaleza del universo y nuestra propia identidad" (Gottlieb, pág. 150). Llevado el misticismo a los métodos de enseñanza, una verdadera descolonización sería brindarle al estudiante el ambiente propicio para la gestación y gestión de sus propias transformaciones, que sea él quien cuestione su entorno y construya su identidad. Tomo, como ejemplo, el misticismo de Santa Teresa de Jesús, pues ésta propone una identificación del *yo* por medio de la transmutación de los sentidos.

En los capítulos 11 al 22 de *El libro de la vida*, Santa Teresa narra los cuatro estadios de oración que conducen al alma a la unión mística o al arrobamiento. Antes de entrar en detalle con cada una de las fases, la autora reitera lo complicado que le parece el proceso de recogimiento que aprende de Francisco de Osuna con el libro *El tercer abecedario espiritual* (1537): "Esta vía de no poder obrar con el entendimiento llegan más presto a la contemplación si perseveran, es muy trabajoso y penoso; porque si falta la ocupación de la voluntad y el haber en que se ocupe en cosa presente el amor, queda el alma como sin arrimo ni ejercicio, y da gran pena la soledad y sequedad" (de Jesús, pág. 8). A pesar de que Santa Teresa quiere cumplir con el proceder de Osuna al pie de la letra, no comprende con exactitud qué acontece con el cuerpo humano cuando los sentidos sucumben al oscurecimiento. Es por esto que en un intento por librarse de la abstracción, en su lección convierte a las potencias humanas en animales que habitan el huerto paradisiaco del Cantar de los cantares.

En el primer estadio de oración o etapa meditativa, el huerto se visualiza como un trozo de tierra infructuoso que se encuentra cercado y apartado de la naturaleza empírica, el dueño absoluto es Dios, y el alma del orador es el hortelano que debe hacer florecer el huerto. Para que pueda cumplir con sus labores de horticultura, Dios coloca un pozo. El hortelano debe emplear su esfuerzo físico en sacar agua del pozo y llevarla hasta la parcela.

El sufrimiento que atraviesa el hortelano en este ir y venir al pozo denota la viveza de los sentidos. El entendimiento, la voluntad y la imaginación se ocupan en acarrear agua de un lado a otro, no tienen descanso. El hortelano intuye la presencia de Dios pero sus sentidos aún no están preparados para que pueda unirse a Él. Aquí, la autora trueca las potencias en sapos y gallinas, por su naturaleza dual, estos animales representan la inestabilidad humana. En el caso del sapo, por ser un anfibio, puede sobrevivir en dos ambientes a la vez, tanto en el acuático como en el terrestre. La gallina, se considera un ave por tener alas y ser ovípara, pero no puede volar, de manera que vive entre el cielo y el suelo. Las potencias no forman ya parte de la naturaleza empírica porque viven en el huerto de Dios, pero tampoco ingresan al mundo sobrenatural porque no están listas, en este punto los sentidos quedan atrapados en la curiosidad hacia las dos esferas. El meditar es una acción que requiere del entendimiento, la imaginación y la voluntad, es un primer despertar de la conciencia, pero aunque los sentidos se apartan de las banalidades del mundo terrenal todavía no pueden desligarse del todo de su corporeidad.

En el segundo estadio de oración o etapa de quietud, el pozo permanece pero el entendimiento del hortelano le da arcaduces y norias. El trabajo que tiene que realizar para acarrear el agua es menor, pero aún no puede sentarse a descansar mientras las plantas se riegan solas. El hortelano debe guiar el arcaduz y manejar la noria. Algunas potencias entran en un grado de quietud, pero otras interrumpen constantemente el trabajo del hortelano.

La imaginación y la memoria se convierten en "palomas que no se contentan con el cebo que les da el dueño del palomar sin trabajarlo ellas" (de Jesús, pág. 3). Estos sentidos no se contentan con descansar, no pueden ocuparse en hacer nada, siguen aleteando cual palomas de un lado a otro. Por otra parte, la voluntad del hortelano goza porque se entrega cautiva a las manos de quien ama, es la sabia abeja que entra a labrar miel en la colmena sin aguardar por sus compañeras. Finalmente, el entendimiento, constructor del artificio, se empeña en distraer a la voluntad, pues "comienza a ordenar pláticas y buscar

razones" (de Jesús, pág. 6), pero Santa Teresa advierte que lo único que debe quedar claro en este grado de oración es que no hay razón para que Dios haga la merced al alma. La voluntad se aparta del resto de los sentidos porque la elección última de vivir una experiencia mística depende de Dios y no del hortelano.

En el tercer estadio de oración o el sueño de las potencias, el huerto deja de ser ese espacio liminal del sapo y pasa a constituirse en el alma misma: "[...] muchas veces me era gran deleite considerar ser mi alma un huerto y al Señor que se paseaba en él" (de Jesús, pág. 9). Las transmutaciones de los sentidos simbolizan los cambios en la conciencia del hortelano, el yo se desprende momentáneamente de su naturaleza corpórea y empieza a ser parte del mundo sobrenatural. El huerto es ahora el alma del orador, y Dios el hortelano que trabaja por él. Este grado de oración podría considerarse un segundo despertar, los sentidos son acogidos por Dios y eso le permite al alma percibir un mundo más allá del empírico:

> The first birth of the individual is into his own little world. He is controlled by the deep-seated instincts of self-preservation and self-enlargement. The universe is organized around his own personality as a center. Conversion then is the larger world-consciousness now pressing in on the individual consciousness. Often it breaks in suddenly and becomes a great new revelation (UNDERHILL, pág. 214).

En su primer despertar, el huerto era un espacio ajeno al orador, éste último sólo trabajaba en aquél, pero no era dueño de nada más que de sus propios sentidos. Aquí, el orador cede los sentidos y experimenta otro mundo pero no logra fusionarse por completo con él, el entendimiento no lo deja. El entendimiento aparece como una mariposita de noche, no es ponzoñosa y por su diminuto tamaño no es de temer, no obstante ésta puede revolotear sus alas rápidamente y moverse de un lado al otro sin descanso, aunado a esto, por ser nocturna, la mariposita puede ver bien de noche, el alma no puede

apartarse de ella aun en la total penumbra de la conciencia. Si bien las otras potencias han perdido su ser natural y han llegado casi a sobrenatural, el entendimiento no permite olvidar al alma que después de estar en ese otro mundo debe regresar a ocupar su cuerpo natural. El orador no puede atentar contra el entendimiento, porque eso sería atentar contra su propia naturaleza.

He aquí la fragmentación del alma característica del misticismo teresiano, el "vivo sin vivir en mí". La autora reconoce que nunca podrán sus virtudes compararse con las de Dios, es entonces que rechaza su natura, no quiere despertar de la ensoñación y toparse de nuevo con cuerpo vacuo y terrenal: "Querría ya este alma verse libre; el comer la mata; el dormir la congoja; ve que se le pasa el tiempo de la vida pasar en regalo y que nada ya la puede regalar fuera de Vos; que parece vive contra natura, pues ya no querría vivir en sí, sino en Vos" (de Jesús, pág. 4). Este penar del alma tiene su recompensa en la cuarta y última fase de oración.

En el cuarto estadio de oración o la etapa de unión, los viejos sentidos se queman las alas y no pueden bullir más, se van desintegrando. La escena sólo se ocupa en el alma que se transforma en avecita frágil y en Dios que se muestra como un águila caudalosa que toma a la avecita entre sus grandes alas y la eleva al cielo. El cuarto método de riego es la lluvia, que como semilla de Dios fecunda el alma del orador para que el huerto vuelva a germinar y los sentidos renazcan de la ceniza y pasen a disfrutar del deleite divino.

En la experiencia mística religiosa, el orador contempla a la naturaleza para obligar a los sentidos a adentrarse en las profundidades del yo, una vez ahí, el yo cede su voluntad para que Dios puede tomarlo entre sus alas caudalosas y elevarlo al mundo sobrenatural, al volver al cuerpo mundano, el alma recobra nuevos sentidos, el yo sufre una transformación trascendente, pero nunca deja de sentirse escindido entre dos mundos. La autora define la unión mística como dos cosas diversas hacerse una, aunque tras la unión las dos cosas diversas volverán a estar separadas.

La interpretación más clásica del misticismo es esta en la cual, el hortelano ha de ceder su voluntad y adecuarse para convertirse en el ser que Dios quiere que sea. El individuo se deshace de sus sentidos mundanos, sin realmente comprenderlos, para llegar a una comunión más profunda que su propio entendimiento. Lo anterior sugiere que, el individuo se vuelve dependiente de un ser supremo, a pesar de que atraviese por una transformación, sus cambios están en función de un sujeto calificador. Este misticismo teresiano nos recuerda a la educación más básica que hemos venido reiterando durante los últimos siglos. Un sujeto conocedor que califica a un sujeto que empieza a conocer.

La descolonización de la educación no consiste en el ciego rechazo de esta postura sino en la exploración de sus fundamentos, sus contradicciones y sus beneficios. De acuerdo con Linda Tuhiwai Smith, la descolonización de cualquier método no significa el rechazo absoluto del conocimiento occidental, sino la exploración de nuestras propias preocupaciones y puntos de vista y la creación de teorías que devengan de ello (Tuhiwai, pág. 41). El misticismo teresiano, analogía de la educación colonizadora, nos invita a reapropiar los sentidos para llevar a cabo transformaciones más auténticas y autónomas. Nos indica además que la educación lleva siglos intentando acumular y componer a las masas pensantes. La educación ha sido una herramienta (y estrategia) sistemática que edita sujetos para que éstos quepan en la imagen perfecta de sociedad funcional.

Empero, hay otro misticismo que apenas comienza a ser explorado en la literatura latinoamericana reciente escrita por mujeres. Mucho de este misticismo, que me permito explicar a continuación, parte de la teoría descolonizadora de Linda Tuhiwai Smith y Rosi Braidotti. La primera autora señala que *compartir* es la clave de un proceso de recreación de lo antiguo (Tuhiwai, pág. 110). La recreación de la humanidad y la ruptura de jerarquías impositivas dependen de compartir historias, intimidades y vulnerabilidades. Si bien el misticismo teresiano consistía en deshacerse de esto último, el misticismo de Rosi Braidotti se funda en su reapropiación. La absorción de todo

aquello que ha sido tildado antes de subordinado y superfluo en un mundo dominado por la supremacía masculina, heterosexual y blanca.

El misticismo de Rosi Braidotti su sustenta en el devenir del individuo: "El ego es un tempo al narcisismo y la paranoia. Por el contrario, el camino del sujeto nómada es el devenir, desintegrar la versión cuidadosamente formateada del Hombre como 'animal racional' haciendo estallar sus contradicciones inherentes" (Braidotti, pág. 169). Las escritoras latinoamericanas del último milenio nos siembran un precedente descolonizador por medio de la distribución de intimidades y vulnerabilidades. La mayor parte de la producción de estas escritoras se apoya en la transformación de sus personajes femeninos en plantas, animales, seres sobrenaturales o monstruos que corrompen la linealidad temporal y el raciocinio del Hombre (así con mayúsculas) y exponen sus contradicciones. La literatura de mujeres latinoamericanas nos ofrece otro modelo de educación que se acerca más a la descolonización de experiencias, de tiempos, de historias, de fuerzas.

Utilizo aquí el mismo ejemplo que Rosi Braidotti para comparar la experiencia mística de Santa Teresa de Jesús con aquella que proponen las nuevas autoras. El protagonista de *La metamorfosis* de Franz Kafka amanece un día convertido en una cucaracha o algo semejante. En un primer momento, Gregorio Samsa contempla su entorno como lo haría en su forma habitual, su consciencia obedece aún a sus sentidos humanos. Sin embargo, su cuerpo deja de ser un cuerpo natural, las potencias quedan atrapadas en el cuerpo de una cucaracha, es decir, dos cosas diversas se hacen una, Samsa y la cucaracha son uno mismo, según el misticismo teresiano recién expuesto.

Los cuatro estadios de oración del misticismo teresiano se traslucen en esta conversión, antes de que Gregorio Samsa se identifique a sí mismo como una cucaracha, sus potencias humanas están a flor de piel, él quiere pararse de la cama e ir a trabajar para seguir manteniendo a su familia, piensa en la ropa que va a vestir y qué excusas dará a su jefe por llegar tarde. Su entendimiento está como las palomas de Santa Teresa de un lado hacia el otro en su cabeza. Después de unas horas, tras admitir su derrota, Samsa sabe que no podrá volver a vivir

de la misma manera. Las potencias humanas entran en una quietud, su entendimiento ya ni siquiera se cuestiona la existencia o las posibles consecuencias de su metamorfosis, Samsa se deja ir. Una vez que deja ir a su conciencia, pierde también su capacidad de comunicarse y sus hábitos alimenticios cambian.

La fusión con el otro, o la unión mística en este sentido, deja al alma fragmentada, el orador no se siente cómodo en su propio cuerpo porque ha tocado un mundo sobrenatural que le supera en condiciones. En el caso de Samsa, no puede ser enteramente la cucaracha porque sigue atendiendo a su mente y a la reminiscencia de su humanidad, pero tampoco es un ser humano completo porque su cuerpo no es el que solía ser.

Por otro lado, el hecho de que su transformación no haya dependido de él obliga a los demás a permanecer en el estado en el que se encuentran. Ni la hermana ni los padres de Gregorio pueden optar por volverse iguales a él. De cierta manera, Gregorio Samsa ha sido convocado por Dios para profesar esta unión. Hacia el final de la obra, Samsa es desechado de la casa familiar, la familia no puede sentir empatía por una cosa tan distinta a ellos. El misticismo teresiano promete una transformación individual y personal, pero sólo Dios tienen injerencia sobre esta experiencia. El recogimiento de los sentidos puede conducir al ser humano a sentirse solo en un mundo de seres no-místicos.

De alguna manera preveo que lo mismo sucede con nuestros métodos de enseñanza. Existe un anhelo de que el estudiante renuncie a lo que lo hace un individuo y comprenda lo que colectivamente se requiere de él. El ingreso al sistema tanto económico como sociopolítico refuerza la noción de una educación para la memoria, para el acumulamiento de datos sin relevancia que únicamente transforman al estudiante en un ser autómata que desconoce su yo y que al sentirse desprotegido busca refugiarse en lo material o lo nocivo. La famosa zona de confort. La autoidentificación del yo es el abandono del ser mínimo, de ese ser cuyas decisiones se enfocan en sí mismo y en las repercusiones que éstas tengan sobre su propia persona. El ser mínimo gasta

sus esfuerzos en recompensas fútiles y materiales, su vida se distingue por las elecciones abruptas nacidas de un instinto corrupto.

A diferencia del misticismo teresiano donde la contemplación de la naturaleza detona una introspección del yo, propongo un misticismo centrado en el devenir, en la transformación trascendental e infinita en la que debería sustentarse al mismo tiempo la educación. Al despertar su empatía hacia otras especies, el yo sucumbe a un crecimiento espiritual imbatible. La sanación del ser humano se origina en la introspección pero se desarrolla en esta interconectividad.

El yo ya no tiene que competir por obtener la mejor casa, el carro más caro o los aparatos electrónicos más novedosos. La felicidad del yo en devenir se forja en la sensación, no se trata sólo de ver y saber al otro como parte del mismo todo, sino además de sentir el todo a través del otro. Tal como apuntala Rosi Braidotti al explicar el devenir, "su tarea prioritaria es activar una subjetividad no lineal, no fija y no única" (Braidotti, pág. 173). El devenir es mucho más que una metamorfosis a la usanza de Gregorio Samsa, no se trata de la conversión de un ser humano en un animal, sino en la unión con el animal para asistir a otras percepciones, formas de consciencia no lineales, ni fijas, ni únicas. Por tal motivo, la educación no debería enforcarse en la conversión de estudiantes en otras personas que no hayan pasado antes por una introspección empática y un devenir en otro cuya conciencia no sea aquella del sistema dominante y opresivo.

Si es el caso seguir poniendo ejemplos con cucarachas, prefiero remitirme a *La pasión según G. H.* de Clarice Lispector, cuyo devenir animal establece los puentes para la educación descolonizadora que aquí propongo. La novela muestra a una escultora llamada G.H. que se decide un día a limpiar el cuarto que ha abandonado su sirvienta. Una vez que la escultora se adentra en las profundidades de la habitación se percata de que sus expectativas han sido desafiadas, el cuarto de la sirvienta estaba más limpio de lo que creía y la luz era más brillante ahí que en el resto de la casa. El único indicio de suciedad era un dibujo de ella misma pintado en la pared por su sirvienta a manera de supuesta protesta.

En esta parte del libro, G.H. exhibe un nivel de madurez inferior, quizás más apegada al ego que al yo metafísico. En primer lugar, G.H. es una mujer prejuiciosa que se preocupa más por el qué dirán y lo material, que en sí por el crecimiento espiritual de su propia persona. Su angustia inicial parte de una base de suposiciones acerca de la protesta de la sirvienta en el dibujo de la pared, G.H. sólo puede juzgar las acciones de la sirvienta como bajas e insinceras porque nunca le dijo la verdad en su cara. Este juicio del otro como inferior al yo revela la nula empatía del personaje hacia la sirvienta. La relación que elige Lispector tampoco parece azarosa, ya que en la época moderna, la sirvienta se ve como una esclava asalariada. Las especulaciones de G.H. no tienen otro fundamento que el desconocimiento del yo.

El parteaguas de la obra será cuando G.H. se tope con la presencia de una cucaracha detrás de la puerta del ropero. Ante la cucaracha, el entendimiento de G.H. emprende una indetenible perorata mental, cuando por fin se decide a matarla, empuja la puerta del ropero hacia ella y la parte en dos. Después de esta acción, G.H. no puede evitar observar a la cucaracha, la observación la conduce hacia una vorágine de cuestionamientos profundos.

Los cuestionamientos van desde la decisión humana de matar al insecto, hasta debacles bíblicos acerca de lo que se debe y lo que no se debe de hacer con otras especies. Tal cual señala el movimiento de ecología profunda, la identificación del yo inicia con una rotación del entendimiento, a G.H. ya no le preocupan eventos tan banales como el dibujo en la pared o lo que quiso decir la sirvienta de ella, es decir, se despoja de la superficie. G.H. contempla las capas que componen el todo, incluso a la cucaracha, su entendimiento va cubriendo capa por capa hasta descubrir el fondo intrínseco de aquello que le circunda. En este punto, sus potencias humanas se afilan, al asomarse por la ventana de la habitación en Brasil, su vista puede abarcar hasta las costas de África y Europa. La memoria le basta para retrotraer sensaciones de la infancia y experiencias familiares que antes creía olvidadas. En cuanto a su voluntad, ésta es tan fuerte que incluso desea

que suene el teléfono o llame alguien a la puerta para poder salir de la hipnosis de los ojos de la cucaracha.

Después del cuestionamiento profundo y redentor, G.H. toma parte del líquido blanco que emana del cuerpo casi inerte de la cucaracha y lo pone en su boca. Este actuar marca la comunión del yo con la naturaleza, la repulsión que sentía al principio se torna en empatía y solidaridad, el comer el cebo de la cucaracha conmemora su nuevo entendimiento, su nuevo set de valores, y sobre todo su sanación espiritual. A diferencia del misticismo católico, aquí no es necesario alcanzar la unión total y absoluta con el otro, basta con la comprensión y la sensibilidad. No vemos en la novela de Lispector una metamorfosis del tipo de Kafka, G.H. nunca se convierte en una cucaracha, por lo tanto, su cuerpo no se escinde entre dos mundos. La contemplación de la cucaracha es suficiente para que se desate el cuestionamiento ontológico y una posterior trasformación trascendental del yo. A partir de este momento, G.H. se convierte en una persona distinta, abandona la vida y las preocupaciones que llevaba y se dedica a sentir al otro.

Clarice Lispector nos deja pistas en toda la novela para notar la transformación de G.H. o la maduración de su yo, una de las pistas más interesantes es la repetición constante de lo mucho que G.H. necesita que alguien le tome su mano para no sentirse sola. Hacia el final del texto, después de su comunión, G.H. quiere tomar la mano de alguien pero no ya porque ella lo necesite sino porque seguro ese alguien lo necesita más. Esta imagen de tender la mano al que lo necesita puede representar la solidaridad que gobierna ahora su vida, o bien la interconectividad de la que ya es consciente. Según Rosi Braidotti, que también se enfoca en esta novela de Clarice Lispector, la protagonista "solía ser una entidad psicológica sentimentalizada, utilitaria, unida a lo mayoritario, que había sido construida culturalmente como femenina. Ahora, la vida la llama a salirse de su neutralidad civilizada, la vida brota de ella como un dique que se desborda y que, al desbordarse, barre con todo" (Braidotti, pág. 204). La conversión de protagonistas mujeres en otros entes obliga a explorar otras vidas, otras formas de consciencia, salir de los binarios opresivos y las nocivas imposicio-

nes. El devenir místico nos brinda una respuesta para romper con esa tradición colonizadora, nos permite volvernos vulnerables para reconocer otras formas de pensamiento. Las continuas transformaciones son voluntarias y junto con ellas vamos recreando una cruda historia de maltrato y subordinación.

El misticismo teresiano nos ayuda a comprender que los sentidos empíricos pueden transformarse. En el mundo actual, nuestros sentidos están contaminados por tantos químicos, radiación, demagogia política, ciencia opresiva, etc. Lo primero que debemos hacer es entablar una relación personal con nosotros mismos, oscurecer estos sentidos o quemarle las alas para que podamos germinar un nuevo entendimiento del mundo. Con este nuevo entendimiento, el yo puede iniciar su proceso de maduración hacia su yo en devenir, profundizando en sus interrogantes existenciales. Sólo entonces podrá el yo voltear a ver al otro y estrechar los lazos que los mantendrán conectados.

Referências

BRAIDOTTI, Rosi. **Metamorfosis.** Hacia una teoría materialista del devenir. Madrid: Ediciones Akal, 2005.

DE JESÚS, Teresa. **Libro de la Vida**. Ed. Otger Steggink. Madrid: Castalia, 1986.

GOTTLIEB, Roger S. The transcendence of justice and the justice of transcendence: Mysticism, Deep ecology, and Political life. **Journal of the American Academy of Religion,** v. 67, n. 1, p. 149-166, 1999.

KAFKA, Franz. **Metamorphosis and Other Stories**. Trad. Christopher Moncrieff. Londrés: Alma Books, 2014.

LISPECTOR, Clarice. **The passion according to G.H**. Trad. Idra Novey. Nova York: New Directions, 2012.

TUHIWAi, Linda Smith. **Decolonizing Methodologies**. Londres: Zed Books, 2012.

UNDERHILL, Evelyn. **Mysticism.** A study in the nature and development of man's spiritual consciousness. Londres: Methuen&Co. Ltd., 1977.

(DE)COLONIALIDADE LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS: REFLEXÕES NO CONTEXTO DE TRÍPLICE FRONTEIRA BRASIL–PERU–BOLÍVIA

Maristela Alves de Souza Diniz
Ghislaine Brito Arruda

Introdução

As discussões apresentadas neste texto são parte das reflexões que viemos realizando ao longo de nossa trajetória acadêmica; em um primeiro momento como discentes e, depois, como docentes de língua estrangeira, mais especificamente na área de língua e literatura espanholas, em um contexto de alta diversidade linguístico-cultural, a região de tríplice fronteira, Brasil-Peru-Bolívia.

Igualmente, contribuíram para nossas reflexões os debates apresentados no *Diálogos Decoloniais em Ensino de Línguas e Discursos,*[1] uma ação de extensão do Grupo de Estudos de Análise do Discurso e Ensino de Línguas – GEADEL, realizada com o objetivo de promover debates sobre colonialidade, especialmente sobre pesquisas e práticas de ensino em uma perspectiva decolonial.

Assim, pensamos em uma contribuição para este livro que dialogasse com os últimos debates promovidos pelo grupo GEADEL e que,

1 *Diálogos Decoloniais em Ensino de Línguas e Discursos* configurou-se como uma ação de extensão organizada pelo Grupo de Análise do Discurso e Ensino de Línguas – GEADEL, do qual fazemos parte como pesquisadoras.

ao mesmo tempo, estivesse diretamente relacionada com as nossas *práxis* docente-pesquisadora.

Considerando que nossas experiências no ensino de línguas estrangeiras, em particular na área a de língua espanhola, efetiva-se em um contexto fronteiriço, marcado pela alta diversidade de línguas e culturas, a região de tríplice fronteira Brasil-Peru-Bolívia, propomos refletir sobre o ensino de línguas especialmente no que refere à atenção às línguas indígenas nos documentos oficiais norteadores para o ensino de língua espanhola no Estado de Acre.

Pensando nessa problemática da diversidade de línguas-culturas e ensino de línguas em contextos fronteiriços, reconhecendo-o como um espaço plural, caracterizado pelo multilinguismo, constituem nossos interrogantes:

i. As diretrizes curriculares oficiais para o ensino de língua espanhola no Acre orientam-se em uma perspectiva decolonial e contemplam o conhecimento das línguas e culturas indígenas presentes no contexto fronteiriço com o propósito de mostrar aos estudantes a realidade de sua própria situação/entorno geográfico-histórico-social?

ii. Subjazem nos documentos oficiais elementos que permitam desenvolver nos aprendizes atitudes de estima e respeito pelo outro, curiosidade e aceitação positiva pelo entorno multilíngue e multicultural?

Para dar respostas a estes interrogantes, realizamos um estudo bibliográfico recorrendo a dois documentos que abordam sobre a problemática do ensino de línguas-culturas no contexto transfronteiriço Brasil-Peru-Bolívia. Trata-se de um recorte de duas pesquisas de base

qualitativa realizadas em 2018[2] e 2020[3] ambos os estudos utilizaram como material de análise os documentos oficiais para o ensino de língua espanhola no Acre: a versão antiga do currículo, Caderno de Orientações Curriculares da Secretaria de Educação do Estado do Acre (2010) e a atual, o Currículo de Referência Único do Acre (2018), ambos os documentos organizados para o Ensino Fundamental.

O texto está organizado em cinco seções. Em um primeiro momento, tratamos de apresentar um breve panorama sobre as línguas e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e Acre. Posteriormente, buscamos abordar alguns conceitos-chave, tais como colonização linguística, os enfoques prováveis para uma perspectiva de decolonialização no ensino de línguas, plurilinguismo e de interculturalidade, com o propósito de melhor compreender a problemática que nos ocupa. Finalizamos apresentando os resultados evidenciados nos estudos.

1. Breve panorama sobre as línguas e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil

O Brasil é um país multilíngue e multicultural (ARAÚJO; MATESANZ; MULLER, 2019; DINIZ, 2019; BASSANI, 2016; PREUSS; ÁLVARES, 2014; MAHER, 2010; BARRIOS, 2008; BESSA FREIRE, 2004), onde as mais diversas línguas convivem no país. Da própria língua portuguesa, dos idiomas falados pelas comunidades autóctones, das línguas das comunidades de imigrantes até as línguas de fronteira, para citar algumas, a educação linguística oferecida no contexto de ensino formal brasileiro contribui para a formação do perfil multilíngue e multicultural do Brasil.

2 Tese Doutoral inscrita no *Programa de Doctorado en Investigación Transdiciplinar en Educación* da Universidad de Valladolid, Espanha intitulada *La enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe en contextos transfronterizos: el caso del Estado de Acre, Brasil,* defendida em 2019.

3 Relatório Final do Projeto PIBIC/UFAC intitulado *Análise de documentos oficiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira: o ensino de línguas em uma perspectiva plurilíngüe no Acre*, ano 2019/2020.

No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras (em adiante LE), as línguas inglesa e espanhola são atualmente as LE[4] de oferta obrigatória na maior parte dos currículos para o Ensino Fundamental e Médio nos centros educativos brasileiros.

Não obstante, nem sempre foi assim. Na história do ensino de idiomas estrangeiros no Brasil, diversas línguas fizeram parte dos currículos da educação básica pública, como o grego, latim, alemão, italiano e francês, por exemplo.

No século XIX as línguas clássicas foram aos poucos sendo substituídas pelas línguas modernas. Inicialmente, o inglês foi introduzido nos currículos como LE e a língua espanhola somente foi contemplada na grade curricular da Educação Básica brasileira na segunda metade do século XX, embora o Brasil estivesse rodeado por países hispano falantes e tenha estabelecido, desde sempre, relações de contato com as comunidades dos países vizinhos.

De acordo com Nguepi (2011), a decisão de oferta de uma ou outra língua estrangeira em um currículo oficial está marcada por decisões políticas as quais são amparadas em questões de ordem econômica, histórica, social, entre outras.

No caso do espanhol, por exemplo, no Brasil o ensino desta língua sempre esteve em segundo plano, mostrando um projeto de educação hegemônica que valoriza as línguas e culturas de prestígio e somente alcançou maior visibilidade na década de setenta, após o intenso processo de globalização e posterior à formação de blocos econômicos, como é o caso do Mercosul, após a assinatura do Tratado de Assunção em 1991 (CONTURSI, 2012).

Entre as iniciativas dos países que conformam o grupo Mercosul podemos citar a implementação de ações para favorecer o ensino das línguas oficiais do bloco econômico, no caso, o português e espanhol.

4 A Lei nº 13.415/2017, conhecida como a "Reforma do Ensino Médio", revogou a obrigatoriedade de oferta do ensino da língua espanhola no Ensino Médio.

É necessário destacar que reconhecer a importância da língua espanhola nesse cenário, e garantir sua oferta no ensino formal na Educação Básica brasileira, não implicou na retirada da língua inglesa dos currículos. Inclusive, nos planos de ações do Grupo de Trabalhos de Políticas Linguísticas do Setor Educacional do Mercosul, além de ações que estavam orientadas à formação de docentes para atender o ensino de espanhol e português na Educação Básica dos países membros, também se conferiu ao inglês sua importância como língua estrangeira no contexto do Mercosul.

Além disso, outras ações no âmbito da educação foram orientadas para o reconhecimento e manutenção da diversidade linguístico-cultural na comunidade Mercosul, como são: o desenvolvimento de programas de Educação Intercultural Bilíngue, o reconhecimento do guarani como língua oficial do Mercosul, juntamente com o português e o espanhol; além de outras ações com vistas a dar maior visibilidade às línguas originárias.

A proposta de uma educação inclusiva pautada na diversidade cultural, linguística e étnica tem sido amplamente discutida nas últimas duas décadas em escala global. A um nível macro, encontramos ações organizadas pelo Conselho Europeu, Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e Organização das Nações Unidas – ONU dirigidas a defender a pluralidade linguística-cultural, promover a aprendizagem das línguas, protegerem as línguas minoritárias e combater o racismo, preconceito, discriminação, violência, promovendo o diálogo entre comunidades e pessoas.

Coletamos entre essas ações: *Año Europeo de las Lenguas*, 2001, cujas ações estiveram orientadas à promoção da aprendizagem das línguas, à proteção das línguas minoritárias e à promoção do diálogo intercultural; Declaração sobre a Diversidade Cultural, 2001, documento em defesa do pluralismo; Declaração Sobre os Direitos dos Povos Indígenas, 2007, documento que garante o direito à proteção e promoção das línguas e culturas dos povos originários; Ano Internacional das Línguas Indígenas, 2019, evento dirigido a conscientizar às pessoas sobre o valor e os perigos de extinção das línguas e culturas autóc-

tones. Ainda nesta direção, a UNESCO contempla no Marco de Ação da Educação 2030, Declaração de Incheon, a proposta de uma educação humanista, pautada "[...] nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica [...]" (UNESCO, 2016, p. 3).

Alguns países da América do Sul estão na vanguarda no que se refere à proteção das línguas indígenas, como é o caso do Estado Plurinacional da Bolívia. A Lei de educação n.070, Lei Avelino Siñani–Elizardo Pérez, aprovou o currículo regionalizado regulamentando a obrigatoriedade de oferta de uma língua originária nos centros educativos de todo país, no caso, a língua originária da comunidade.

No Brasil, em nenhum momento as línguas indígenas formaram parte do currículo da Educação Básica brasileira, exceto nos casos das escolas interculturais bilíngues, assumindo a diversidade dos vários grupos populacionais que tem como língua materna outra(s) língua(s) que não o português brasileiro.

Embora nas duas primeiras décadas de Mercosur instituiu-se uma política de sensibilização e visibilização das minorias linguísticas, contribuindo para a percepção e reconhecimento da igualdade, fragmentando formas de pensar e atuar fundamentadas em comportamentos violentos, preconceituosos e discriminatórios, nos últimos cinco anos o Brasil mostra sinais de alerta para o descaso no que se refere à educação lingüística.

A política educativa do governo atual está dirigida ao desmantelamento do pouco que se foi realizado em favor do reconhecimento e valorização das línguas e culturas no Brasil. Um exemplo de desmonte de políticas linguísticas no Brasil é a aprovação da Lei 13.415 de fevereiro de 2017, que abona a retirada da obrigatoriedade de oferta da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), configurando-se, assim, uma ação colonial e imperialista.

A decisão não comunitária de retirada da língua espanhola dos currículos da Educação Básica Brasileira não só desconsidera o valor histórico da língua espanhola bem como nega sua importância

como instrumento de interação entre as comunidades que coabitam os espaços transfronteiriços. Trata-se de uma decisão não sustentada nos princípios da cultura de paz, dos direitos humanos individuais e coletivos, da inclusão, da dignidade, da harmonia, do respeito à complementaridade, da equidade social, entre outros princípios.

Neste sentido, o perfil apresentado nos remonta a uma educação linguística colonizadora, orientada à exclusão de pessoas e comunidades, ao não reconhecimento da diversidade linguístico-cultural das comunidades de fronteira e dos povos indígenas.

2. Breve panorama sobre as línguas e o ensino de línguas estrangeiras no Acre

O contexto de tríplice fronteira se configura como um espaço onde línguas-culturas coabitam. Além do português e espanhol, somam-se a essa realidade diversa, as línguas dos povos indígenas que habitam os espaços fronteiriços, quais são: *arawak, cavineña, quéchua, aymara*, entre outras; o portunhol que é utilizado pelas pessoas que habitam e transitam no contexto fronteiriço, já que elas recorrem a essa língua como prática comunicativa com a finalidade de interagir na zona de comércio e nos demais contextos sociais; o francês, mais especificamente, em Assis Brasil, Brasileia e Epitaciolândia com a chegada de imigrantes haitianos.

Pela posição geográfica, o Estado do Acre se configura como uma região com um constante fluxo migratório tornando-se porta de entrada e saída para diversos imigrantes que chegam ao Brasil. Além dos imigrantes haitianos, atualmente o Acre conta com a presença de diversos venezuelanos que mantêm interações linguísticas onde o uso do espanhol e do portunhol se apresentam com uma determinada frequência.

Diante desse cenário é possível perceber que o Acre, dentro de uma perspectiva linguística-cultural, contempla uma gama de línguas que estabelecem contatos e se (co)relacionam entre si através de interações comunicativas em diferentes perspectivas na vida dos ci-

dadãos acreanos. No contexto educativo do espaço transfronteiriço, além da língua portuguesa e espanhola está presente o inglês como idioma estrangeiro de oferta obrigatória nos contextos formais de ensino. Além desses idiomas, o francês já ocupou um espaço significativo como língua estrangeira ofertada no currículo do Ensino Fundamental e a partir de 1998 deixou completamente a grade curricular do Estado.

No caso específico da língua espanhola, sua oferta e difusão ganhou ainda mais força a partir da implementação da Lei n. 11.161/2005, conhecida como Lei do Espanhol, cujo propósito visava garantir a oferta obrigatória do espanhol nos currículos do Ensino Médio, sendo facultativa a matrícula para o aluno.

Conforme aponta Martínez-Cachero Laseca (2008) foi a partir da implementação da lei de 2005 que houve uma maior difusão do espanhol nas escolas, uma vez que o governo do Acre, a partir da Secretaria de Educação, realizou o primeiro concurso para professores de espanhol fazendo com que esta língua passasse estar presente não somente nos currículos das escolas da capital e das cidades fronteiriças, mas também nos outros municípios do Estado.

Contudo, a situação do espanhol começou a se remodelar com as modificações provenientes da Lei n. 13.415/2017 e sua ausência na BNCC deixando de ser língua de oferta obrigatória nos currículos.

Pese a todas as decisões políticas nacionais orientadas à exclusão da língua espanhola dos currículos, no Estado do Acre foi aprovada a Emenda Constitucional 51/2019, que modifica o inciso V do art. 194, e admite "a oferta da língua espanhola nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, como segunda língua estrangeira, em caráter preferencial".

O texto da Emenda Constitucional ainda não garante a obrigatoriedade de oferta do componente Língua Espanhola nas grades curriculares do Estado do Acre, ainda que nossa realidade linguística-cultural justifique a necessidade de oferta obrigatória desse idioma em todos os centros educativos, evidenciando um alinhamento com a política

nacional, uma decisão política colonial hegemônica atribuindo um favoritismo excludente no que diz respeito ao ensino de línguas.

O fato do Acre, a partir de toda a conjuntura transfronteiriça e da realidade linguística e cultural que vivencia, apresentar uma única língua de caráter obrigatório em detrimento de outras que fazem parte de nosso repertório social, demonstra as imposições do sistema capitalista sobre o ensino de línguas atribuindo o poder de centralização da língua que domina os sistemas econômicos e políticos.

Ainda assim, cabe ressaltar algumas ações locais que mostram uma preocupação do governo do Estado em atuar na valorização e promoção das línguas, incluindo as originárias. Além do ensino nas escolas regulares e a partir da Secretária de Educação, o Estado, através do Centro de Línguas (CEL), oferta em caráter extracurricular cursos de inglês, espanhol, francês, italiano e Libras para os alunos da rede pública de ensino e para a comunidade em geral. Ademais, ofertou oficinas das línguas indígenas Hâtxa Kuíí, Shanenawa e Jaminawa. Do nosso ponto de vista, a continuidade dessas ações garante sobrevivência e valorização das línguas-culturas assim como a democratização do conhecimento.

3. (De)Colonialidade e outros conceitos no ensino de línguas

Ao longo da história, a colonização linguística ou imposição de uma língua ocorreu simultaneamente com as ondas de invasões, durante os processos de expansão marítima e religiosa e, mais recentemente, com a expansão comercial facilitada pelo processo de globalização. Segundo Parera (2014), a colonização linguística concebe-se como um processo formado por dois imaginários linguísticos constitutivos de grupos culturalmente diferentes no qual uma das línguas (língua colonizadora) tenciona impor-se sobre a(s) demais.

O termo colonialidade define-se como uma ideia de poder capitalista, moderno, colonial e eurocêntrico (QUIJANO, 2005). Nas relações sociais são (pré)estabelecidos alguns padrões que definem, em certa medida, os comportamentos dos indivíduos atribuindo conceitos

e ideias que se relacionam com a classificação e delimitação dos grupos sociais.

Esses padrões se materializam de distintas formas e em diferentes contextos como resultado de ações hegemônicas potencializadas principalmente pelo capitalismo. Dentro de uma perspectiva histórica, por exemplo, sempre houve uma imposição social no qual aqueles que exerciam o poder atribuíam como padrão suas concepções, ideologias e consequentemente a língua e a cultura.

Cancio (2020) bem coloca que:

> O poder é uma forma de relação social. Os mecanismos de controle do território pelo poder também se dão pelo uso da linguagem. Uma das formas de se exercer o poder é através da manipulação da cultura e da linguagem, pois o discurso é também utilizado para reproduzir a dominação. Desta forma, linguagem, discurso e poder estão interligados organicamente na sociedade moderna (CANCIO, 2020, p. 72).

As relações sociais de poder, a partir de padrões estabelecidos historicamente, são quem definem as posições que os grupos sociais ocupam. Essa perspectiva influencia diretamente toda a conjuntura social principalmente no campo da linguagem ou no uso da língua, já que é através dela que os indivíduos trazem sua representação identitária e sua forma de enxergar o mundo influenciando as esferas políticas e econômicas.

No caso específico da educação, e mais concretamente da educação lingüística, constitui-se uma ação colonial a retirada de uma língua do currículo e a manutenção/inserção de outra(s) apenas por seu valor comercial, uma escolha consciente, sem consulta à comunidade e aos agentes que estão implicados e fazem uso diretamente dessa língua.

A consolidação da colonialidade pode se concretizar nos programas curriculares e, por conseguinte, nas ações práticas docentes tradicionais (MONTALVO DEL VALLE, 2021). Entendemos o currícu-

lo na mesma perspectiva de Sacristán (2013), currículo como *práxis*; contudo, o consideramos, também, como um percurso a ser seguido. Neste sentido, um currículo colonial pode direcionar a *práxis* docente em uma perspectiva colonial.

A decolonialidade, por outro lado, visa apresentar uma desconstrução desse modelo estrutural centrado pelo poder. A perspectiva decolonial dentro dos princípios educativos busca sair da visão capitalista associada ao ensino, abrindo novos caminhos e dando vozes aos grupos que sempre se mantiveram calados devido à colonização.

Para Montalvo Del Valle (2021), a educação deve estar dirigida à desconstrução das relações estruturais e orientada ao desenvolvimento de práticas democráticas decoloniais que requer dos indivíduos implicados uma consciência crítica "[...] onde o conhecimento seja democratizado, libertador e emancipador no contexto das condições históricas, sociais e culturais em que se insere [...]"[5] (MONTALVO DEL VALLE, 2021, p. 38). Nesta mesma direção, Santos Silva (2020), menciona que "[...] uma ação decolonial busca antes de tudo uma ruptura com os modelos e ideias que retroalimentam o preconceito e a discriminação em seus múltiplos aspectos e dimensões dentro da sociedade [...]" (SANTOS SILVA, 2020, p. 10).

Do exposto, e considerando que propomos neste texto refletir sobre o ensino de línguas que se projeta para um contexto de alta diversidade linguístico-cultural, buscamos identificar nos documentos oficiais para o ensino de Língua Espanhola no Acre indicadores que apresentem traços de uma educação lingüística decolonial.

Entendemos que subjaz ao conceito decolonialidade a noção de prática transgressora, de movimento, apreciação e acolhimento do eu e do outro. Por esta razão, consideramos os elementos da dimensão plurilíngue e a competência intercultural, entendendo-os como enfoques para o ensino de línguas em uma perspectiva decolonial.

5 "[...] donde el conocimiento sea democratizado, liberador y emancipador en el contexto de las condiciones históricas, sociales y culturales en que se inserta [...]" (Tradução Nossa).

O termo plurilinguismo, concebemos aqui na mesma perspectiva apresentada por Piñeiro, Vez e Guillén (2010); Martin (2008) e Beacco e Byram (2007) entendendo-o como os conhecimentos linguísticos resultantes da expansão da experiência lingüística de um indivíduo. Conforme abordado em Consejo de Europa, 2002, na perspectiva da dimensão plurilíngue considera-se que à medida que expande a experiência linguística de um indivíduo (a língua familiar, a segunda língua, língua(s) estrangeira(s)) não as guarda em compartimentos separados, pelo contrário, desenvolve uma competência comunicativa resultante de todas as experiências linguísticas na qual as línguas que conformam este repertório interagem e relacionam-se mutuamente.

Essa competência comunicativa resultante das experiências linguísticas do indivíduo é o que chamamos competência plurilingüe. O indivíduo plurilíngue apresenta uma disposição para mobilizar seu repertório linguístico e, para isso, necessita ativar tanto na reflexão como na ação alguns saberes, como são: conhecimentos (saber), capacidades (saber fazer) e atitudes (saber ser), (CONSEJO DE EUROPA, 2002; BEACCO; BYRAM, 2007).

Igualmente, consideramos para nossa análise o campo da interculturalidade apreendida na mesma linha de Walsh (2008). Para a autora, a interculturalidade configura-se como um "[...] processo e projeto social político dirigido à construção de sociedades, relações e condições de vidas novas e distintas [...]"[6], (WALSH, 2008, p. 140). Ainda, segundo esta autora, na perspectiva intercultural o propósito não é o reconhecimento, a tolerância ou a incorporação do diferente dentro do modelo já existente, pelo contrário, trata-se de (re)conceitualizar e (re)fundar estruturas de forma que as práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver coexistam de forma equânime (WALSH, 2008, p. 141).

O enfoque intercultural, enquanto projeto didático considera como objeto de sua atenção o ensino-aprendizagem de mais de uma língua e cultura ao mesmo tempo. No enfoque intercultural subjazem

6 "[...] proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vidas nuevas y distintas [...]" (Tradução Nossa).

as noções de inclusão e equidade sendo o conhecimento da diversidade linguística-cultural elemento basilar para promover a aproximação entre o igual e o diferente.

Conforme mencionado anteriormente neste texto, para a análise consideramos um recorte realizado em dois documentos que abordam sobre a problemática do ensino de línguas-culturas no contexto transfronteiriço Brasil-Peru-Bolívia, por um lado, a Tese Doutoral *intitulada La enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe en contextos transfronterizos: el caso del Estado de Acre, Brasil*, defendida em 2019 e, por outro lado, o Relatório Final PIBIC/UFAC intitulada Análise de documentos oficiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira: o ensino de línguas em uma perspectiva plurilíngüe no Acre, realizada no ano 2019/2020.

Convém mencionar, ainda, que a análise em ambos os estudos se projetaram sobre dois documentos oficiais para o ensino de língua espanhola no Acre: a versão antiga do currículo, Caderno de Orientações Curriculares da Secretaria de Educação do Estado do Acre (2010) e a atual, o Currículo de Referência Único do Acre (2018), ambos os documentos organizados para o Ensino Fundamental.

4. Resultados e discussão

Os resultados procedentes do primeiro documento evidenciaram que os objetivos e propostas de atividades apresentados nas orientações Curriculares estão dirigidos, entre outros aspectos, à mobilização do repertório linguístico e cultural dos estudantes de espanhol como língua estrangeira, considerando que a aprendizagem da língua se processa mediante o uso destas línguas e em interação com outros falantes.

Ressaltamos, ainda, evidências de objetivos e propostas de atividades orientadas à observação e análise de línguas e culturas diversas com menção para as línguas e culturas materna e do entorno (português e espanhol). Igualmente, o currículo brinda atenção à cultura dos povos africanos e seu reconhecimento como parte da cultura bra-

sileira, tal como está recomendado na Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003.

Não obstante, não contempla a promoção do conhecimento sobre as línguas e culturas das comunidades indígenas locais e nacionais. No currículo não é observado qualquer menção sobre as línguas e culturas indígenas locais e ou nacionais, ficando excluídas das diretrizes para o ensino de espanhol como língua estrangeira.

Embora os resultados nos apresentem um currículo para o ensino de uma língua estrangeira parcialmente favorecedor para o desenvolvimento de uma competência plurilíngüe, orientado a mobilizar os repertórios linguísticos-culturais dos aprendizes; o desenvolvimento da consciência intercultural fica comprometido já que as línguas originárias locais, também línguas maternas de diversos estudantes nativos que frequentam as escolas de fronteira, estão excluídas do currículo.

Acreditamos que nos currículos de língua estrangeira, especialmente aqueles desenhados para os contextos de alta diversidade, como é o caso do contexto transfronteiriço Brasil-Peru-Bolívia, deve-se contemplar conhecimentos sobre as línguas-culturas indígenas que também formam parte da realidade linguístico-cultural dos indivíduos fronteiriços.

Ao promover no currículo a atenção e sensibilidade a estas línguas e culturas o ensino orienta-se a uma melhor gestão da comunicação linguística e cultural nos contextos de alteridade. Conforme apontam Candelier et al (2008) e Consejo de Europa (2002) é imperante o reconhecimento da diversidade e uma conscientização das semelhanças e diferenças da própria língua-cultura e a do(s) outro(s) para reagir nas interações já que só é possível o reconhecimento da diversidade de línguas-culturas quando se promove conhecimento sobre elas.

Conforme foi apontado anteriormente, recolhemos duas análises que projetamos em dois documentos: a primeira sobre o Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino de Espanhol no Estado

do Acre, documento de 2010; a segunda sobre o Currículo de Referência Único do Acre, reformulado no ano de 2018.

A primeira análise evidenciou fragilidades no documento, as quais nos permitiram identificar no currículo traços de uma educação linguística colonial. Foi com base nos resultados da primeira análise que propomos pautas para integrar a dimensão plurilíngue nos documentos oficiais. Para a proposição dessas pautas consideramos a exposição de Stabback (2016), ao mencionar o caráter cíclico do currículo e a necessidade de sua evolução. Neste sentido, e avaliando que o currículo não pode ser um documento fechado, devendo responder às necessidades dos estudantes, tratamos de apresentar recomendações para uma melhoria nas orientações curriculares de língua espanhola.

Entre as recomendações coletadas na Tese Doutoral apresentamos aqui uma pauta que está diretamente vinculada à problemática proposta neste estudo. Trata-se de contemplar nos currículos de línguas do contexto transfronteiriço, tanto nos currículos de língua materna como os de língua estrangeira, o conhecimento das línguas e culturas nativas, especialmente as locais, com o propósito de promover um maior conhecimento das línguas-culturas dos povos originários assim como o respeito à diversidade linguístico-cultural local, permitindo uma melhor convivência entre os indivíduos que coabitam este espaço.

Esta recomendação foi apresentada porque acreditamos que ocorrendo essas mudanças nos currículos com respeito e atenção às línguas-culturas originárias locais e sua efetivação nas práticas docentes, poderá contribuir para uma maior valorização e sobrevivência das línguas-culturas.

Antes de apresentar a segunda análise, cabe ressaltar que nossas pautas foram apresentadas aos professores de Língua Espanhola do Estado de Acre durante uma ação de formação complementar oferecido pelo CEL e, posteriormente, aos membros responsáveis pela elaboração dos documentos curriculares para o ensino de Língua Espanhola

no Acre. Estes, consideraram pertinentes a inclusão de algumas pautas no currículo orientado ao ensino de Língua Espanhola no Ensino Fundamental durante o processo de reformulação do documento.

Finalizado o processo de reformulação, propomos realizar uma análise no documento (em vigência) com o propósito de identificar no currículo a atenção à dimensão plurilíngue do ensino-aprendizagem de línguas.

Os dados utilizados no segundo estudo indicaram que o Currículo de Referência Único do Acre, reformulado no ano de 2018, contempla objetivos e propostas de atividades que se orientam em uma perspectiva da dimensão plurilíngue.

Os resultados revelaram que o currículo da área de língua espanhola contempla a promoção de conhecimentos relacionados com a diversidade linguístico-cultural, dos aspectos histórico-geográfico, artístico-culturais e linguísticos dos países fronteiriços, como Bolívia e Peru. Diferentemente do currículo anterior (versão 2010), nas orientações vigentes (versão 2018), contempla-se uma atenção às línguas e culturas indígenas das comunidades autóctones fronteiriças, bem como uma conscientização sobre a língua materna dos estudantes.

Tal como podemos ver nos seguintes objetivos (*Compreender que o mundo é multilíngue e multicultural; Conhecer diferentes patrimônios culturais difundidos na língua espanhola*) e nas propostas de atividades (*Elaboração de um calendário multicultural coletivo acerca das festividades mais importantes dos países em que se fala o espanhol e com os quais o Brasil faz fronteira, com destaque para Bolívia e Peru, incluindo ainda as próprias festas brasileiras. Rodas de conversa em que se discuta a proximidade geográfica entre o Estado do Acre e os países Bolívia e Peru, também sobre as demais línguas oficiais destes países (Aimara, quéchua etc.), incluindo a língua indígena nas temáticas em sala de aula. Associações às tradições indígenas, usando como exemplos a música, a arte, a culinária. Reprodução de vídeos (filmes ou fragmentos de um filme) que retratam diferentes culturas indígenas (seus costumes, seus vocabulários, suas condições de vida, sua história) para posterior refle-*

xão em sala de aula, entre outros) extraídas do documento, o Currículo de Língua Espanhola prioriza o desenvolvimento de competências que permitem aos estudantes gerir, construir e ampliar seu repertório linguístico-cultural e reconhecer a si próprio e aos outros.

Considerações finais

No presente texto propomos refletir sobre o ensino de línguas em contextos de alta diversidade, especialmente no que refere à atenção às línguas indígenas nos documentos oficiais norteadores para o ensino de Língua Espanhola no Estado de Acre.

Pelo panorama apresentado fica evidente que o percurso do ensino de línguas no Brasil está delineado em função de decisões políticas amparadas quase sempre em questões econômicas e desconsiderando a realidade histórica, geográfica, social e linguístico-cultural do país.

Abordamos sobre o caso específico da língua espanhola no Brasil como LE obrigatória no currículo da Educação Básica. A oferta tardia dessa língua e sua retirada precoce das diretrizes curriculares desvelam o pensamento colonial na história do ensino de línguas no Brasil.

Tratamos, ainda, sobre uma educação linguística desde uma perspectiva crítica decolonial, versando sobre a atenção às línguas indígenas nos documentos oficiais norteadores para o ensino de Língua Espanhola no Estado de Acre como via potencial para o desenvolvimento de uma educação plurilíngue e intercultural.

Refletindo sobre as análises realizadas nos documentos oficiais norteadores para o ensino de Língua Espanhola no Estado de Acre, percebemos duas orientações: a primeira versão, dirigida em uma noção compartimentada da língua e, a segunda versão, que apresenta uma concepção global do ensino-aprendizagem de línguas-culturas para atender os desafios da diversidade.

As discussões aqui elencadas nos permitiram observar que embora existam ações que evidenciam a prática de colonialismo linguístico no Brasil, como é o caso da retirada da Língua Espanhola da grade

curricular da Educação Básica, em cumprimento ao estabelecido na Lei n. 13.415/2017, há também outras atuações caminhando em direção contrária. Alguns Estados vêm mantendo a oferta da língua espanhola no Ensino Fundamental e em algumas séries do Ensino Médio em função da especificidade de cada região, como é o caso do Acre, e os currículos vêm sofrendo reformulações para atender as necessidades de cada realidade.

No caso específico das orientações curriculares para a área de Língua Espanhola, observamos uma ruptura tanto em termos de estrutura documental como em ideias. Na primeira versão, contemplamos um currículo que tem como foco uma única língua-cultura; na segunda versão, se orienta em uma perspectiva integrada de ensino de línguas, contempla explicitamente o estudo das línguas e culturas indígenas e apresenta a proposição de atividades práticas próprias de enfoques plurais. O foco não é uma única língua ou cultura, se dirige às várias línguas-culturas que fazem parte da realidade plural dos indivíduos permitindo otimizar as relações entre as línguas, pessoas e comunidades.

Por fim, acreditamos que um ensino de línguas-culturas decolonial pode ser uma realidade se orientado em uma perspectiva transdisciplinar, integradora, articulando e considerando todos os saberes de/em línguas-culturas, potencializando as possibilidades de diálogo e promovendo ações democráticas.

Referências

ARAÚJO, M. E. S.; MATESANZ, M. B.; MULLER, G. O. Bilinguismo: español y portugués. Lenguas que conviven en Iberoamérica con otras lenguas. **Revista Iberoamericana de Educación,** v. 81, n. 1, p. 13-14, 2019.

BARRIOS, G. Discursos hegemónicos y representaciones linguísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portuñol fronterizos. *In*: DA HORA, D.; MARQUES DE LUCENA, R. (Orgs.). **Política Linguística na América Latina.** João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2008. p. 79-103.

BASSANI, I. D. S. **Fundamentos linguísticos: bilinguismo e multilinguismo.** *COMFOR – PLEEI – Módulo 3,* 2016. Disponível em: http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39183. Acesso em: 29 mai. 2017.

BEACCO, J. C.; BYRAM, M. **Guide for the Development of Language Education Policies in Europe.** 2007. Disponível em: https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4. Acesso em: 18 jan. 2022.

BESSA FREIRE, J. R. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia.** Rio de Janeiro: Eduerj. Ed. Atlântica, 2004.

CÂNCIO, R. N. de P.. **Práticas de colonialidade/ decolonialidade na aquisição e aprendizagem de línguas na amazônia**. Palmas: Ed. UFT, 2020.

CANDELIER, M. *et al*. (Coords.) **MAREP: Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas.** Strasbourg: Council of Europe, 2008. Disponível em: http://carap.ecml.at/LinkClick. Acesso em: 10 nov. 2014.

CONTURSI, M. E. Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: el portugués en Argentina. **SIGNOS ELE (Revista de español como lengua extranjera)**, v. 6, p. 01-25, 2012. ISSN 1851-4863. Disponível em: http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/667. Acesso em: 20 mai. 2017.

DINIZ, M. A. S. **La enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe en contextos transfronterizos: el caso del Estado de Acre, Brasil.** 2019. 393 f. Tese (Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación) – Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2019.

MAHER, T.. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia Ocidental brasileira. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 33-48, 2010.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la Colonialidad del Ser: Contribuiciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Á. **La enseñanza del español en el sistemaeducativo brasileño**. Brasilia: Thesaurus, 2008.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas:** aprendizaje, enseñanza, evaluación–MCERL. Madrid: Instituto Cervantes, 2002.

MONTALVO DEL VALLE, J. La educación general transdisciplinaria y decolonial em una sociedad democrática. **Cuaderno de Pedagogía Universitaria,** v. 19, n. 37, pp. 36-46, 2021. Recuperado de: http://cuaderno.pucmm.edu.do. Acesso em: 13 de mar. 2022.

NGUEPI, G. V. Políticas Lingüísticas y Enseñanza Bilingüe en el Espacio Francófono: entre lenguaje y poder. **Tonos Digital,** n. 21, p. 1-16, 2011. ISSN: 1577-1621. Disponível em https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios. Acesso em: 26 mai. 2017.

PARERA, M. **El Discurso Neocolonialista de la RAE, el Instituto Cervantes y otras Instituciones Españolas**. 1-42. 2014. Disponível em: https://repositorio.urp.edu.pe/handle/urp/817. Acesso em: 13 mar. 2022.

PIÑEIRO, M. G; GUILLÉN, C. D.; VEZ, J. M. **Didáctica de las lenguas modernas.** Competencia plurilingüe e intercultural. Madri: Editorial Síntesis S.A., 2010.

PREUSS, E. O.; ÁLVARES, M. R. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. **Acta Scientiarum–**Language and Culture, v. 36, n. 4, p. 403-414, 2014. ISSN 1983-4683. DOI: 10.4025/actascilangcult.v36i4.23169.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocetrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SACRISTÁN, J. G.. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS SILVA, U. A. **Educação Decolonial:** formação crítica em movimento. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID2710_28102020074918.pdf. Acesso em: 18 jan. 2022.

STABBACK, P. Qué hace a un currículo de calidad. **Reflexiones en Progreso.** Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje. n. 2, OIE UNESCO, 2016.

UNESCO. **Educação 2030. Declaração de Incheon.** Ruma a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 13 jan. 2022.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa,** Bogotá, n. 9, p. 131-152, 2008.



ESCREVIVÊNCIAS E ETNOGRAFIAS DO ENSINO: OS MULTILETRAMENTOS AFRO-BRASILEIROS DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Amilton Queiroz
Ezilda Maciel
Simone Lima
Rogério Mesquita

Considerações iniciais

Este capítulo tem por objetivo discutir aspectos ligados à didática das literaturas. A proposta é abordar os desafios da literatura de Conceição Evaristo, bem como pensar ações reflexivas, efetivas e didáticas que a escrita da autora permite ser incluída nos debates em sala de aula, desde a educação básica ao ensino superior.

Para tanto, realizaremos uma breve discussão sobre os multiletramentos decoloniais como um horizonte em construção. Em seguida, colocamos em pauta a necessidade pensar uma didática das literaturas, tendo por foco explorar as questões da escrevivência e etnografia do ensino. Em terceiro lugar, esboçamos uma abordagem dos multiletramentos decoloniais afro-brasileiros. Em quarto lugar, propomos fazer uma leitura literária de *Maria*, conto de Conceição Evaristo. Fechamos o capítulo com breves considerações finais.

1. Multiletramentos decoloniais – uma perspectiva em (trans) formação

A leitura da obra literária sugere, antes de tudo, um ato plural. Desse modo, os multiletramentos decoloniais são modos de pensar, agir e operar com conceitos, perspectivas, avaliações que tenham por foco não fixar nossas teorizações, práticas e concepções em essencialismos, homogeneidades ou cristalizações.

Por isso mesmo, abordar os multiletramentos decoloniais é, também, conceber, praticar e ressignificar a aula como acontecimento, como quer Geraldi (2010). A saber, tecer lugares desafiadores nos quais possamos realizar *práxis* responsivas, críticas e dialógicas.

Tal concepção teórico-metodológica implica tomar as aulas como espaços de ensino e aprendizagem que não apenas reconhecem, institucionalizam e promovem, dinamicamente, a curricularização da diversidade e diferença das línguas e literaturas. Mas, especialmente, problematiza, reorganiza e reavalia o processo educacional, valorizando as práticas das linguagens dos diversos sujeitos envolvidos nesta atividade humana, isto é, os que efetivamente tecem as geografias, artes, histórias, sociologias, filosofias e cosmologias e as trazem, (re) embaralham e vivenciam essas linguagens dentro e fora das escolas e universidades.

Esse processo de (re)inscrição dialógica dá-se através dos multiletramentos decoloniais. Eles, antes de mais nada, colocam a urgência de manter tanto o foco nas operações de poder das/nas estruturas sociais quanto também no questionamento das práticas pedagógicas que usamos. Em termos práticos, adotar tal perspectiva significa admitir a orientação das aulas como instâncias não apenas para problematizar a diversidade humana, afetiva e cultural nos espaços educacionais, mas sim desenvolver ações didático-pedagógicas referenciadas na complexidade das linguagens.

Como temos argumentado, os multiletramentos decoloniais reconhecem que as aulas são horizontes indispensáveis para investigar

as relações de poder e as práticas pedagógicas. No dizer de Foucault (1979), significaria entender a microfísica que sustenta todas as relações de poder em sua rede complexa e intricada de conexões no solo histórico, econômico, político e sociocultural. Com efeito, compreender essa microfísica é adotar, pois, uma concepção de linguagem que questiona o traço metafísico da vontade de verdade e não acolhe o determinismo explicativo das relações socioculturais.

Ao contrário, é preciso, assim, assumir e ampliar a concepção de que as aulas de linguagens comportam uma dimensão crítico-colaborativa para compreender os embates políticos, éticos e sociais. Tal modo de perspectivar as aulas, planejadas, concretizadas e rearticuladas em consonância com os horizontes e repertórios plurais coexistentes na escola e universidade, é um caminho para compreender os multiletramentos decoloniais.

Não por acaso, o espaço da sala de aula precisa fomentar permanentemente nossa capacidade criativa de promover transformações e exercitar a curiosidade epistemológica, partir de práticas situadas em lugares plurais. Isto é, um indivíduo real, que mora na comunidade específica e tem problemas específicos, mas conectado ao mundo global realizando, para tanto, as mediações e intervenções necessárias à construção de sua cidadania.

Ao desenvolver esse foco de atuação, os multiletramentos decoloniais consistem, portanto, em tornar as aulas espaços de produção, recepção e circulação da diversidade e diferença humana, de modo a democratizar as práticas e os eventos de letramentos, os quais têm lugar não apenas na escola e universidade, mas também comportam o universo e a natureza dos múltiplos textos, textualidades, discursos e práticas que nelas circulam e noutras esferas da sociedade contemporânea.

Neste cenário transcultural, os multiletramentos decoloniais são práticas de intervenção para que possamos delinear algumas questões-problemas, as quais estariam sempre em movimento e poderiam compor uma espiral de reflexões para mapear as tramas de uma ação

pedagógica transformadora. Para tanto, poderíamos partir das seguintes interpelações:

- Que histórias de letramentos indígenas, negros, gays, lésbicos, transexuais, nômades, estrangeiros, errantes, dentre outras alteridades dissidentes, trazem nossos/as alunos/as?
- Quais são suas práticas de letramentos?
- Como foram/são suas relações com os livros, as linguagens e memórias locais?
- Como a leitura e a escrita se apresentam no cotidiano?
- Como, onde e para que usam as linguagens?
- Como, quando e por que (não) acessam a escola, universidade?
- O que docentes/discentes trazem para a escola/universidade?

Por sua vez, essa espiral questionadora realiza-se na construção de uma didática das línguas e literaturas, que contempla tanto as práticas letradas valorizadas quanto as práticas não letradas. Ora, o que está evidente aí é a convivência contrapontual dos letramentos múltiplos e muito diferenciados, isto é, cotidianos, institucionais, valorizados e não valorizados, locais e globais, autônomos e críticos. Nesse quadro educacional, concordamos com Jorge Larossa, ao enfatizar que o trabalho do professor não é "somente cortar e montar, mas também colocar as montagens à distância, problematizá-las, poder criar montagens diferentes" (LAROSSA, 2021, p. 335-336).

Em função disso, professores/as, escolas, universidades e outros espaços de letramentos convergem criticamente para o que temos chamado, aqui, de multiletramentos decoloniais. A saber, a construção de um modo de intervenção no qual os diversos letramentos estão sempre em contato e conflito, tecendo possibilidades de rastreamento de linguagens dissidentes. Tal contraponto dialógico adota estratégias como friccionar línguas, culturas e práticas, para costurá-las, rastreá-las e desdobrá-las dentro de espaços cosmopolitas cujas experiências locais são, de fato, práticas plurais das linguagens.

Nesse passo da discussão, importa sublinhar que os multiletramentos decoloniais promovem a articulação entre os letramentos múltiplos, os multiletramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas, como defende Roxane Rojo (2009). Para concretizar esse intercâmbio crítico, os multiletramentos decoloniais defendem as escolas, as universidades e os outros espaços de ação transcultural como agências cosmopolitas fundamentais para permeabilizar, relacionar e incluir abordagens didático-metodológicas transformadoras.

Desta maneira, defender e concretizar estes multiletramentos decoloniais envolve não apenas discutir o processo de leitura e escrita, mas também praticar o trato ético, democrático e responsivo do discurso. Trata-se, assim, de entender que os significados são contextualizados. Portanto, a ação educacional dos/as professores/as precisa permitir aos/às alunos/ações didáticas que problematizem o discurso hegemônico e os significados antiéticos que violentam, deturpam e desrespeitam a diversidade e diferença sociocultural das comunidades locais, abrindo, por conseguinte, linhas de questionamento e protagonismo decolonial das/nas/além salas de aulas hoje.

Essa problematização, pautada pela constância e consistência de olhares diversos, poderia caminhar no sentido das "desaprendizagens como possibilidade de conhecimento"; "prática transgressiva"; "perspectiva sócio-histórica"; "teorias globais, práticas locais"; "um lugar de ensaio da esperança", como querem, respectivamente, Branca Fabrício (2006), Alastair Pennycook (2006), Marilda Cavalcante (2006), Roxane Rojo (2006), Kanavillil Rajagopalan (2006) e Moita Lopes (2006).

Ao partir dessas configurações teórico-metodológicas, os multiletramentos decoloniais não são uma mera atividade técnico-cognitiva. Eles objetivam a produção de uma vida melhor. Por isso, assumem mais explicitamente a inseparabilidade de práticas discursivas, teorias e a realidade social. Não apor acaso, oportunizam compreender que qualquer critério de atribuição de sentido ocorre necessariamente no âmbito linguístico-semântico-cultural-discursivo, o qual se realiza em diferentes esferas da atividade humana, confirmando a linguagem

como constitutiva do ser humano, entendido em sua natureza complexa, diversa e diferencial.

Em síntese, os multiletramentos decoloniais nos permitem investigar a tessitura social, política e simbólica das práticas culturais, entre as quais ensinar e aprender solicita uma postura transgressiva, transcultural, contrapontual, dialógica e solidária de uma didática das literaturas. Mas qual seria o ponto de encontro para desenvolver tal perspectiva?

Diante desse horizonte em construção, talvez, pudéssemos retomar e esboçar reflexões a partir da orientação básica e desafiadora de que "o texto abre as portas para o inusitado (...) para o acontecimento conduzir a reflexão, sem que os sentidos se fechem as leituras prévias e privilegiadas com que os trechos têm sido silenciados quando presentes em sala de aula (GERALDI, 2010, p.124). Ou seja, partir em direção aos modos pelos quais desenvolver uma didática das literaturas permitiria tornar as aulas de literaturas, de fato, um lugar de encontro e interação, na dianteira de Irandé Antunes (2003), como procuraremos esboçar no próximo tópico.

2. Didática das literaturas: escreviver e etnografar percursos

Nesta parte do capítulo, nossa conversa (re)começa pela seguinte provocação: precisamos construir uma didática das literaturas que atravesse o currículo das licenciaturas em Letras. Tenha o compromisso e responsabilidade educacional para, sem rodeios, dinamizar a formação dos/as professores/as como um processo de humanização contínua. A saber, possa possibilitar ao licenciando/a interagir, conhecer, vivenciar situações diárias das escolas, salas de aula e ensino e aprendizagem de literaturas.

Para que possamos dar este salto epistemológico, nossos cursos de Letras necessitam abrigar professores/as com formação e interesse pela relação entre literaturas, escolas e sociedade. Nossa preocupação e ocupação, seja no ensino, pesquisa e extensão, precisam estar alicerçadas em propostas de ensino e aprendizagem que demonstrem,

ampliem e promovam uma coerência mais solidária entre a formação oferecida e a prática esperada do/a futuro/a professor/a de literaturas.

Levar adiante tal perspectiva implica defender que a formação do/a professor/a deveria acontecer tanto no espaço que vai atuar quanto no espaço acadêmico. É neste trânsito que alcançaríamos a consistência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como futuro/a professor/a de literaturas da educação básica. Este/a professor/a aprende a docência no lugar similar aquele que vai atuar, porém numa situação invertida.

Por isso, a formação dos/as professores/as de literaturas precisa estar concentrada em articular teoria e prática, a saber, cotejar, reconhecer, dialogar e vislumbrar os interlocutores da educação básica. Precisamos expandir a concepção de que não basta preparar a aula, mas preparar-se para a aula. Temos de procurar fundamentação teórica adequada; criar uma metodologia emancipatória e jamais perder de vista os sujeitos do processo pedagógico para que sejam parceiros/as ativos/as que compartilham buscas e opções.

Este ensinar a ensinar demanda, por conseguinte, articular uma didática das literaturas concentrada em desenvolver propostas que priorizem a formação do/a professor/a leitor/a, experienciar uma *práxis* emancipatória e desenvolver uma consciência didático-metodológica que tome o diálogo como princípio, a sala de aula interativa, a escola labirinto e aula hospitalidade como fundamentos e pressupostos para construir uma educação literária, de fato, libertadora.

Nessa perspectiva, os/as professores/as formadores/as de professores/as precisam desenvolver uma "mirada estrábica", como diria Ricardo Piglia, que se concentre em olhar para além da sala de aula da academia e deixar deslizar seus pés, sentidos e afetos na sala de aula. Ora, tal modo de agir sobre/com/na linguagem é um exercício de alteridade profissional cuja razão de ser solicita, constante e sistematicamente, não apenas repensar como são nossas aulas, com que textos trabalhamos, mas também em que medida conseguimos conjugar teoria e prática para promover a emancipação dos/as educandos/as.

Além disto, requer conceber atividades de produção de material didático e projetos de ensino cuja espessura pedagógica conjugue a consistência entre objetivos, metodologias e avaliações referenciadas na relação entre escola, sala de aula e aprendizagem. É preciso, pois, concretizar uma "mirada estrábica" (Piglia, 2001) que atravesse tanto a formação dos/as formadores/as quanto a formação de licenciados/as para que possamos investigar alguns cenários e situações descritas por alunos/as dos cursos de Letras e futuros/as professores/a da Educação Básica.

Em tal direção, podemos realizar tal objetivo ao acompanhar as aulas literaturas, elaborar relatórios dessas práticas docentes para conhecer, refletir e intervir na construção, concreção e redefinição de propostas pedagógicas de ensino de línguas e literaturas na realidade das escolas acreanas. Sendo assim, uma didática das literaturas permitiria, nesse sentido, problematizar a realidade da/na sala de aula, prover os/as estudantes de instrumentos que o/as capacitem a atuar na prática de maneira ativa. Esta didática nos oportunizaria preparar a recepção da obra; orientar esta recepção; dar a recepção da obra todo suporte necessário; dialogar criticamente com a obra, formar no aluno atitudes ações que contribuem para conceber o processo de recepção da obra (DUARTE, 2012).

Aprofundando essa perspectiva, cabe ainda perguntarmos: de que maneira poderíamos realizar tal didática das literaturas? Talvez, pudéssemos fazê-la emergir do ato de planejar, concretizar e reavaliar os programas de ensino, tendo em vista promover a formação humana, crítica e reflexiva. É nesse sentido contrapontual que ensaiaríamos quatro dimensões para tecer essa didática das literaturas:

- Ensinar é tecer ações, perspectivas, sensações e afetos. Ensinar contribui para ressignificar, replanejar e reestabelecer atos de leitura que tensionam imaginários, vidas e culturas, sempre em busca de promover a emancipação e rascunhar itinerários reais e provocativos. Ensinar é reensinar numa repetição em diferença, ao construir zonas de hospitalidade, solidariedade e estrangeiri-

dade para que as vozes, discursos e sentidos sejam acessados em sua natureza plural, ética e diversa.

- Aprender é intervir, afrontar fronteiras, tecer horizontes, saberes e perspectivas. Aprender é transformar, desfazer, desaprender e desdobrar a diversidade e recosturar as diferenças no jogo das linguagens, sensoriais, afetivas, digitais, culturais. Aprender é hospedar a responsabilidade de conhecer a si e o outro. Aprender é transgredir, vivenciar linhas de fuga e transforma utopias em realidades.
- Escreviver é reviver, de forma diferente, a experiência, a virtualidade e a realidade das linguagens, humanidades e imaginários. Escreviver é cartografar, isto é, mapear estratégias de intervenção. Escreviver é repensar a função dos/as professoras de línguas e literaturas. Escreviver é aprender que interpretar é um singular plural. Escreviver é agir na/através das linguagens. Escreviver é inscrever o trauma, a violência e a marginalidade produzida em relação as alteridades dissidentes. Escreviver é repensar modos de figurar a diversidade e diferença.
- Etnografar é inscrever na memória, prática e saber um modo de agir, compreender os processos, as linguagens e as releituras. Etnografar é ressignificar a experiência do narrar, ao mapear tramas e travessias. Etnografar é descolonizar corpos, mentes e afetos, ao conferir potência às linhas de fuga. Etnografar é não apenas escutar a polifonia do mundo social, ético e literário, mas ouvir, partilhar, e friccionar a demanda crítica, poética e contrapontual do corpo-vida, terra-gente e sentido-errância das comunidades locais.

Essas quatro dimensões devem ser consideradas seriamente se quisermos compreender as perspectivas dos multiletramentos decoloniais da/além sala de aula de escolas, universidades e outras instâncias discursivas. Elas carregam um potencial que nos permite revisitar e produzir saberes decoloniais que se efetivam na releitura, reescrita e reinterpretação da polifonia, dialogismo, intertextualidade,

transculturalidade, resistências e coexistências do ensinar e aprender da didática das literaturas.

Em tal perspectiva, a intervenção docente seria realizada com informações sobre as maneiras como os/as estudantes têm aprendido e como têm aprendido. A partir disto, o/a docente necessita perguntar-se, constantemente, como seus/suas alunos/as aprendem, o que aprendem e qual a qualidade de como aprendem e do que aprendem. Ao ter em conta tais aspectos, o ato de elaborar, planejar e efetivar o trabalho pedagógico terá por meta contemplar a diversidade de linguagens, discursos e práticas culturais.

É assim que o processo de ensino, avaliação e aprendizagem se torna crucial na didática das literaturas. Afinal, teremos a tarefa de observar como os/as alunos aprendem, sem descuidar da qualidade do que aprendem. Estar atento à maneira como eles/elas aprendem é, de um lado, ressignificar nosso fazer didático, com vistas a transformar desafios em oportunidades para subsidiar a tomada de decisões das práticas de aprendizagem. De outro lado, significa reconhecer a coerência pedagógica e didática entre instrumentos e os procedimentos de ensino que articulamos para fazer com que os modos de ensinar, avaliar e aprender estejam respaldados por uma ação democrática, constante, diversificada, contínua sistemática e intencional.

Portanto, ensinar, aprender, escreviver e etnografar uma didática das literaturas, com seus percursos em construção, é defender, concretizar e conjugar o princípio da educabilidade: especialmente, o de que os/as alunos/as possuem a potencialidade de aprender a transgredir as fronteiras de línguas, culturas, literaturas e linguagens. Em resumo, potencializar tal mirada crítica é assumir a responsabilidade de formar estudantes para produzir, viver experiências e realizar atividades que não se separam do ato de produção, caminhando em direção ética dos multiletramentos decoloniais afro-brasileiros, na seção de reflexão a seguir.

3. Os multiletramentos decoloniais afro-brasileiros - ensaiar horizontes de leituras

Cada vez mais, conversar sobre as questões teórico-metodológicas é sempre uma questão agradável para quem gosta de ensinar. Em nosso caso, professores/as da Educação Básica e Superior a metodologia impõe-se como fundamento de uma prática reflexiva e questionadora. Mais que isso, aponta diretrizes críticas para reconhecer que os multiletramentos decoloniais afro-brasileiros são um campo em franca expansão na cena crítica, pedagógica e epistemológica.

Mas o que seriam estes multiletramentos afro-brasileiros? Trata-se de um modo de ensaiar leituras sobre o ato de ensinar, aprender, escreviver e etnografar os saberes nômades e errantes das/nas literaturas, entre as quais a afro-brasileira tem se destacado consideravelmente. Desse modo, pensar os multiletramentos decoloniais afro-brasileiros é planejar, ensaiar e redefinir as aulas de literaturas afro-brasileiras como espaços que discutam, problematizem e desvelem um programa de ensino centrado em compreender, dentre outros repertórios temáticos:

1. O silenciamento da voz feminina;
2. A escravização do povo negro sobre a ótica crítica;
3. A desigualdade social, histórica que assola o Brasil;
4. A figuração literária de culturas negras;
5. A imagem de miséria que se perpetua no Norte e Nordeste;

Estes caminhos para construir a diretriz dos multiletramentos decoloniais afro-brasileiros são dinâmicos, pois não se colocam como porta-vozes de uma agenda fechada; acima de tudo, estão continuamente a valorizar a recepção de outras perspectivas para fortalecer os debates sobre o ensino e aprendizagem. Nesse processo de múltiplas vias, os/as professores/as precisam estar em escuta permanente de quem são e de como chegam, do que trazem para sala de aula, seus/suas alunos/as afro-brasileiros/as.

A complexidade deste processo, na verdade, impõe uma escuta plural para que consigamos redefinir o percurso didático-metodológico, com vistas a descolonizar currículos, para os quais o principal desafio seria propiciar uma aprendizagem referenciada na qual a escola se apresenta como uma das agências de multiletramentos afro-brasileiros. Ora, a transformação didático-pedagógica dos multiletramentos afro-brasileiros tem sido franqueada pela concepção transversal da complexidade dos saberes hoje. Afinal, ensinar e aprender a partir dos multiletramentos afro-brasileiros são atos de resistência que não podem ser negociados ao sabor das práticas neoliberais, globalizantes e tecnicistas.

Muito pelo contrário, eles requerem do/a professor/a uma tomada de decisões para produzir alternativas pedagógicas para oportunizar ao/à aluno/a um programa de ensino diversificado, flexível e emancipador, pelas vias dos multiletramentos afro-brasileiros. A rigor, esse programa de ensino dos multiletramentos afro-brasileiros se revela numa ação educativa que é, constante e historicamente, repensada com a finalidade de compreender, transformar práticas pedagógicas que não percam de vista perguntas, tais como: o que se ensina?; Quem ensina?; Como ensina?; Para quê ensina?; Quem aprende?; O que se aprende?; Por que se aprende? Como se aprende?; Para quê se aprende? Que literaturas ensinar e aprender? Como os multiletramentos afro-brasileiros contribuiriam para descolonizar os currículos?

Tais perguntas são, em nosso entender, catalizadoras de um projeto de escola cidadã que procura ampliar a reflexão da existência humana, maximizando, por exemplo, os multiletramentos afro-brasileiros como horizonte de transformação da realidade sociopolítica. Ao acatar essa orientação crítica, caminhamos em direção ao princípio de que "é preciso também trabalhar, agir e, certamente, educar, isto é, proteger a chama da existência, alimentá-la, dar aos homens um asilo, um teto que lhes permita tornar-se, ser aquilo que são" (GADOTTI, 2003, p.23).

Isto é, fazer emergir uma zona dialógica na qual o/a educador/a reconheça a urgência de ensinar as literaturas afro-brasileiras, partindo das experiências reais de aluno/as que articulam o imaginário transcultural para transgredir epistemes monovocais e produzir outras narrativas, que visam ao descentramento de essencialismos e modelos estereotipados destas literaturas em transformação.

Aliás, esta mirada propõe conceber o ensinar e o aprender como práticas de intervenção responsiva de afro-brasileiros que desestabilizam os modismos pedagógicos para constatar que os problemas de aprendizagem podem estar também nos modos de ensinagem, dentre os quais os multiletramentos afro-brasileiros poderiam apontar estratégias diferentes de organização das práticas culturais nas/além salas de aula.

Certamente, essa compreensão dialógica/discursiva de que os afro-brasileiros têm algo a dizer, para que dizer, de alguém que são sujeitos/as na linguagem é fundamental para construir uma proposta de ensino e aprendizagens afro-brasileiras transformadores. Neste cenário pedagógico transcultural, cabe perguntar: por que insistimos, algumas vezes, em referendar o objetivismo abstrato? Como poderemos, mais uma vez, desprender do objetivismo idealista? Como, para quê e quando iremos conceber as línguas, literaturas e sociedades enquanto práticas de complexidade dialógica e polifônica?

A despeito dessas perguntas, parece-nos necessário compreender, enfim, as linguagens como coluna vertebral da formação humana, abrindo linhas de atuação didática/epistemológica para adotar uma visão heterogênea das pessoas, do mundo e das culturas, portanto, literaturas afro-brasileiras. Estaríamos, assim, a ensaiar horizontes teórico-metodológicos orientados para mapear, traduzir e investigar as "epistemologias, metodologias e pedagogias pós-abissais" (SANTOS, 2019), dentre as quais estariam os multiletramentos decoloniais afro-brasileiros. É para este horizonte plural e desafiador que procuraremos olhar no próximo penúltimo tópico deste capítulo. Vamos lá, então.

4. Leitura literária de *Maria*, o percurso de uma afro-brasileira

> A escrita (da mulher) negra é construtora de pontes [...] Por mais individualizado e introspectivo que possa ser este grande texto múltiplo, polifônico, vocalizado e escrito, por tantas mulheres, ele não é idiossincrático, não privilegia o culto dos temperamentos ou das sensibilidades exacerbadas. Seu cimento é a história. Assim, quer através da poesia, ou de outras modalidades discursivas, ele narra as suas versões da história, denunciando os mecanismos de exclusão no curso dos acontecimentos que, secularmente, têm regido e organizado a história das nações.
>
> (Heloisa Toller)

Em diálogo com esta epígrafe de Heloisa Toller, queremos pensar a seguinte questão: como e para que pensar os multiletramentos decoloniais afro-brasileiros em *Maria*, conto de Conceição Evaristo? Desde logo, precisamos destacar que buscamos apontar alguns aspectos centrais deste como e para que, sem pretensões de esgotar tais aspectos, mas somente esboçar breves comentários.

O primeiro deles é o de que *Maria* compõe a coletânea de contos "*Olhos d'água*" (2018), da escritora mineira e negra Conceição Evaristo, que tem produzido uma literatura afro-brasileira cuja zona de figuração desdobra uma (geo)grafia dos multiletramentos decoloniais, como temos argumentados até aqui.

O segundo comentário consiste em apontar que os multiletramentos decoloniais afro-brasileiros se realizam na trajetória da personagem Maria, uma empregada doméstica que tem três filhos. Reencontra o pai de seu filho mais velho, de 11 anos, no ônibus, que diz, cochichando, não ter esquecido a mulher negra. A situação se complica. O pai de seu filho é um dos assaltantes do ônibus. O ou-

tro furta todos os passageiros, menos Maria, e foge com o parceiro, começando a prática da violência verbal e física da doméstica, máxime de um arquivo-corpo-linguagem-memória em desdobramento transversal das culturas, línguas e sociedades do espetáculo.

Tal situação é o motivo para que os demais passageiros comecem a rotular a doméstica de "puta safada", uma marca linguística que se prolonga para além do falado e inscreve rotas interpretativas, conflagradas no saber-poder que configura a morte iminente da mulher trabalhadora, mãe e desumanizada no/pelo discurso, prática dos transeuntes do ônibus. Dessa forma, é possível reaprender que é "sem dúvida a literatura quem tem trabalhado a palavra como modo de recuperar o refúgio, de abrigar a nudez, de reencontrar a dimensão poética da existência" (ARFUCH, 2013, p. 75).

Em diálogo com essa dimensão da existência a que alude Leonor Arfuch (2013), em segundo lugar, diríamos que os multiletramentos decoloniais afro-brasileiros acontecem no atrito de quatro vozes, mais a cena final do conto da autora mineira, os quais apresentamos, rapidamente:

Primeira: "Negra safada, vai ver que estava de conluio com os dois" (EVARISTO, 2018, p. 41).

Segunda: "calma, gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também (EVARISTO, 2018, p. 41-42).

Terceira: "Mentira, eu não fui e não sei por que". (EVARISTO, 2018, p. 42). Esta última fala é a de um rapazinho negro e magro, com feições de menino, que lembrava rapidamente seu filho.

A volta da primeira voz é enérgica: "Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões!" (EVARISTO, 2018, p. 42). A tensão aumenta: "Olha só, a negra ainda é atrevida" (EVARISTO, 2018, p. 42). Maria é espancada.

A quarta fala: a do motorista, que para o ônibus e sentencia: "calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo trabalho, da luta para sustentar os filhos..." (EVARISTO, 2018, p. 42).

Quinta: o final do conto: "Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado. Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho" (EVARISTO, 2018, p. 42).

Pelo que se observa, tanto as quatro vozes quanto a cena final expressam, se relacionada à epígrafe de Toller, a configuração de um texto-ponte, plural, polifônico e múltiplo, abrindo espaço para pensarmos, assim, os multiletramentos decoloniais afro-brasileiros na escrita de Evaristo. Por fim, é possível identificar estratégias de violência do corpo-mulher-negra a vivenciar *in loco* errâncias, nomadismos e diásporas de sentidos dentro e fora de um ônibus, micro/macrocosmo do mundo local/global. Isto é, estamos diante de um texto-memória que "constrói pontes" onde acontecem travessias, deslocamentos e desencontros, na medida em que o "escrever é um ato mais ousado, atrevido e perigoso", como nos ensina Glória Anzaldúa (2000).

Nestas pontes-ônibus, encontramos a projeção de vozes que desumanizam, aliás, matam a mulher afro-brasileira. Em seu deslocamento, ela projeta paisagens, territórios e regiões do medo, e trauma, colocando-nos diante da dor do outro que somos nós também, aprendendo a reler e reescrever as tramas do projeto de modernidade insistentemente a nos assombrar na invenção de nosso cotidiano.

Em resumo, o percurso de Maria, uma afro-brasileira, com suas escrevivências e etnografias, não só consolida, mas também amplia uma visão de que "aprender "é, portanto, conhecer as coisas que podem preencher os vazios que moram em nosso corpo. É fazer uso dos

sentidos, de todos eles, de forma a fazer desabrochar a experiência da vida e dos sonhos", como quer Daniel Munduruku (2012).

Por isso, ler, analisar e interpretar o conto Maria, em sala de aula, é, sem dúvida, praticar uma docência focada em atender um público cada vez mais heterogêneo, tanto na academia quanto na escola. Ou seja, desenvolver uma prática intelectual alicerçada na releitura, reescrita e compreensão seja do cânone seja do anti-cânone, como estratégia para ampliar, redefinir e dinamizar o diálogo entre tendências modernas e contemporâneas dos multiletramentos decoloniais afro-brasileiras.

De fato, para que a formação em língua e literatura faça sentido, deve tê-lo, antes de mais nada, para quem o propõe. Deve articular uma ação cuja finalidade precisa ser relevante para quem a seleciona e explicar como e para que realizá-la, isto é, esclarecer os objetivos e apresentar justificativa referenciado no solo afro-brasileiro polifônico.

Portanto, lançamos um terceiro e último comentário neste tópico: o de que rastrear o percurso de Maria, como uma afro-brasileira, é manter viva a força, democrática, ética e dialógica, das perguntas: Que outras Marias existem, sofrem e são violentadas física e simbolicamente nas ruas, lares e mundo ainda por mapear, reler e reescrever em nossas práticas pedagógicas, intelectuais e humanas, seja nas salas de aula reais, sejam nas salas de aula virtuais? Ou como nos aponta Heloisa Toller, que outras escritas-pontes ainda podem ser buscadas nesta cartografia dinâmica dos multiletramentos decoloniais afro-brasileiros?

Considerações finais

Gostaríamos de finalizar enfatizando que as escrevivências e etnografias do ensino são amplas, complexas e multidimensionais, pois constituem, acima de tudo, um modo de "esperançar". Esperançar

os multiletramentos decoloniais como uma prática de transformação de vidas é aprender a transgredir fronteiras de saberes e mapear cenas literárias que questionam e motivam outros gestos de figuração das memórias afro-brasileiras.

Quem sabe adotar uma concentração maior no ensino e aprendizagem das escrevivências e etnografias dos multiletramentos decoloniais nos fizesse colocar a didática das literaturas como uma atividade de ensino seja inerentemente interativa. A partir daí, seria possível estimular a vontade humana de aprender a reler, reescrever e ressignificar as microfísicas do cotidiano de afro-brasileiros/as como a personagem homônima do conto *Maria*.

Sendo assim, estudar, ensinar e aprender os multiletramentos decoloniais afro-brasileiros em Conceição Evaristo é levar em conta as cartografias de:

- Vozes autorias afrodescendentes cuja polifonia, escrevivência e etnografia abrem linhas de releitura e reescrita plurais das alteridades;
- Imaginários linguísticos (tons, ritos, sintaxes e semânticas em trânsito);
- Arquipélagos da transitividade discursiva, literária, cultural e epistemológica;
- Pontos de vistas e lugares de enunciação que trazem o rastro da fricção, imaginário e memória transfronteiriços.

Talvez, por aí possamos ensaiar outros gestos de escrevivências e etnografias do ensino, por meio da cartografia das práticas de multiletramentos decoloniais em Conceição Evaristo, bem como de outros/as escritores/as afro-brasileiros ainda estudar na cena das didáticas das literaturas afro-brasileiras hoje.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista de Estudos Feministas,** Florianópolis, USFSC, 200.

ARFUCH, Leonor. **Memoria y autobiografia**: exploraciones em nos limites. Buenos Aires: Fondo da Cultura Económica, 2013.

DUARTE, Eduardo Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Rassegna Iberistica,** v. 37, p. 259-280, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2018.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, Luís Paulo Moita Lopes. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMES, Heloisa Toller. Visíveis e invisíveis grades: vozes das mulheres na escrita afro-descendente. **Caderno Espaço Feminino (UFU),** Uberlândia, v. 12, n.15, p. 13-26, 2004.

LAROSSA, Jorge. **Elogio do professor**. Belo Horizonte, Autêntica, 2021.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luís Paulo Moita Lopes. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PIGLIA, Ricardo. Uma propuesta para el nueno milênio. **Margens/Márgenes: caderbos de cultura,** Belo Horizonte, n.2, p.1-3, 2021.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística. *In*: MOITA LOPES, Luís Paulo Moita Lopes. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza no pensamento. *In*: MOITA LOPES, Luís Paulo Moita Lopes. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2000.



PARTE II

DISCURSO E DEMOCRACIA



DO BRASIL PARA OS ESTADOS UNIDOS: A DEMOCRACIA RACIAL NA AULA DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS[1]

Fernanda Righi, PhD

Introdução: Os Estudos Latino- Americanos nos Estados Unidos

Nos Estados Unidos, os programas de estudos latino-americanos e outros conhecidos como "estudos de área"[2] formam parte do currículo dos estudos interdisciplinares, integrando conceitos e ideias de diferentes campos de estudo e complementando a formação de estudantes em humanidades e ciências sociais. Os estudos afro-latino-americanos representam uma área importante dentro dos estudos latino-americanos que se desenvolveu durante as últimas décadas do século XX e do começo do século XXI. Esses incluem tanto "o estudo das pessoas de herança africana na América Latina" quanto "o estudo das sociedades em que essas pessoas vivem" (De la Fuente–Reid I), incluindo a cultura, história e resistência do povo negro e sua intervenção nos processos de formação nacional, bem como as categorias do negro ou afro como produtoras de diferenças e desigualdades.

1 Agradeço o financiamento do North Star Collective Fellowship e a tradutora Lorena Timo, MSc pela sua ajuda na edição do artigo.

2 A minha tradução do termo "área studies"

Neste capítulo, apresentarei uma proposta de ensino dos estudos afro-latino-americanos na aula introdutória dos estudos latino-americanos nos Estados Unidos. Como a temática é muito ampla, decidi restringir-me ao conceito da democracia racial no século XX, de modo que permita aos estudantes refletirem sobre a construção das relações raciais na América Latina e nos Estados Unidos. A ênfase nesta relação desafia a hegemonia americana e eurocêntrica dos estudos universitários americanos, espelhando, assim, uns dos objetivos dos estudos latino-americanos e dos estudos regionais ou de área em geral[3]. Integrando textos e elementos visuais, o objetivo é a reflexão histórica da desigualdade racial e o debate sobre a justiça racial.

O termo "democracia racial" se popularizou nos Estados Unidos na década e 1940 para descrever um ideal de relações raciais igualitárias. Intelectuais brasileiros, como o antropólogo Arthur Ramos, utilizaram o conceito para descrever as relações raciais no Brasil com o objetivo de explicar aos leitores americanos os argumentos apresentados por Paulo Freyre em *Casa Grande e Senzala* (1933)[4]. Em consequência, nos Estados Unidos vincularam a ausência de democracia racial com um fracasso dos valores democráticos, enquanto, no Brasil, a sua suposta existência apareceu para reforçar a ideia de democracia, mesmo durante a ditadura do Estado Novo (Alberto e Hoffnung- Garskof, 2018, pp. 277-278).

O diálogo pan-americano sobre democracia e igualdade racial formou parte dos interesses tanto dos Estados Unidos quanto do Brasil nos anos 1930 y 1940, contribuindo com o desenvolvimento dos estudos latino-americanos. Aliás, estes cresceram consideravelmente na década de 1960 com a Revolução Cubana, quando várias agências do Estado norte-americano apoiaram o desenvolvimento de progra-

3 O permanente intercâmbio entre instituições da América Latina e dos Estados Unidos e a produção de conhecimento, tanto nas Humanidades quanto nas Ciências Sociais, originado nos centros de estudos latino-americanos, evitou a supremacia do pensamento americano sobre a região, como aconteceu, por exemplo, no caso do Oriente Médio (Drake- Hilbink, 2002, p. 2).

4 O termo aparece na edição especial do *Journal of Negro Education* com o tema "Minorias raciais e a crise internacional contemporânea" (1941), editado pela Universidade de Howard.

mas e pesquisas em estudos latino-americanos. (Drake- Hilbink, 2002, p. 4).

Durante esse tempo, a academia brasileira e de outros países da América Latina com ampla trajetória em estudos de relações raciais questionaram o conceito de democracia racial. Durante os anos 1960, intelectuais como o sociólogo Florestan Fernandes (1920-1995) afirmaram que a ideia da democracia racial no Brasil não era simplesmente falsa, mas também uma forma de dominação das elites que impediu o desenvolvimento do movimento negro. Nos anos seguintes, Abadias Nascimento, estudando nos Estados Unidos, continuou desenvolvendo essa ideia no seu trabalho *Racial Democracy in Brazil: Myth or Reality?*[5] (1977), argumentando que o conceito privou as pessoas negras de desenvolver uma identidade racial. Em consequência, a questão já não era por que os Estados Unidos não era uma democracia racial, mas por que o Brasil não tinha um movimento negro (Alberto Hoffnung- Garskof, 2018, pp. 284-285).

O contexto posterior à Guerra Fria mudou as pesquisas sobre o tema e também sobre a América Latina em geral. Enquanto surgia a ameaça da homogeneização cultural americana provocada pela expansão dos Estados Unidos e do inglês como a "língua franca", também se apresentaram oportunidades de estudar a América Latina fora das categorizações e da rigidez política propostas pelo período anterior, concentrando a atenção em problemas metodológicos e intelectuais (Drake- Hilbik, 2002, pp. 24- 25). No caso dos estudos sobre as relações raciais, começaram a surgir, como indicam Alberto e Hoffnung-Garskof, estudos relacionados a formações raciais nos contextos nacionais e negociações sobre a democracia racial, em que grupos afro-latino-americanos utilizaram esse conceito para o seu próprio benefício. Ao mesmo tempo, a tendência comparativa entre países e regiões (estudos subnacionais) se manteve, incluindo o conhecimento gerado por ativistas afrodescendentes.

5 Democracia racial no Brasil: Mito ou realidade? (minha tradução)

Consequentemente, desde os anos 1980, novas metodologias de análise nos estudos afro-latino-americanos permitiram incorporar a perspectiva pós-colonial sobre as relações raciais, ressaltando as estruturas coloniais dentro dos sistemas democráticos modernos e a persistência da representação de comunidades e sujeitos categorizados como "outros" dentro de seus próprios países (Castro-Gómez, 1998, p. 29). Tais perspectivas produziram um corpus de material significativo, que desafia as formas em que nós, latino-americanos, pensamos a cultura e a história da nossa região, abarcando diversos períodos históricos, desde a escravidão até os dias atuais (De la Fuente- Reid, 2018, pp. 2-3).

1. Estereótipos e a branquitude: os primeiros desafios para o ensino de estudos Afro-Latino-Americanos

De modo geral, as aulas de estudos latino-americanos são ministradas em inglês, sendo um requisito para os estudantes dessa disciplina. Além disso, outros estudantes interessados podem obter créditos universitários para a sua formatura. A iniciativa na aula de Estudos em América Latina analisada aqui promove duas questões importantes. Por um lado, o estudo de temas das formações raciais e vivencias das populações da diáspora africana na região, o que pode interessar o crescente número de estudantes afro-latinos e afro-americanos enquanto se relaciona com a sua experiência individual a comunitária (Watson, 2013, p. 72). Por outro, também tenta ser um espaço de reflexão para os estudantes brancos sobre seu próprio lugar de privilégio enquanto, a sua presença continua sendo majoritária nas universidades de Rhode Island[6].

Na primeira aula, como quebra-gelo, eu pergunto o quanto eles sabem sobre a América Latina ou sobre as comunidades latinas no país. Com sinceridade, os estudantes admitem que não sabem mui-

6 Na Roger Williams University, quase 70% dos estudantes são pessoas brancas, a maioria deles da região de Nova Inglaterra (New England) que consiste em cinco estados da área nordeste dos Estados Unidos: Connecticut, Rhode Island, Massachusetts, Maine, Vermont e New Hampshire.

to: alguns mencionam dados geográficos, a presença da língua espanhola em certos bairros, a influência culinária... Aliás, os estudantes não latinos chegam a confessar que, antes de chegarem à universidade, sua interação com pessoas da comunidade latina tinha sido limitada ou nula.[7]

Esta falta de contato é ainda mais problemática se levarmos em conta a representação dos latinos nos meios "anglo" nos Estados Unidos. Como afirma o professor Felix Gutiérrez, em sua análise histórica da mídia, os latinos foram representados de uma maneira estereotipada, colorida ou como um problema a se resolver (2013, p. 103)[8]. Nesse cenário, e tendo em conta as categorias do censo que classificam os imigrantes latino-americanos como "hispanos", é difícil mensurar a diversidade racial, étnica e de origem de todas essas pessoas.

Sendo assim, o primeiro desafio da aula é fugir dessa visão limitada e estereotipada das populações latino-americanas, recuperando os processos históricos, econômicos, sociais e culturais que afetaram as diferentes regiões da América Latina, sobretudo durante o último século. Nas avaliações finais, os estudantes manifestaram que o curso cumpre este primeiro objetivo, já que vários expressaram que "aprenderam muitas coisas (sobre a América Latina) de que não sabiam" e que o curso os desafiou a refletir sobre alguns temas em que não tinham pensado anteriormente.

As questões raciais e de desigualdade social poderiam fazer parte desse "desafio", um tema que os estudantes já deveriam vincular à história dos Estados Unidos. Contudo, é fundamental considerar as diferenças entre os países ou, como afirma Rita Segato, dar-se con-

7 Este desconhecimento não é responsabilidade deles, senão um sintoma de um problema maior relacionado com a segregação histórica no país, que acentuou a discriminação (sobre tudo dos afro-americanos), impedindo-lhes o acesso à educação e moradia.

8 Por exemplo, nos meios de comunicação "anglo", os latinos aparecem conectados a movimentos sociais, como o Movimento Chicano ou os Young Lords, ou ao tráfego de drogas e atividade criminosas (os "bad hombres", mencionados pelo ex-presidente Donald Trump em sua campanha presidencial). Ao mesmo tempo, frequentemente aparecem como pessoas que não falam inglês ou que precisam de ajuda econômica ou assistência social. Em contrapartida, a mesma comunidade pode ser apresentada de maneira festiva, destacando-se a música, seus costumes, comidas ou datas especiais.

ta de que as "formações raciais" se produzem e se organizam dentro do contexto nacional. Portanto, o professor deve apresentar e ressaltar as complexidades da "formação racial" do Brasil, onde, apesar do racismo, os grupos participam da nação com a suas tradições culturais de maneira relativamente democrática. Por exemplo, no documentário *Black in Latin America* os alunos verão que tradições de raiz africana como a capoeira, o candomblé ou o carnaval são representativas do Brasil inteiro. Além disso, a concepção do "branco" se relaciona mais com o desaparecimento gradual dos negros por meio da "mistura inter-racial" do que com a presença exclusiva da imigração europeia, como no caso dos Estados Unidos (Caldwell, 2006, p. 37-38).

Em relação à branquitude, deve-se considerar o lugar do estudante como pessoa branca nesse sistema de relações étnico-raciais. Na academia – e também na sociedade – norte-americana, existe um interesse crescente na abordagem do racismo e a história afro-americana, sobretudo depois do assassinato de George Floyd em maio de 2020 e dos mais de 2000 protestos contra a brutalidade policial e em apoio ao movimento Vidas Negras Importam (*Black Lives Matter)*. Enquanto essas intenções são positivas e estão a favor do respeito à diversidade, o professor deve evitar que os estudantes se coloquem num lugar de espectadores (ou consumidores) das problemáticas raciais. Nas palavras de Petrine Archer-Straw, os profesores devem evitar a "negrofilia", isto é, "o consumo do corpo negro e de aspectos da negritude realizado por sujeitos brancos, (sem) reconhecer os privilégios de branquitude deles" (Oliveira dos Santos, 2019, p. 941). Neste ponto, o objetivo do curso é que os estudantes reflitam sobre o seu lugar de privilégio como pessoas brancas dentro da sociedade americana e global em geral. Dessa forma, os estudos afro-latino-americanos compreendem não somente o conteúdo relacionado à história dos afro-latino-americanos, mas também à reflexão das pessoas brancas sobre seu lugar de privilégio e sobre suas ações como futuros profissionais que trabalharão em ambientes diversos.

Tal reconhecimento e reflexão não são simples. Felizmente, pesquisadores como Beverly Daniel Tatum têm estudado a reação dos es-

tudantes brancos ao conteúdo sobre questões raciais. Tatum afirma que existe uma resistência para debater questões raciais e, quando as discussões acontecem, elas produzem "*emotional responses*", que vão desde culpa e vergonha até manifestações de raiva e desespero (1992, p. 1). A minha experiência na sala de aula é similar, inclusive, muitos estudantes expressaram que o racismo nos Estados Unidos é "uma questão do passado", relacionando-o com a escravatura ou a segregação, ao mesmo tempo em que eles negam o impacto do racismo em suas vidas (ao passo que o reconhecem nas vidas de outras pessoas) (1995, p. 5). De modo similar, numa perspectiva pessoal, acredito que o entendimento do racismo mudou a partir do assassinato de George Floyd, quando os próprios estudantes assistiram à sua morte e participaram das manifestações exigindo justiça. Mesmo não sendo em um número expressivo, alguns estudantes também citaram o privilégio branco, apesar de, muitas vezes, não saberem sobre o seu impacto na vida cotidiana.

2. A "ideia de América Latina" como estruturadora do curso

No curso introdutório de estudos latino-americanos, o estudo sobre a região começa, precisamente, com a "ideia de América Latina" formulada por Walter Mignolo no livro de mesmo nome.[9] Na introdução, o autor assinala que, além de uma região geográfica, a América Latina é uma ideia, que contribui com a formação do Ocidente e do mundo moderno, levando-se em conta a perspectiva colonial europeia. Isto é problemático porque a história europeia foi construída sendo considerada "universal", ignorando outras maneiras de entendê-la (2005, pp. X-XI). Tal perspectiva influencia a forma em que a história dos povos indígenas e afro-latino-americanos foi pensada e ensinada desde o ensino fundamental até a educação superior.

Seguindo a proposta pós-colonial da professora Linda Alcoff, no processo de descolonização do conhecimento, precisamos evidenciar o projeto colonizador que tem criado essas identidades que foram

9 Estou me referendo ao livro *The Idea of Latin America* (2005) de Walter Mignolo.

historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, a fim de dar espaço a outras que têm se fortalecido (citado em Ribeiro, 18). Como afirma Ribeiro: "um projeto de descolonização epistemológica (...) precisaria pensar a importância epistêmica da identidade, pois reflete o fato de que experiências em localizações são distintas e que a localização é importante para o conhecimento" (18) e eu considero fundamental essa reflexão nas aulas universitárias.

Com o intuito de refletir sobre essas questões, na sala de aula levantamos questões sobre a representação e as relações de poder que afetaram as populações indígenas e negras na América Latina ao longo da história, tais como: quais grupos impuseram a sua perspectiva? Quais grupos ficam ausentes? Como foram representados? Nas palavras de Djamila Ribeiro, quem foram os sujeitos autorizados a falar dentro desse projeto de colonização? (2017, p. 43). Tendo em conta que os diferentes grupos afrodescendentes estão negociando as suas próprias representações em espaços políticos, é fundamental refletir também sobre o regime de autorização dos sujeitos para impor ou propor a suas próprias perspectivas e saberes. Essas perguntas, além de contribuírem com a reflexão sobre a representação de diferentes grupos dentro do país, permitem pensar os conceitos de cidadania e inclusão que também estão sugeridas no conceito de democracia racial.

Desse modo, os estudantes analisaram cada material considerando quais são as identidades do autor do documento, a sua autoridade, e qual é a perspectiva que ele/ela defende. Em contrapartida, os estudantes abordaram as perspectivas que se encontram ausentes, e como são retratados os povos originários, as populações negras (caso apareçam) e as tensões com outros grupos. Por exemplo, no começo de século XX, o racismo institucional e científico excluiu as pessoas de descendência africana na América Latina dos processos de formação das nações.

Na unidade dedicada aos estudos afro-latino-americanos, os estudantes analisam a trajetória desses estudos na América Latina por meio de materiais variados, dispondo principalmente de fontes

secundárias, não somente por uma questão de traduções disponíveis no inglês, mas também porque o objetivo é comparar as relações raciais entre o Brasil e os Estados Unidos e, como o curso é introdutório, há um tempo bastante limitado para a abordagem de tantos materiais.

3. Democracia racial: materiais para discussão na sala de aula

Recursos Educacionais Abertos

A "ideia de América Latina" como eixo do curso permite a exploração de temas e materiais variados, ressaltando a natureza interdisciplinar do programa, no entanto, o custo dos materiais de estudo pode ser um problema. Nos Estados Unidos, o aumento do custo dos estudos universitários faz com que os estudantes (e suas famílias), muitas vezes, se vejam obrigados a rejeitar os cursos por causa do alto custo dos livros e de outros materiais.

Diversas instituições de ensino superior, como a Roger Williams University, incentivam o uso de materiais dos Recursos Educacionais Abertos (REA) para reduzir o custo do curso. Os REA são materiais licenciados de maneira aberta, que permitem o uso, adaptação e redistribuição sem restrições (UNESCO). Nesse curso, por exemplo, eu utilizo material que está no domínio público, como os discursos de Simón Bolívar ou o texto "*The Making of a Field*", a introdução do livro *Afro-latin american Studies: An Introduction* (2018), de Alejandro de la Fuente e George Reid Andrews, disponibilizado pela Editora Universitária da Universidade de Cambridge.

Além disso, eu combino esses recursos com outros serviços que a Universidade já contrata, como o sistema de arquivamento de revistas acadêmicas JSTOR ou os serviços de "streaming" de filmes, como *Kanopy* ou *Films on Demand*. Em consequência, o curso não utiliza inteiramente os REAs, mas, pelo menos, reduz o custo dos materiais para os estudantes. Desta maneira, os alunos somente compram o livro do "clube de leitura" que eles apresentarão no final de algumas unidades. No caso da unidade de afro-latino-america, o grupo comprou o livro

Benedita da Silva: An Afro-Brazilian Women Story of Politics and Love (1997).

Os Recursos Educacionais Abertos possibilitam a incorporação de uma variedade de materiais para apresentar o mesmo tema de maneiras diferentes. Ao abordar sobre os aspectos do curso que promoveram a aprendizagem, por exemplo, metade dos estudantes manifestaram que os filmes contribuíram com a compreensão dos temas tratados em sala aula, ao passo que colocaram como negativo a quantidade de leituras (mesmo que não tenham tido mais de um artigo por aula). Como indicam Carole Gerster e Laura W. Zoglar, os filmes são úteis para o ensino da diversidade étnica nos Estados Unidos e para aquisição de uma "educação multicultural", tendo em conta a análise do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico (2006, p. 7). Apesar de as autoras considerarem que os estudantes podem aprender mais com os filmes do que com o texto, eu não considero que os substituam, mas podem ser ferramentas efetivas para conscientizá-los sobre a diáspora africana no continente americano, sobretudo no caso brasileiro (e cubano), já que esses dois países cultivaram uma longa tradição com a presença de personagens negros no cinema (Watson, 2013, pp. 71-73).

Em consequência, para a discussão sobre os estudos afro-latino-americanos e o conceito de democracia racial, eu proponho a leitura da introdução do livro *Afro-latin american Studies: An Introduction* (2018) de Alejandro de la Fuente e George Reid Andrews, o documentário *Black in Latin America – Part 3: Brazil, a Racial Paradise* (2011) e o livro *Benedita da Silva: An Afro- Brazilian Women Story of Politics and Love* (1997), de Benedita da Silva. Cada um está acompanhado por uma lista de perguntas que orientam e conectam os materiais e que guiam a discussão na sala de aula durante uma semana e meia.

Análise histórico: de América Latina ao Brasil

Na primeira aula, discutimos a introdução do livro *Afro-Latin American Studies, "Making of a Field"* ("Criando um campo de estudos"), que narra uma cronologia de como se tem estudado a presença africa-

na na América Latina desde o fim da escravatura até os dias atuais. O objetivo é observar o estudo das relações raciais, contextualizando o surgimento da ideia de "democracia racial" na história latino-americana e de sua importância para as novas definições dos estados- nação, apresentando, como referência, os trabalhos de Gilberto Freyre (Brasil), Fernando Ortiz (Cuba) e José Vasconcelos (México).

Nesse momento, os estudantes devem diferenciar entre as ideias de democracia racial dos anos 1930 e o "racismo científico" dos estudos da população do começo do século XX. Dessa forma, eles observam que, logo após a abolição, aparecem estudos que tentam demostrar a origem biológica das diferenças raciais e caracterizam a mistura "de raças" como decadência e degeneração social, justificando a liderança das populações brancas. Em contrapartida, a partir da primeira e segunda década do século XX, vários grupos de trabalhadores e reformistas começam a exigir uma participação maior na vida política nacional enquanto surgem pressões nacionalistas para estudar as formações nacionais com modelos próprios da América Latina e não importados da Europa (De la Fuente- Reid Andrews, 2018, p. 5).

Em consequência, a democracia racial aparece como um conceito que permite considerar as contribuições dos diferentes povos à vida nacional e a importância da mistura racial como um elemento típico da região. Ao contrário do período anterior, esta concepção possibilitou o estudo da cultura africana e indígena, como aconteceu nos congressos afro-brasileiros de 1937 e 1940. Este capítulo também se refere aos estudos comparados entre Estados Unidos e Brasil e da importância do ativismo, além da influência, desde os anos 1990, dos estudos pós-coloniais nos estudos afro-latino-americanos.

Logo que os estudantes têm uma ideia geral do estudo das relações raciais na América Latina, eles podem se concentrar na ideia da democracia racial no Brasil. Além de definir o conceito, os estudantes devem responder por que o Brasil foi considerado um exemplo de democracia racial (aqui, devem compará-lo com os Estados Unidos) e quando começaram as manifestações contrárias a essa ideia.

Para responder a essas perguntas, os estudantes releem o texto anterior e assistem ao documentário *Black in Latin America. Part 3: Brazil, a Racial Paradise* (2011). Nesta terceira parte da série documental produzida pela PBS (Public Broadcasting Service), que também inclui a República Dominicana, o Haiti, Cuba, o México e o Peru, o historiador e professor da Universidade de Harvard Henry Louis Gates Jr viaja por diferentes cidades do Brasil apresentando uma perspectiva histórica e cultural sobre a presença dos afro-brasileiros no país. No documentário, Gates traça uma linha argumentativa, na qual debate por que o Brasil foi considerado uma democracia racial, as ideias que desafiaram tal conceito e as iniciativas mais recentes que tendem à justiça e reparação.

O documentário é completamente narrado em inglês e o professor não se apresenta como um especialista em História do Brasil (mesmo sendo professor de estudos africanos), mas como aprendiz.[10] Para interpretação e contextualização da realidade brasileira, Gates entrevista professores, ativistas e artistas brasileiros e, então, ele estabelece a relação com os Estados Unidos.

Em relação às diferenças com os Estados Unidos, surgem duas questões importantes que permitem considerar o Brasil uma "democracia racial": a mistura racial e a ideia de nação multicultural. Como já sustentou Gilberto Freyre, a mistura racial, entendida como a união entre pessoas de duas raças diferentes, caracterizou o Brasil da colônia até o século XX. No documentário, Gates viaja a Diamantina (Minas Gerais) onde, no período colonial, "os brancos e os negros (libertos) moravam juntos" (18:52- 18:54). O pesquisador visita a casa da escrava alforriada Chica de Silva e o comerciante de diamantes João Fernandes de Oliveira (porém, ele não é mencionado). Fernandes de Oliveira

10 Com objetivo de cultivar a humildade acadêmica e também refletir sobre quem e onde se produz o conhecimento, na sala de aula, destacamos as atitudes do professor Gates no Brasil, o seu engajamento com os especialistas na história brasileira e a importância dada aos intelectuais brasileiros, como Manuel R. Querino, a quem compara com W.E.B Du Bois, Carter G. Woodson e Abdias Nascimento, por quem não esconde a sua admiração. É fundamental que, ao visitar outros países, seja para fazer pesquisa ou simplesmente para conhecer, os estudantes continuem cultivando essa atitude de escuta e respeito, sem tentar impor categorias ou pensamentos que podem ser válidos nos Estados Unidos, mas não em outras sociedades.

comprou a liberdade de Chica da Silva e teve com ela treze filhos; no filme, este exemplo permite observar a integração social dos escravos libertos por meio do casamento inter-racial no século XVIII. Como explica o professor, nos Estados Unidos, a separação entre os escravos libertos e os brancos foi um aspecto diferencial, onde a segregação e a marca racial foi regra tanto na escravidão quanto no pós-abolição. Aliás, a possibilidade de matrimônios inter-raciais nos tempos da escravidão no Brasil pode surpreender os estudantes americanos, já que, nos Estados Unidos, cerca de 38 estados estabeleceram leis antimiscigenação até 1967[11]. Vários grupos intelectuais e políticos entenderam que a tolerância aos casais mistos e a mistura racial derivou na identificação do Brasil como uma nação multicultural. Em outras palavras, a mistura racial provocou a fusão dos costumes e da cultura africana, indígena e europeia que caracterizou o país (e outros países da América Latina).

Logo após discutirem esses temas, os estudantes devem responder por que o conceito da democracia racial é considerado uma falácia ou um "mito". No documentário, Gates observa que, por exemplo, ainda nos nossos dias, existe um preconceito concernente aos traços africanos e a ausência de pessoas negras nos meios de comunicação. Como Chica da Silva, que "escapou" da negritude abraçando a cultura branca como uma maneira de ascensão social, muitas pessoas continuam "apagando" as suas características fenotípicas negras, como, por exemplo, o cabelo afro. A propósito, numa entrevista com atriz e ativista Zezé Motta, que interpretou Chica da Silva no filme homônimo, ela comenta que era considerada "feia".

Outra questão importante que nos permite observar o mito da democracia racial é com relação às dificuldades de acesso à moradia pela população negra (uma questão similar nos Estados Unidos). No documentário, o professor Gates entrevista o rapper e ativista

11 Na sala de aula, destacamos que a miscigenação também aconteceu nos Estados Unidos durante diferentes momentos da história, mas as uniões estavam proibidas pelo fato de serem mal vistas pela sociedade.

MV Bill[12] na comunidade Cidade de Deus. MV Bill afirma: "A Cidade de Deus é considerada uns dos bairros mais pretos de Rio de Janeiro" (42: 13-42: 17), sugerindo que a maioria da população que mora nas favelas é negra e que não tem possibilidades de morar em outros lugares, ainda que no Brasil não tenham existido leis de segregação de moradia, trabalho e educação, como nos Estados Unidos.

Assim que os estudantes analisam os fatos a favor da existência ou ausência da democracia racial e a sua diferença com os Estados Unidos, aprofundamos sobre os argumentos que sustentam esses fatos na sala de aula. Dessa maneira, os estudantes logo notam que a defesa da existência da democracia racial no Brasil está baseada em questões legais, como a possibilidade e proibição de uniões inter-raciais ou a ausência de segregação formal dos bairros, enquanto o seu mito se sustenta em práticas que discriminatórias.

Mesmo não sendo uma aula de Direito, é importante destacar que o Brasil abolicionista foi construído sobre um "racial silence" (silêncio sobre as diferenças raciais) infrequente em sociedades multirraciais (Fisher, Grinberg, Mattos, 2018, pp. 142-143). Em outras palavras, a abolição da escravatura significou o fim de um sistema que legitimava a desigualdade racial, possibilitando uma igualdade "formal" ou "legal" que não existiu nos Estados Unidos com as leis de "Jim Crow"[13]. Concretamente, no Brasil, a Constituição Republicana de 1891 estabelecia a igualdade legal, ao mesmo tempo em que eliminou termos como "preto" ou "negro" dos documentos oficiais (Fisher et al, 2018, pp. 143), dando lugar a um "silêncio" que permitiam práticas discriminatórias, ideologias do racismo científico e políticas de branqueamento no começo do século XX.

12 Nascido Alex Pereira Barbosa.

13 Refere-se a um conjunto de leis sancionada nos estados do sul dos Estados Unidos que regulamentaram a segregação racial desde o fim do século XIX até 1965. Muitos outros estados também adotaram práticas formais e informais de segregação racial sobretudo em dependências públicas e transporte. Igualmente, essas práticas foram tão estendidas que também favoreciam a desigualdade económica e de oportunidades para a população afro-americana no país.

Essas práticas aparecem no documentário estabelecendo outra questão importante para diferenciar os Estados Unidos do Brasil: a relação entre cor e raça. Voltando para a conversa entre o professor Gates e MV Bill, o rapper expressa que, na Cidade de Deus, "aqueles com a pele mais clara têm mais oportunidades" (42: 20-42: 25), evidenciando o privilégio daqueles que se aproximam ao ideal branco.

As diferenças de cor influenciam, também, na autoidentificação de pessoas negras que utilizam uma série de adjetivos que revelam a importância desta categoria. Aliás, no início do documentário e, com o objetivo de estabelecer diferenças com os Estados Unidos, onde as classificações por cor tendem a ser duais (negro ou branco) e a ascendência ou genótipo é fundamental para entender as identidades raciais, o professor Gates pergunta aos transeuntes das ruas de Salvador, na Bahia, qual é a cor de sua pele. Em resposta, as pessoas dizem que são "caboclos", "morenos", "mulato", "cafuzo", "negro" etc., demostrando que a percepção e a subjetividade têm um papel fundamental na autoidentificação racial.

Como já explicou Clóvis Moura, essa fluidez na identificação de cor não indica tolerância racial ou flexibilidade da ordem social. Pelo contrário, como comentou MV Bill, essa identificação resulta numa escala classificatória e numa hierarquização que possibilita práticas de diferença e dominação racial, conforme os indivíduos se aproximam ou se afastam do ideal étnico branco (Caldwell, 2013, pp. 35-36). Por meio desta reflexão final, os estudantes podem concluir quais são as diferenças entre o Brasil e os Estados Unidos, observando vários aspectos que vão desde a perspectiva legal e estrutural até a subjetiva.

Clube do livro: mulheres negras e o poder no século XXI

Com objetivo de aprofundar nessa relação entre a estruturas sociais e como estas influem e afetam as percepções e a vida das pessoas negras fazemos um "clube do livro" sobre *Benedita da Silva: An Afro-*

Brazilian Woman's Story of Politics and Love (1997)[14]. Para esta atividade um grupo de quatro ou cinco estudantes lê um livro e apresenta-o aos demais, seguindo algumas sugestões de leitura. Logo, toda a turma participa de uma discussão, respondendo a perguntas ou questões propostas pelo grupo[15]. Na leitura, os estudantes procuram algumas ideias e conceitos já vistos nas aulas anteriores, e também introduzem temáticas específicas relacionadas ao feminismo, às mulheres negras e a sua presença nos partidos políticos, conectando-as com o tema da unidade seguinte, que trata sobre as mulheres e os estudos de gênero na América Latina[16].

A biografia da deputada do Partido dos Trabalhadores é produto de uma série de entrevistas realizadas por Medea Benjamin, ativista americana do Partido Verde, e Maria Luísa (Maísa) Mendonça, ativista e diretora de cinema, com Benedita da Silva. O livro combina episódios biográficos da vida da deputada com as suas inciativas políticas e a participação em organizações sociais e no Partido dos Trabalhadores. Além de estar publicado originalmente em inglês, escolhi este livro pensando também nas reflexões sobre quem tem autoridade para contar a suas histórias e qual é o lugar de onde essas histórias são narradas. Como já vimos, os outros dois materiais foram produzidos por acadêmicos nos Estados Unidos, enquanto este foi criado por uma mulher brasileira que experimentou o racismo na própria pele, mesmo que o produto final seja mediado pelas entrevistadoras e tradutoras.

14 Como muitas outras universidades nos Estados Unidos, durante o período entre setembro de 2020 e maio de 2021, a Roger Williams adotou o modelo de aulas híbridas, através do qual alguns estudantes faziam o curso na sala de aula (utilizando máscaras e mantendo o distanciamento social) e outros assistiam à aula pelo *Zoom*, graças a uma câmera instalada na sala. Se, por um lado, este modelo permitiu preservar a saúde dos estudantes, dos professores e da administração, por outro, as atividades grupais se tornaram difíceis: foi preciso criar atividades que estimulassem esse contato e colaboração, como o clube do livro, que se mostrou uma experiência positiva.

15 Nessa ocasião, além de repassar e aprofundar temas já vistos na sala de aula, um dos objetivos pedagógicos é fomentar o trabalho em grupo e o intercâmbio entre os estudantes com diferentes experiências e conhecimentos sobre a América Latina. Infelizmente, a pandemia da COVID-19 apresentou mais um desafio (entre outros) para o cumprimento deste objetivo

16 A leitura é acessível para os estudantes porque o título dos capítulos se referem a esses temas.

Vale destacar que um gênero discursivo como a biografia política é geralmente cultivado por homens, aqueles que, historicamente, têm ocupado esses cargos. Em outras palavras, como disse Sueli Carneiro, a história das mulheres negras no poder é a "história de uma ausência" (2009), referindo-se não somente aos poucos casos de mulheres na política, mas também ao julgamento das suas práticas nesse lugar.

Além de comentar rapidamente o conteúdo e as seções do livro, o grupo abordou duas temáticas já vistas anteriormente: a vida nas favelas (e a luta pela moradia) e as questões vinculadas ao racismo e ao mito da democracia racial no Brasil. O grupo aprofundou a abordagem das condições de vida na favela comentadas por MvBill no documentário, como o saneamento precário, a superpopulação, a crise alimentar, o trabalho infantil, a perseguição policial e a criminalização dos moradores. Ao mesmo tempo, os alunos destacaram algumas questões positivas, como o interesse dos moradores pela higiene, a solidariedade e um sentido de comunidade que, no caso de livro, permitiu a criação da Associação de Moradores do Chapéu Mangueira, onde Benedita começou a sua militância política.

Os estudantes destacaram os conhecimentos de primeira mão de Benedita sobre as necessidades dos moradores da favela e a importância da sua representatividade no Congresso Nacional. Ao mesmo tempo, expressaram que a autora utiliza o livro para destacar as suas conquistas políticas e os êxitos do Partido dos Trabalhadores, do qual ela é membro, o que poderia reduzir a objetividade da obra.

Além do problema habitacional, o livro tem um capítulo vinculado à questão da democracia racial, "*Exploding the Myth of Racial Harmony*", onde Benedita afirma que as elites brasileiras propuseram a ideia de harmonia racial para legitimar certas formas de discriminação como sendo "aceitáveis" e para negar a necessidade de cotas e ações afirmativas em favor da diversidade na política e na educação.

Mais uma vez, essa parte combina suas experiências de discriminação como mulher negra e a história de resistência da população

negra no Brasil. O capítulo relata os atos de discriminação sofridos durante a infância, como, por exemplo, o de não poder representar um anjo numa peça da escola ou o pedido de um cliente da mãe para entrar pela porta de serviço (Da Silva, 1997, p. 123), corroborando, assim, a internalização do racismo por parte de autora. Pior que isto, Benedita acrescenta que os comentários racistas persistiram mesmo depois de assumir como deputada e senadora. O questionamento a respeito do lugar que ela ocupa também aparece na mídia. Como exemplo, ela cita um artigo que a acusava de utilizar privilégios oficiais, como salões VIP do aeroporto ou passar um fim de semana num resort em Angra dos Reis (Da Silva, 1997, p. 132), práticas frequentes para outros integrantes do Congresso. Esse tipo de críticas concernentes a práticas particulares se soma a outros que, como sustenta Carneiro, confirmam que, nos espaços de poder, Benedita estava "fora de lugar" (2009, p. 52). Em outras palavras, como "mulher negra e ex-favelada", condições que caracterizavam Benedita ao chegar ao Congresso (e que eram sempre destacadas pela mídia), ela não era destinatária daqueles "luxos" e privilégios. O questionamento das práticas legítimas permite observar os desafios adicionais que atravessam as mulheres negras quando "ousam romper portas e adentrar lugares para os quais não foram destinadas" (Carneiro, 2009, p. 53).

Como se pode observar, a biografia permite não somente apresentar a vida da autora, mas também possibilita a articulação entre experiência e discurso, uma questão complexa porque, como indicam Patricia Hills Collins e bell hooks, são entendidos de forma separada (Steward Brush, 199, p. 123). Neste ponto, deve-se considerar a importância de movimentos de mulheres negras que visibilizaram e colocaram em pauta a problematização de raça e gênero no Brasil, dando, assim, argumentos e ferramentas para a luta contra a desigualdade. A propósito, Benedita menciona a importância das organizações na sua vida desde o Departamento Feminino na Associação de Moradores de Chapéu Mangueira, o Partidos dos Trabalhadores, até a sua participação em encontros internacionais, como a Conferência Internacional de Mulheres em 1995, na China.

Partindo das ideias de Carneiro, na aula, discutimos questões relacionadas a mulheres negras no poder, os questionamentos de suas práticas, a sua imagem na mídia e em outros espaços. A representatividade das mulheres de favela interessou ao grupo que mencionou a presença e o ativismo das mulheres negras na política do Rio de Janeiro, trazendo os casos da deputada Renata Souza, eleita em 2018, e da vereadora Marielle Franco, eleita em 2016 e assassinada em 2018.

Os estudantes relataram o assassinato de Marielle Franco, ocorrido em março de 2018, em exercício de suas funções e as ações internacionais à procura de justiça. Além disso, eles procuraram saber se o ativismo e as mobilizações sociais depois do assassinato influenciaram no aumento da proporção do número de candidatos pretos nas eleições de 2020[17]. A influência do ativismo novamente se mostra fundamental, porque os projetos de candidatas negras relacionaram "experiências específicas das mulheres negras e periféricas", observando dimensões de gênero e classe em problemáticas estruturais[18]. Neste ponto, os estudantes observaram a importância do movimento de mulheres negras que vem desenvolvendo atividades políticas[19]. Ainda que seja verdade que o Brasil não tenha desenvolvido movimentos de poder negro ("*black power*") ao estilo do Partido Panteras Negras nos Estados Unidos, como indicaram os pesquisadores nesses anos, isso não implicou ausência de organização.

O resto da turma participou dessa discussão, colocando como exemplo as eleições de 2020 nos Estados Unidos. Além de mencionar Kamala Harris como a primeira mulher negra vice-presidente (e uma das poucas mulheres negras que foram senadoras), a falta das mu-

17 De acordo com o Tribunal Superior Eleitoral, a porcentagem e o sucesso de candidatos negros ou pardos aumentou de 2018 a 2020. (Guimarães, 2021, em linha).

18 Guimarães e Silva Menegon considera também que a mudança da distribuição do financiamento e do tempo médio de acordo com a proporção do número de candidatas negras pode ter influenciado, porém, em menor escala.

19 Na sala de aula, mencionamos algumas manifestações surgidas nos tempos da ditadura, como o Manifesto de Mulheres Negras apresentado durante o Congresso de Mulheres Brasileiras em junho de 1975. O movimento aprofunda e multiplica a sua influência ao redor do Brasil durante as décadas de 1980 e 1990, após a ditadura (as ditaduras na América do Sul são tema de outra unidade do curso).

lheres negras no Senado e nos governos estaduais mostra que ainda existem barreiras no acesso aos cargos políticos, apesar de conformar o eleitorado mais leal do Partido Democrata, com uma das taxas mais altas de votantes[20].

Como resultado, a apresentação dos estudantes sobre a representatividade de mulheres negras na política, junto com a violência que muitas delas padecem ao longo da vida, permitiu novamente conectá-los com a realidade dos dois países. Além disso, esta abordagem introduz o tema da semana seguinte, que trata sobre o movimento feminista na América Latina, interconectando, assim, dois grandes tópicos, como o gênero e raça, que devem ser considerados ao se trabalharem os movimentos feministas, tanto nos Estados Unidos quanto na América Latina.

Conclusão

Os cursos interdisciplinares permitem introduzir tópicos variados, que dependem das especialidades dos professores e dos temas de interesse público. Nos Estados Unidos, o desenvolvimento dos estudos de área ou regionais, como os estudos latino-americanos, permitem que os estudantes se familiarizem com realidades diferentes do seu país e comunidade, estabelecendo, assim, conexões e posturas críticas a respeito de sua própria realidade. Os estudos de área corroboram o debate sobre as relações de poder entre distintos países ao longo da história, sobretudo sobre as relações hierárquicas dentro das próprias nações.

Desde os anos 1980, os estudos pós-coloniais têm aprofundado essa questão, criticando a herança do colonialismo e seus legados epistêmicos, os quais, muitas vezes, reproduzimos em sala de aula sem uma reflexão crítica. As aulas de Estudos Latino-Americanos

20 É importante lembrar que, nos Estados Unidos, o voto não é obrigatório e o cidadão precisa se registrar com antecipação. Além disso, no dia da eleição, muitas comunidades de minorias étnicas experimentam longas filas para votar devido à ausência de alternativas, como o voto por correio, e à falta de flexibilidade horária e transporte aos lugares de votação (Brennan Center, 2022, em linha).

que seguem perspectivas pós-coloniais tentam abarcar duas questões que são consequência dos processos coloniais: a destruição das culturas ameríndias e a escravatura dos povos africanos, o que ainda afeta essas populações nos dias de hoje. Na abordagem dos estudos afro-latino-americanos, concentrei-me no Brasil, primeiro porque é uma parte de minha pesquisa; segundo, e mais importante, porque é o país com maior presença afrodescendente do continente (e do mundo fora da África) e, também, por causa do desenvolvimento de amplas e internacionalmente reconhecidas linhas de pesquisa e ativismo que conduz, inevitavelmente, as linhas comparativas com os Estados Unidos.

Os materiais selecionados para essa aula introdutória têm como objetivo, em primeiro lugar, a familiarização dos estudantes com os estudos afro-latino-americanos e, em seguida, o entendimento, a partir de uma perspectiva histórica, das relações raciais de poder entre descendentes africanos e europeus. Nesse contexto, o curso busca distinguir teorias, leis e práticas específicas que serviram para perpetuar a superioridade branca/europeia e também as práticas de resistência e de organização da população negra.

Por meio desta revisão, enfocamo-nos no conceito de democracia racial no Brasil. Mesmo não sendo um conceito que se discute dentro do campo acadêmico e militante, isto é, mesmo não havendo artigos ou manifestos publicados que afirmem a existência ou o mito da democracia racial, trata-se de um conceito útil para se discutir com os estudantes, especialmente se houver um objetivo pedagógico e institucional para desenvolver um projeto de justiça racial.

Estudar o conceito de democracia racial comparativamente entre o Brasil e os Estados Unidos permite engajar os estudantes em discussões com um objeto instável, em que as formações raciais no contexto nacional desempenham um papel fundamental. Além disso, tal ideia permite incluir questões mais amplas, como os significados de cidadania e de inclusão em relação com a democracia, ao passo que os indicadores sociais e testemunhas se referem a uma constante desigualdade e inequidade entre diferentes grupos em cada país (Alberto-Hoffnug-Garskof, 298).

Certamente, o conhecimento sobre o contexto dos países em questão e suas comparações são fundamentais para aprofundar a discussão. Como especialista em América Latina, prestei muita atenção em descrever o contexto brasileiro, assumindo que os estudantes já estavam familiarizados com a história dos Estados Unidos, o que foi uma suposição errada. Por exemplo, ao apresentar os argumentos que caracterizavam o Brasil como uma democracia racial pela ausência de leis de segregação, nem todos os estudantes demonstraram saber bem sobre as Leis Jim Crow. Além disso, ao discutirem sobre as políticas de acesso à educação, muitos estudantes desconheciam as implicâncias de ações afirmativas nos empregos e na educação nos Estados Unidos – por muitas vezes, achavam que se tratava de cotas para minorias quando, na maioria dos casos, elas têm por razão evitar a discriminação de trabalhadores ou candidatos a um posto de trabalho ou à admissão nas universidades. Em muitas situações, o desconhecimento da história dos Estados Unidos (e a consequente vergonha de admiti-lo) dificultava a comparação entre os dois países, o que indica a importância de assegurar-se que os estudantes tenham claros certos conceitos e o contexto histórico.

De modo semelhante, a apresentação do grupo revelou que este problema é possível de resolver. Nesta atividade os estudantes demostraram a sua habilidade de procurarem informações quando se interessam em um tema: a representatividade das mulheres negras no Congresso e o assassinato de Marielle Franco foram temas escolhidos por eles e não estavam sugeridos na guia de leitura, o que demostra, também, a importância de planejar atividades em que os estudantes tenham a liberdade de introduzir alguns temas por conta própria.

Em suma, a apresentação e as discussões que conformaram esse módulo foram altamente produtivas e estimulantes, confirmando, assim, o alto interesse de uma grande parte da população na aprendizagem e na adoção de ações concretas que conduzam à igualdade racial. Na academia estadunidense, o campo dos estudos afro-latino-ame-

ricanos continua crescendo, não somente do ponto de vista das publicações, traduções, conferências e institutos, mas também através do desenvolvimento de pesquisas sobre países que não tinham estudos tão extensos sobre as populações da diáspora africana. Além disso, a perspectiva pós-colonial está se incorporando em vários currículos de cursos sobre a América Latina, transformando as relações raciais num eixo a partir do qual se analisam outros diferentes materiais.

Espero que a tendência e o interesse no tema persistam, e que os cursos de estudos latino-americanos sejam uma oportunidade para se discutir o racismo, a supremacia branca e a desigualdade, temas atualmente controversos no ensino fundamental e médio em vários lugares dos Estados Unidos. Também espero que tais cursos sejam um espaço de intercâmbios de ideias, a fim de promover a reflexão sobre esses temas que afetam uma parte considerável da população global.

Referências

ALBERTO, P.; HOFFNUNG-GARSKOF, J. Racial Democracy' and Racial Inclusion. Hemispheric Histories. *In*: DE LA FUENTE, A.; REID ANDREWS, G. (Coords.) **Afro-latin American Studies:** An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. p. 264-318.

BENJAMIN M; DA SILVA. B.; MENDONÇA, M. **Benedita da Silva:** An Afro-Brazilian Woman's Story of Politics and Love. Nova York: Food First Books. 1997

BRENNAN CENTER FOR JUSTICE**. The Impact of Voter Suppression on Communities of Color. Research and Reports**. Disponível em: https://www.brennancenter.org/our-work/research-reports/impact-voter-suppression-communities-color. Accesso em: 15 jan. 2022

CALDWELL K. **Negras in Brazil.** Re-envisioning Black Women, Citizenship, and the Politics of Identity. New Brunswick: Rutgers University Press, 2006.

CARNEIRO, A. S. Mulheres Negras e Poder: um ensaio sobre a ausência. **Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2009

CASTRO GÓMEZ, S. Latin American Postcolonial Theories. **Peace Review,** v. 10, n. 1, p. 27–33, 1998.

DE LA FUENTE, A.; REID ANDREW, G. **Afro-latin American Studies: An Introduction.** Cambridge: Cambridge University Press. 2018.

DRAKE, P.; HILBINK, L. Latin American Studies: Theory and Practice. *In*: SZANTON, D. (Coord). **The Politics of Knowledge:** Area Studies and the Disciplines. Oakland: University of California Press, 2002.

FISHER, B.; GRINBERG, K.; MATTOS, H. Law, Silence, and Racialized Inequalities in the History of Afro- Brazil. *In*: DE LA FUENTE, A.; REID ANDREWS, G. (Coords.). **Afro-latin American Studies:** An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. p. 130-177.

GERSTER, C.; E ZLOGAR, L. Introduction: Why Teach Visual and Multicultural Literacy. *In*: GERSTER, C.; E ZLOGAR, L. **Teaching Ethnic Diversity with Film:** Essays and Resources for Educators in History, Social Studies, Literature and Film Studies). Jefferson: McFarland, 2006. p. 7–17.

GUIMARAES E SILVA MANEGON, V. Mulheres Negras e as Eleições Municipais de 2020. **Portal Geledés.** Disponível em: https://www.geledes.org.br/mulheres-negras-e-as-eleicoes-municipais-de-2020/ Acesso em: 14/12/2021

GUTIERREZ, F. More Than 200 Years of Latino Media in the United States United States National Park System Advisory Board. **American Latinos and the Making of the United States: A Theme Study,** p. 99-101, 2013.

MIGNOLO, W. Preface: Uncoupling the Name and the Reference. *In*: MIGNOLO, W. **The Idea of Latin America**. Hoboken: Blackwell Publishing, 2005

POLLACK, R.; GATES, H. L. **Black in Latin America.** Part 3: Brazil, a Racial Paradise. Nova York: PBS. 2011

OLIVIEIRA DE SANTOS, W. "Branquitude e negrofilia: o consumo do outro na educação para as relações étnico-raciais" **Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação,** v. 37, n. 3, p. 939 – 957, 2019.

RIBEIRO, D. **O Que é Lugar de Fala?.** Belo Horizonte: Lentamente, 2017.

TATUM, B. Talking about Race, Learning about Racism: The Application of Racial Identity Development Theory in the Classroom. **Harvard Educational Review,** v. 62, n. 1, p. 1-24, 1992.

STEWART BRUSH, P. The Influence Of Social Movements On Articulations Of Race And Gender In Black Women's Autobiographies. **Gender and Society,** v. 13, n. 1, p. 120-137, 1999

WATSON, S. Teaching Afro—Latin American Culture through Film: 'Raíces de mi corazón' and Cuba's 'Guerrita de los Negros'. **Hispania,** v. 96, n. 1, p. 71–80, 2013.

TRAÇOS NEOCOLONIAIS NO DISCURSO SOBRE UMA "RELIGIÃO BRASILEIRA": OPRESSÃO E TENTATIVAS DE DOMINAÇÃO RELIGIOSA

Luciano Mendes Saraiva (UFAC)
Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Introdução

Este estudo delimitou como objetivo averiguar a incidência de traços neocoloniais em uma fala do atual presidente da República do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, sobre a existência de "uma religião brasileira". Para realização da pesquisa, buscamos respaldo em duas vertentes teóricas: a) a perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN (2006 [1979]; 2010 [1930-34]); MEDVIÉDEV (2016 [1928]), e b) os estudos neocoloniais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2007), observando como a referida enunciação reflete um projeto maior, ao constituir uma tentativa de dominação religiosa no Brasil.

A partir do instante em que compreendemos a fala de Bolsonaro como uma estratégia de manutenção de poder (FOUCAULT, 2002) e lugar ideológico de verdade (MEDVIÉDEV, (2016 [1928]), é possível vislumbrar marcas de neocolonialidade. Ademais, há constantes atravessamentos do pensamento colonizador e, discursivamente, são identificados vestígios de opressão e silenciamento de religiões minoritárias na enunciação do sujeito em contraposição ao Cristianismo.

Diante de tal configuração, o *corpus* consiste em uma fala de Bolsonaro pronunciada no momento em que replica a alguns repórteres, "...vocês destroem a família brasileira, destroem a religião brasileira" (CUNHA, 2021). Nessas circunstâncias, inscrevemo-nos na perspectiva dialógica da linguagem, observando como há diferentes formas de dominação religiosa na enunciação do sujeito, o que resgata a presença de diversas vozes colonizadoras, frutos de posicionamentos unificadores do poder. Além disso, a fala do atual presidente revela diálogos com sistemas sociopolíticos alemão e russo, nas pessoas de Hitler (1889-1945) e Stálin (1878-1953).

No que tange aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que assume uma abordagem qualitativo-interpretativa na análise dos dados, bem como de sua interpretação (GOLDENBERG, 1997), pois seu direcionamento está no bojo de discussões aprofundadas em torno de um fenômeno sócio-discursivo.

Quanto à divisão estrutural de nosso trabalho, após da Introdução, subdividimos o manuscrito em duas seções: Na primeira, a) *Uma religião brasileira? Opressão e tentativas de dominação religiosa* construímos uma discussão em torno do conceito geral de religião e como este é reacentuando em terreno brasileiro sob fins de utilitarismo político e unificação do poder. Na segunda, b) *Neocolonialidade: marcas na cultura brasileira contemporânea,* partimos de noções históricas sobre o processo colonizador na América Latina e trazemos os conceitos de cultura e de identidade para, enfim, focar nas marcas de colonialidade presentes no Brasil, as quais atravessam e são constitutivas da enunciação de Bolsonaro sobre a existência de uma religião brasileira. Nesse momento, trazemos dois exemplos de religiões minoritárias ou subalternizadas que são *apagadas* em comparabilidade ao Cristianismo eurocêntrico, elencado pelo sujeito como religião brasileira.

1. Uma religião brasileira? Opressão e tentativas de dominação religiosa

Colocar em pauta a temática da religião no Brasil contemporâneo exige de nós, enquanto pesquisadores, uma série de responsabilizações por tudo aquilo que enunciamos além de remontar a perspectivas conceituais sobre o termo. No entanto, restringimo-nos a falar apenas dentro do escopo da *Análise Dialógica do Discurso* (ADD), teoria que demarca suas singularidades enquanto horizonte de interpretação de enunciados (SANTANA; MARQUES, 2020). A expressão *Análise Dialógica do Discurso,* cunhada, inicialmente, por Brait (2006), institui um horizonte teórico-metodológico dos estudos dialógicos em arena brasileira e dessa forma situa, cronotopicamente, as produções de Bakhtin e o Círculo.

Mas, por que, afinal de contas, ter optado pela unificação religiosa se fez/faz tão importante às falas de Bolsonaro e seus apoiadores políticos? Para isso, é preciso recorrermos a dados sociodemográficos que confirmem, em termos percentuais, o índice de pessoas agregadas aos mais representativos segmentos religiosos no Brasil. Ainda em 2020, uma pesquisa do Datafolha apontava que "50% dos brasileiros são católicos, 31%, evangélicos e 10% não têm religião" (G1 GLOBO, 2020). Uma vez que os números de adeptos ultrapassam a metade da população brasileira, fica mais nítido entender o porquê da tentativa de unificação religiosa por parte do governo Bolsonaro: o alcance massivo de votos para apoio de seu governo e provável reeleição no ano corrente, 2022.

Sobre a utilização da expressão "religião brasileira", uma matéria publicada na Carta Capital (CUNHA, 2021) registrou que, *em promoção da barbárie e do caos que caracteriza sua gestão,* aplaudida pelos apoiadores que nele se espelham, quando se apresentou em público, na cidade de Guaratinguetá (SP), Bolsonaro "gritou para a jornalista, entre outras agressões verbais e gestuais: "Cala a boca, vocês são uns canalhas. Vocês fazem um jornalismo canalha que não ajuda em nada.

Vocês destroem a família brasileira, **destroem a religião brasileira**" (CUNHA, 2021, grifos nossos).

É desse modo que, ao utilizar a expressão "religião brasileira", o sujeito enunciativo Jair Bolsonaro tenta legitimar como única e verdadeira a ideologia apregoada pelo cristianismo, o que Py denominará de cristofacismo (PY, 2021)[1]. Do mesmo modo como outrora articulado por Hitler (1889-1945) e Stálin (1878-1953), Bolsonaro vem constantemente utilizando jargões cristãos como constitutivos de seus discursos, como "Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará", remetendo-se ao evangelho narrado por João (8. 32). De acordo com Py, assim como o Hitler, "o presidente brasileiro também participa de eventos promovidos pelas igrejas cristãs, relacionando-se com seus líderes. E, dentre suas estratégias para alçar o poder e manter sua imagem em alta, se vale de seguidas conversões ao cristianismo" (PY, 2021).

Ainda de acordo com o crítico,

> o cristofascismo bolsonarista "promove-se por meio de uma teologia política autoritária, pautada hoje no clima apocalíptico do coronavírus, baseada no 'ódio à pluralidade democrática'. Esse ódio é salpicado por técnicas governamentais de promoção da discriminação, de ódio aos setores 'heterodoxos'. Diante da expansão do coronavírus no Brasil, foi somada sua característica antidemocrática ao discurso economicista como justificativa para a explicita permissão da 'política da morte' eugênica cujos alvos são os pobres, os mais velhos, os diabéticos e os hipertensos" (UENF, 2021).

1 O termo *cristofascismo* foi criado pela teóloga alemã Dorothee Sölle e utilizado, em 1970, "para se referir às relações entre o partido nazi e as igrejas cristãs no desenvolvimento do Terceiro Reich" (UENF, 2021). "Em 2020, ao lançar o livro "*Pandemia cristofascista*" (Editora Recriar), o também teólogo Fábio Py, docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF, resgatou o termo, trazendo-o para o contexto brasileiro. O cristofascismo brasileiro é, segundo Py, a aliança entre igrejas cristãs e bolsonaristas para a implantação de um governo autoritário, com características neofascistas e ultraliberais" (UENF, 2021).

Concordamos com Py (2021), em suas argumentações, sobre haver estratégias que se apoiam em uma espécie de cristofacismo, o que, em nosso ponto de vista, caracteriza a construção de um Cristo da fé que salvaria o povo brasileiro, aliado ao slogan: "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos" (GAZETA DO POVO, 2018). Ao explicitar, discursivamente, um Deus soberano – herança dos brancos europeus colonizadores – e um Brasil absolutista, o sujeito enunciativo tenta hegemonizar seu poder, ao passo que tenciona apagar outras consciências religiosas, deslegitimando-as (SANTANA, 2022).

Na ótica de Bakhtin, especificamente no escrito Reformulação do livro sobre Dostoiévski (2006 [1979]), quando reflete sobre a consciência individual humana, afirmar o *eu-para-mim* acima de outras possíveis relações, promove um sujeito acabado em si mesmo. Na compreensão de Santana, "[é] assim que se instaura o monologismo, a partir do instante em que ocorre o apagamento do outro pela centralização de meus pensamentos em mim mesmo" (SANTANA, 2022, p. 113). Para Bakhtin, "Do ponto de vista da verdade não há consciências individuais. O único princípio de individualização que o idealismo conhece é o erro" (BAKHTIN, 2013a [1929], p. 80).

Atesta o crítico literário que

> O monologismo nega ao extremo, fora de si, a existência de outra consciência isônoma e isônomo-responsiva, de outro eu (tu) isônomo. No enfoque monológico (em forma extrema ou pura), o outro permanece inteiramente apenas objeto da consciência e não outra consciência. O monólogo é concluído e surdo à resposta do outro, não o espera nem reconhece nele força decisiva. Passa sem o outro e por isso, em certa medida, reifica toda a realidade. Pretende ser a última palavra. Fecha o mundo representado e os homens representados (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 348).

Para o filósofo russo, em um terreno onde se quer apregoar perspectivas monologistas, almeja-se algum tipo de unidirecionalida-

de, uma vez que a minha voz e os meus atos irão apagar a existência alheia. No contexto brasileiro de instauração do bolsonarismo, "A artimanha construída pela cúpula o desenha numa cristologia profana, apontando-o como messias, servo sofredor, ungido e eleito da nação" (PY, 2021).

Diante do painel que busca se erguer com constantes tentativas/práticas/condutas de opressão, dominação religiosa e silenciamento, posicionamo-nos a favor da inexistência de uma única religião no Brasil, corroborando a contrapalavra alçada por Cunha (2021) em coluna à Carta Capital: "Não existe só uma religião brasileira, presidente. Existem religiões no Brasil que, certamente, estão distantes de onde o senhor deseja que elas que estejam". Cabe frisar que nossa posição não é assumida debalde, mas com base em fatos históricos e científicos, afinal de contas, "É necessária uma análise minuciosa e complexa dos vários tipos de manifestações discursivas e das formas correspondentes do enunciado em todas as esferas da comunicação e da prática cotidiana" (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 152). Nosso ato, nesse sentido, se situa em vistas da responsabilidade social.

Embora já existam alguns avanços na valorização de manifestações religiosas, percebemos que ainda há um longo caminho de lutas, resistências e afirmação, em busca e desnaturalizar esses traços de neocolonialidade. A seguir, iremos discutir sobre essas marcas visíveis nas enunciações de um ser-sujeito que inferioriza, estigmatiza, invisibiliza e tenta exterminar demais práticas religiosas no Brasil, que não se alinhem com as ideologias daqueles que insistem na manutenção da colonialidade religiosa.

2. Neocolonialidade: marcas na cultura brasileira contemporânea

As práticas de colonização, ocorridas em séculos passados, deixaram marcas que se reproduzem na atualidade e, frequentemente, operam nos mais diversos segmentos, dentre eles o político, por meio de discursos que tentam padronizar povos. Observa-se, por-

tanto, que nas relações interpessoais ocorrem conflitos de interesses promovendo e lutas de classes e, ainda, no cultural com a imposição de culturas hegemônicas de países imperialistas. Ademais, as práticas de colonização ocorrem nos modos pensar e perceber os sujeitos, sobretudo dos espaços que se consolidou chamar América Latina, onde as desigualdades são constantes e as condutas de segregação de direitos são perceptíveis, a exemplo de personalidades que se utiliza da religiosidade para impor convicções político-ideológicas.

É válido destacar que desde a colonização nas Américas, os direitos subtraídos e o poder exercido pelos colonizadores foram regulados por uma "legalidade" racista e discriminatória. Mignolo (2007) ao analisar os critérios utilizados na criação do discurso de limpeza étnica subjacente à concepção da América Latina, destaca que, na perspectiva do colonizador, "a espécie que deveria dominar as demais traria em si o padrão ocidental, sendo, portanto, homem branco, cristão e europeu" (MIGNOLO, 2007, p. 41), fato que produziu violentamente silenciamentos, e, que por sua vez resultou em apagamentos, já que toda a tradição milenar encontrada nas terras invadidas pelos europeus foi ocultada, com a utilização das mais diferentes estratégias, executadas com o uso da força bruta ou pela cooptação por meio da religião – a católica, produzindo práticas de colonialidade.

Antes de adentrar na questão que envolve cultura brasileira, faz-se necessário mencionar alguns conceitos que irão balizar nosso estudo sobre colonialismo e colonialidade, corroborando perspectivas que foram defendidas por alguns estudiosos latino-americanos que se debruçaram sobre estas temáticas (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2007).

Para o pensador peruano Aníbal Quijano, o colonialismo denota a relação de um povo que está sob o poder político e econômico de outra nação, enquanto que a colonialidade se refere ao vínculo entre o passado e o presente, no qual emerge um padrão de poder, resultante da experiência moderna colonial, que se propaga no conhecimento, na autoridade, no trabalho e nas relações sociais intersubjetivas (QUIJANO, 2000; 2005), portanto, diariamente nos deparamos

com atos discursivos e comportamentos que reafirmam, destacam e materializam marcas de colonialidade.

Como podemos perceber na fala do estudioso, a colonialidade não se limita ao período de colonização, mas implica na continuidade desta por meio do exercício de autoridade e dominação, como por exemplo utilizar o termo "religião brasileira" para defender um ponto de vista político e ideologicamente construído a partir de perspectivas que atendam a interesses específicos que é classificar para controlar (MIGNOLO, 2017), ignorando o fato de **o Brasil ser um Estado laico e com diversidades de práticas religiosas proferidas por múltiplos sujeitos que (con)vivem no território brasileiro**.

A partir desse horizonte, inferimos que a colonialidade é a continuidade do colonialismo, substituindo as ocupações presenciais e bélicas pelas ideológicas, essa observação é sustentada quando pelos enunciados proferidos por entidades conservadoras ou figuras públicas, a exemplo do declarado por Bolsonaro ao defender uma "religião brasileira", uma assertiva utilizada como estratégia para classificar diversos povos como um bloco homogêneo o que se configura uma tentativa de normatizar, unificar e subalternizar a partir de discursos e produzindo estereótipos pouco representativo e insuficiente para definir a pluralidade existente no país, o que para Foucault (2012), corresponde à *materialidade do poder*, que de forma arbitrária desrespeitas e apaga culturas e identidades.

Com efeito, compreender e respeitar as diferenças, lutar por igualdades e respeito à diversidade cultural, combater as articulações e políticas de controle sobre os modos pensar e perceber os sujeitos e os espaços, corresponde à atos de resistência e combate à colonização/colonialidade de ideias, isto é, adotar posturas e perspectivas decoloniais. Para Mignolo (2007), a perspectiva decolonial, na qual nos alinhamos ao propor este estudo, se constitui em um importante movimento de renovação epistemológica para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI, e de modo especial no Brasil, considerando que por anos teve seu olhar voltado para a Europa, e por vezes, tem dificuldades em se intitular

como território latino-americano, além de se alinhar com as ideologias de países imperialistas, circunstâncias que ratificam e chancelam as práticas de colonialidade.

Cabe ressaltar que o pensamento decolonial se desprende da lógica moderna capitalista que defende um único mundo possível, à medida que se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Nesse sentido, esse movimento entende a importância da busca pelo direito à diferença e de abertura para pensamentos plurais que respeitam a individualidade de sujeitos e de espaços. Em outras palavras, a decolonialidade constitui-se uma oposição ao pensamento unilateral (MIGNOLO, 2007), tratando de questionar práticas discursivas que oprimem, excluem e apagam corpos e vozes por meio da religião, ignorando os povos indígenas com suas pagelanças, os negros com suas manifestações religiosas de matriz africana ou qualquer outra esfera que represente a religiosidade de determinado grupo social, ações que se configuram como racistas.

Contudo, ao longo dos anos, o discurso da democracia racial passou a fazer parte da cultura brasileira, o que levou à sociedade de modo geral incorporar essa prática como senso comum, banalizando e normalizando o racismo, sobretudo ao não reconhecer a importância dos valores, das culturas e das identidades dos negros, mestiços e indígenas, atos que correspondem à colonialidade do poder, do ser e do saber (MIGNOLO, 2007), posturas que afetam de maneira direta a forma de se pensar o povo brasileiro e comprometendo violentamente suas culturas e identidades ao apagar corpos, vozes, crenças e tradições, utilizando-se de políticas e mecanismos enunciativos da linguagem na tentativa de abolir a heterogeneidade cultural e religiosa de grupos diversos. Assim sendo, faz-se necessário investigar e combater estas práticas que se configuram como um retrocesso.

Na atualidade, práticas como o coronelismo, o machismo, o patriarcalismo, a imposição de ideias neoliberais, a imposição religiosa, dentre outras, são traços que confirmam a permanência da materialidade e da subjetividade construída pelo eurocentrismo no período colonial, que pode ser denominado de neocolonialismo. Nessa arena

discursiva, embora ressignificadas ou travestidas com novas roupagens, essas práticas oprimem e exercem de modo privilegiado poderes, nos levando a pensar que estas construções estão longe de serem desfeitas, e destacando marcas de neocolonialidade às quais as sociedades contemporâneas estão submetidas, de maneira especial, as brasileiras, isto porque no Brasil, a imposição religiosa se reproduz em práticas discursivas atravessadas pelo colonialismo do saber e do religioso.

Enquanto estudiosos da cultura, corroboramos o que postula Williams ao defender que as culturas se estendem a variadas práticas significativas, que vão desde filosofia, religião, linguagem e a arte (WILLIAMS, 2000), isto é, corresponde aos comportamentos, tradições e conhecimentos de determinados grupos sociais, incluindo as línguas, as religiões, as artes, entre inúmeros outros aspectos. É valido sublinhar que ao tratar sobre aspectos que compõem a cultura de um povo, o autor se refere no plural, pois este considera a heterogeneidade e a pluralidade dos sujeitos e dos espaços. Assim sendo, ao enunciar "religião brasileira", Bolsonaro utiliza-se de um discurso que se apropria de sua força criadora e produtiva para disseminar ideologias, servindo a determinados interesses e podendo ser usados para controlar, marginalizar e discriminar por meio de estereótipos e apagamentos, considerando que para ele existe uma "verdade" que se materializa na religião cristã.

Ao defender essa unilateralidade discursiva de "religião brasileira", o enunciador utiliza-se de uma espoliação colonial legitimada por um imaginário que opera segregando as diversas manifestações religiosas no Brasil, desmerecendo as comunidades indígenas, afro-brasileiras, judaicas e outras que também fazem parte do grande celeiro cultural e religioso chamado Brasil. Ademais, esta prática promove lutas de classes, produz apagamentos e estabelece relações de poder sobre as culturas e identidades brasileiras, fomentando a alienação religiosa. Desse modo, a enunciação do sujeito Bolsonaro coloca em evidência o "padrão estrutural do poder específico da modernidade, originado a partir da conquista da América e da subsequente hegemonia planetária europeia" (QUINTERO, 2018, p. 4).

Em outras palavras, acreditamos que no campo político, aliado ao religioso, sempre haverá a tentativa de imposição de uma verdade social, e geralmente será a sua; de diminuir a heterogeneidade discursiva controlando a pluralidade religiosa, de monologizar os discursos e defender uma pauta que dialogue com suas ideologias, de tornar o signo "religião" monovalente detendo a dispersão semântica e, sobretudo, de reafirmar a relação de poder. Todas essas intervenções se configuram como políticas explicitas de neocolonialismo com a imposição de discursos, ideologias e poder.

Portanto, defendemos, neste estudo, uma ruptura com essas práticas, sugerindo uma postura de decolonização dos discursos que classificam para controlar, apagando culturas e identidades, operando com vestígios de opressão e de silenciamento de religiões minoritárias presentes nos mais variados espaços que compreendem o território brasileiro.

Considerações Finais

Os resultados apontaram para o fato de que a fala do sujeito enunciativo Bolsonaro traz em si ressonâncias de outro período, que foi marcadamente colonizador e ditatorial, e os sujeitos contemporâneos tentam tornar-se coprodutores de unificação e/ou supremacia religiosa. Acreditamos ter cumprido o objetivo ao qual nos propomos, qual seja averiguar a incidência de traços neocoloniais em uma fala do atual presidente da República do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, sobre a existência de "uma religião brasileira".

No enunciado proferido pelo sujeito eleito para se consolidar como chefe do país, fica evidente o que o sociólogo mexicano González Casanova (2007) classifica como "colonialismo interno", o qual, sob inspiração marxista, busca caracterizar a "continuidade colonial das estruturas sociais" dos territórios que foram colônias europeias, destacando sua natureza ao mesmo tempo "internacional e intranacional" (GONZÁLEZ CASANOVA, 2007, p. 431), apagando a pluralidade

religiosa existente nesses territórios e defendendo que no país existe apenas "uma religião".

Esse pensamento precisa ser diariamente combatido com o intuito de serem criadas novas consciências, ideologias plurais, respeito à coletividade e à multiplicidade de religiões constituintes do território brasileiro, rompendo paradigmas e combatendo discursos que oprimem, controlam e apagam traços constitutivos das culturas e identidades dos povos, atos que materializam práticas de preconceitos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso em Dostoiévski. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense, 2005 [1963]. p. 207-310.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e o herói na atividade estética. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a [1979]. p. 3-20.

BAKHTIN, Mikhail. O todo temporal da personagem. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b [1979]. p. 91-126.

CUNHA, Magali. Não existe só uma religião brasileira, presidente. **CARTA CAPITAL**. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/nao-existe-so-uma-religiao-brasileira-bolsonaro/ Acesso em: 20 fev. 2022

FOUCAULT, Michel. Genealogia e Poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002 [1979].

G1 GLOBO. **50% dos brasileiros são católicos, 31%, evangélicos e 10% não têm religião, diz Datafolha.** Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml Acesso em: 27 fev. 2022

GAZETA DO POVO. **Brasil acima de tudo':** conheça a origem do slogan de Bolsonaro. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/politica/republica/eleicoes-2018/brasil-acima-de-tudo-conheca-a-origem-do-slogan-de-bolsonaro-7r6utek3uk1axzyruk1fj9nas/ Acesso em: 27 fev. 2022

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. **Colonialismo interno** (uma redefinição). Buenos Aires: CLACSO, 2007.

MEDVIÉDEV, P. A ciência das ideologias e suas tarefas imediatas. *In*: MEDVIÉDEV, Pável. **O método formal nos estudos literários:** introdução a uma poética sociológica. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016a [1928]. p. 41-56.

MIGNOLO, Walter. D. **La idea de América Latina.** La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial. 2007.

PY, Fábio. **Bolsonaro e o cristofascismo brasileiro**: relação cristianismo e política. [Entrevista concedida à Assessoria de Comunicação da Universidade Federal do Norte Fluminense Darcy Ribeiro]. Data da entrevista: 12 de julho de 2021. Disponível em https://uenf.br/portal/noticias/bolsonaro-e-o-cristofascismo-brasileiro-relacao-cristianismo-e-politica/. Acesso em: 18 fev. 2022.

PY, Fábio**. Pandemia Cristofascista.** São Paulo: Recriar, 2020.

QUINTERO, Pablo. Colonialismo interno, neocolonialismo, colonialidade do poder: contribuições, limites e problemas dos modelos teóricos sobre os povos indígenas e as situações coloniais na América Latina. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 31., 2018, Brasília. **Anais [...].** Brasília: Universidade de Brasília, 2018. p. 1-12.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires, 2005.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; MARQUES, Ewerton Lucas de Melo. Contribuições do dialogismo para práticas leitoras: estudos linguístico-discursivos. **E-scrita,** Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis, v. 11, n. 1, p. 217-229, 2020.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. **Relações heterodiscursivas na constituição do enunciado bíblico Eu Sou:** uma análise dialógica sob horizonte círculo-bakhtiniano. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, 2022.

UENF. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. **Entrevista com Fábio PY.** Data da entrevista: 12 de julho de 2021. Disponível em https://uenf.br/portal/noticias/bolsonaro-e-o-cristofascismo-brasileiro-relacao-cristianismo-e-politica/. Acesso em 18/02/2022.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução: Paulo Henriques Britto. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

NOTAS SOBRE FOUCAULT, A NECROPOLÍTICA E A INDIGNIDADE DE FALAR PELOS OUTROS

Éderson Luís Silveira

Introdução

> *A meu ver você [Foucault] foi o primeiro a nos ensinar–tanto em seus livros quanto no domínio da prática – algo de fundamental: a indignidade de falar pelos outros* (DELEUZE; FOUCAULT, 2006, p. 268).

No final de 2020, defendi uma Tese de Doutoramento no PPG de Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina acerca do trabalho escravo contemporâneo. Na ocasião, propus uma análise discursiva de enunciados que entraram em circulação em um intervalo de cinco anos. O arcabouço teórico-conceptual partiu das contribuições de Michel Foucault, somadas aos estudos de Achille Mbembe e de Berenice Bento. Devido ao espaço delimitado para este capítulo, o que vai ser apresentado, aqui, portanto, são proposições teóricas (com implicações analíticas) acerca de como os autores supracitados podem se tornar ferramentas para ajustar as lentes analíticas em um determinado escopo temático, que é o trabalho escravo contemporâneo.

1. Sobre o percurso da pesquisa e da escrita teórico-conceptual

Em 2022, registram-se os 134 anos da Lei Áurea, de 1888. Contudo, o país, que foi o último das Américas a abolir formalmente a escravidão[1], está longe de ter deixado para trás o exercício do trabalho escravo, principalmente porque o desacato às leis trabalhistas não configura uma exceção e, na verdade, tem sido cada vez mais frequente.

Se formos pensar em relação ao racismo estrutural, por exemplo, podemos nos atentar a uma cena, ocorrida em 3 de setembro de 2019: um jovem negro foi amarrado nu, agredido e filmado em um supermercado de São Paulo: "As imagens mostram um segurança chicoteando o adolescente após a tentativa de furto de chocolate [...]" (GGN, 2019, s. p.). Um corpo negro recebendo chibatadas remete à memória do período escravagista nacional, justamente como foi imortalizado na pintura intitulada *Pelourinho*, de Jean-Baptiste Debret, de 1827.

Mas se trata de uma cena isolada, poder-se-ia dizer. Infelizmente não, pois a escravidão perdurou, foi se transformando com o passar do tempo e continua existindo, velada, acentuada pela morosidade da Justiça, pelo corte de verbas das fiscalizações, atingindo negros, pobres, vulneráveis e periféricos. A responsabilização pelo perpetuamento não se reduz a ações governamentais, mas deve atingir o cotidiano mais ordinário, por meio de ações que dizem respeito a todos e todas que habitam nosso país: de norte a sul, ainda existem casos de exploração e de desumanização de uma parte específica da população.

Na obra *Brasil: uma biografia,* Lilia Schwarcz e Heloísa Starling mencionam a existência de uma relação entre o sistema escravocrata e a naturalização da violência no Brasil. Elas pontuam um detalhe importante: como alicerce da sociedade, os escravos chegaram a consti-

1 A abolição nas Américas não significou o fim da escravidão. Inclusive os últimos países a abolir legalmente a escravatura foram a Etiópia, em 1942, o Marrocos, em 1956, a Arábia Saudita, em 1962, e a Mauritânia, em 2007. Laurentino Gomes (2019) especifica a situação da Mauritânia, informando que, oficialmente, a abolição da escravatura por lá ocorreu em 1981, mas só em 2007 é que se tornou crime, passível de punição. Significa que, mesmo proibida legalmente, foi tolerada pelas autoridades até 2007.

tuir, em regiões como o Recôncavo Baiano, mais de 75% da população. Até hoje, negros constituem a maior parte da população brasileira e, também, a maioria pobre e vulnerável.

Vulneráveis e necessários: no início de uma das seções da obra, as autoras mencionam uma das afirmações do jesuíta Antonil, que definiu os escravos como **mãos e pés do senhor do engenho** porque, sem eles, no Brasil, não seria possível manter o funcionamento da fazenda e do engenho. De lá para cá, o engenho deixou de ser principal atividade de acumulação de capital e deu lugar à proliferação de indústrias de diversos segmentos – ainda que o campo do agronegócio e as fazendas tenham perdurado –, e não foram poucos os empregadores que continuaram se utilizando de condições de exploração escravista para manter seus negócios em funcionamento, mesmo no período pós-abolição até tempos hodiernos.

No entanto, vale ressaltar que a comoção, no Brasil, é seletiva: não se manifesta em relação aos corpos da periferia ou aos corpos dos vulneráveis. Some-se a isso uma tradição autoritária, vinculada ao racismo, e os efeitos do dispositivo da democracia racial[2] nos processos de subjetivação social que incidem nos modos de conduta da população (SCHWARCZ, 2019). Para isso, basta nos reportarmos à memória da escravidão colonial e imperial e à forma como os escravos eram coisificados, tolhidos de sua dignidade, o que fez com que, no decorrer da história, a moralidade e a comoção seletiva proliferassem em relação ao corpo-espécie da população negra e pobre, que é a que mais sofre com a desigualdade social no país.

2 Para Mozart Linhares da Silva (2020, p. 299), "a seletividade está associada à aceitação da morte do outro, daqueles que nutrem a existência do bando soberano". Para o autor, a democracia racial pode ser pensada como dispositivo de segurança porque há um mito de que ela existe, propagado aos quatro cantos do Brasil. Os dispositivos de segurança não agem diretamente nos indivíduos, mas agência a população, por meio da condução de condutas, da regulação e da normalização da vida em sociedade visando normalizar o corpo-espécie da população (Cf. FOUCAULT, 2008). Assim, a democracia racial prega a inexistência de conflitos raciais, destituindo o valor da experiência racial no cotidiano. Por isso, atua enquanto narrativa antirracista nacional, implicando no modo como a miscigenação e a negritude foram tratadas no período pós-abolição.

Mozart Linhares da Silva (2020, p. 294) situa que a "violência da era da escravidão pode, agora, ser acomodada num processo de indiferença social quando não em rompantes de ódio". Para o autor, a forma como são externalizados sentimentos de solidariedade perante situações de violência sofridas por brancos e negros é seletiva. Tal afirmação pode ser ilustrada por um fato: em 24 de março de 2019 a Favela do Cimento, na Radial Leste de São Paulo, foi destruída por um incêndio, deixando 200 desabrigados (entre eles 66 crianças) e uma morte. O que chamou atenção foi o fato que "motoristas que circulavam pela região comemoraram o episódio com buzinas e gritos de 'vagabundos', direcionados aos moradores de lá" (BHAZ, 2019, s. p.). Nina Lino Gomes e Ana Amélia de Paula Laborne pontuam que, de acordo com a ONU, numa pesquisa realizada em parceria entre a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Senado Federal, "56% da população brasileira concorda com a afirmação de que 'a morte violenta de um jovem negro choca menos a sociedade do que a morte de um jovem branco'" (GOMES & LABORNE, 2018, p. 12).

A percepção negativa que a branquitude construiu acerca de negros, índios e pardos no pós-abolição pode se referir à valoração da vida de cada um: há sempre os que podem morrer em prol dos que devem viver. Assim, enfrentar o passado escravista, prolongar sua extensão histórica – que não cessou de fazer efeitos – e habitar o contemporâneo, passam a ser tarefas desacomodadas, intempestivas e problematizadoras (Cf. SILVA, 2020). O uso do termo contemporaneidade, então, vai ser aqui utilizado no sentido que Agamben (2010, p. 59) o considera: "a contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, dele toma distâncias, mais precisamente, essa relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo". Ser contemporâneo não é estar de acordo com seu tempo, pois se trata de um movimento que exige o afastamento. Para Silva (2020), não é habitando uma tradição que hierarquizou historicamente experiências de vida e de luto que haverá condições de estranhar as desigualdades entranhadas em nosso meio social.

Inicialmente, para que se compreenda a gravidade da situação, apresentamos a longa citação a seguir, que apesar de sua extensão, é necessária, pois traz relatos acerca das ações de punição empreendidas contra trabalhadores em regime de escravidão em épocas muito posteriores à abolição. Ela foi extraída da dissertação de Marcello Ribeiro Silva (2010), a partir de informações contidas nas obras *Trabalho escravo: um elo na cadeia da modernização no Brasil de hoje,* de Alison Sutton (1994), *Órfãos da abolição: tráfico de trabalhadores e trabalho escravo*, de Eudoro Santana (1993) e no texto intitulado "Novas formas de escravidão no Brasil: mecanismos de enfrentamento"*,* apresentado por José de Souza Martins, na I Jornada de Debates sobre Trabalho Escravo, organizada pela Organização Internacional do Trabalho em 2003.

> Atos de crueldade também foram noticiados por trabalhadores libertos da Fazenda São Judas Tadeu, em Paragominas, Pará, em agosto de 1988, os quais, ameaçados por escopetas, eram obrigados a subir nos galhos mais altos das árvores, que então eram cortadas, provocando a queda dos peões ao chão[3].
>
> E mais, as Polícias Federal e Civil encontraram na referida propriedade e na Fazenda Boa Esperança, também situada em Paragominas, ambas pertencentes ao português Joaquim Lourenço de Matos Bragança, ferros, açoites e correntes de aço, que eram utilizados para tortura e para "amarrar os peões à noite para não fugirem". Há informação de que "os trabalhadores eram torturados quando desobedeciam às ordens do patrão e mortos quando tentavam fugir por pistoleiros auxiliados por cães treinados", sendo confirmada a existência de um cemitério clandestino, onde foi localizada, em uma vala, a parte inferior de um corpo[4].

3 Cf. Sutton (1994).

4 Cf. Santana (1993).

Em Santo Antônio/Santana do Indaiá, três peões que tinham tentado fugir foram capturados e obrigados a permanecer em pé ao lado de um riacho, onde, sob a vigilância de homens armados, foram picados por insetos, sem poder espantá-los ou coçar o local das picadas[5].

Segundo José de Souza Martins, a crueldade, enquanto mecanismo de controle social na prática da escravidão, tem uma lista extensa, apontando o autor os seguintes exemplos: em 1971, no Mato Grosso, um peão foi enterrado semivivo na beira de um rio. Em Rondônia, em 1986, um enfermeiro de uma fazenda, a título de castigo, aplicava injeções de álcool nos trabalhadores. Em algumas fazendas, os pistoleiros receitavam remédios para os obreiros e ao menos em uma fazenda, em Rondônia, os trabalhadores tinham o tendão de um dos pés cortados, para evitar a fuga, o que dispensava o espancamento e a tortura. Ainda em Rondônia, em 1986, foi denunciado um caso de tortura consistente em surrar os trabalhadores com vergalhão de boi, que são pedras amarradas nos testículos. Os peões que tentavam fugir eram amarrados a tocos e árvores e quando suas mãos já estavam sangrando, após serem machucadas intencionalmente, eram mergulhadas em um rio com piranhas[6].

Prossegue o sociólogo relatando que em 1987, no Mato Grosso do Sul, houve denúncia, com testemunhas, acerca de um rapaz queimado vivo no meio de um canavial. Em uma fazenda, na década de 80, descobriu-se, após uma fiscalização, que os trabalhadores eram obrigados a tomar café fervendo com pimenta, tendo os dentes quebrados para realçar o efeito da tortura. No Pará, em 1988, trabalhadores eram forçados a abraçar casa de marimbondo, como forma de castigo. Em 1989,

5 Cf. Sutton (1994).

6 Cf. Martins (2003).

> em Rondônia, um casal de trabalhadores foi amarrado à cauda de um cavalo, que foi disparado propositalmente, causando a morte dos obreiros, havendo pelo menos um caso de tortura de um peão amarrado a dois cavalos[7].
>
> Ainda segundo José de Souza Martins, no Pará, em 1990, um trabalhador fugitivo foi recapturado pelo gerente da fazenda, amarrado e reconduzido à propriedade rural, sendo obrigado a pedir a bênção às pessoas no caminho, e, posteriormente, a comer as próprias fezes, para, em seguida, ser morto com dois tiros. Em 1990, em Paraopeba, no Pará, em uma ação da polícia, após a comprovação da denúncia de trabalho escravo, foi encontrado o corpo carbonizado de um trabalhador servido como ração aos porcos no chiqueiro da fazenda. Finalmente, no Maranhão, em 1994, um trabalhador teve uma de suas mãos decepada por um fazendeiro, como forma de castigo[8].

Pode ser notado, portanto, por meio dos exemplos citados acima, que a crueldade não é somente característica da escravidão colonial e imperial. Nesse contexto, para que se possa chegar ao conceito de escravidão contemporânea – em relação ao período que se estende desde a abolição até os dias atuais – é necessário pensar na existência de elementos correlatos, como a exploração e a precarização do trabalho. É preciso assinalar, então, que as condições deploráveis com que alguns seres humanos se deparam no universo do trabalho são endossadas pela precariedade de suas vidas, que os torna vulneráveis e vítimas dos aliciamentos e contratações de funcionamento exploratório.

Entretanto, assim como a escravidão colonial e imperial não existia somente no contexto brasileiro, a escravidão contemporânea está associada, mundo afora, a um dado alarmante: globalmente há mais de 700 milhões de pessoas em situação de extrema pobreza. Por que

7 Cf. Martins (2003).

8 Cf. Martins (2003).

é importante afirmar isso? Porque a vulnerabilidade socioeconômica é um dos fatores que agravam a persistência do trabalho escravo e facilitam o aliciamento. Considerou-se, então, o contexto brasileiro de permanência do trabalho escravo e, também, acontecimentos relacionados às (tentativas de) interdição das fiscalizações. A tradição escravista no Brasil, conforme Pélbart (2018), construiu uma sociedade atravessada pelos efeitos das relações senhores-escravos, o que reflete na hierarquização do valor da vida de segmentos da população. Se os escravos foram – e são – desumanizados, a subhumanização foi acentuada pelo racismo científico, que resultou, também, na hierarquização de modos de luto endereçados a quem "pode viver" em prol dos que "devem morrer".

Em um espectro mais amplo de considerações, pode-se salientar que, em setembro de 2015, representantes de 193 Estados-membros da ONU reuniram-se em Nova York para reconhecer que a erradicação da pobreza em todas as formas de manifestação, inclusive a pobreza extrema, é o desafio mais preocupante em nível global. Foi criada, então, a *Agenda 2030*[9], cujo primeiro objetivo é erradicar a pobreza e diminuir os índices globais que reforçam sua aparição e permanência. No mundo todo, segundo o site da Agenda 2030, as mais de 700 milhões de pessoas vivendo em situação de pobreza extrema podem ser associadas ao recebimento de menos de US$ 1,90 por dia por pessoa.

Voltando ao contexto nacional, hoje o Brasil tem mais de 200 milhões de habitantes, distribuídos em mais de 5 mil municípios. Destes, metade da população (104 milhões) vive com uma renda de 413 reais por mês, segundo a pesquisa nacional por amostra de domicílios do IBGE, cujos dados foram divulgados no final de 2019. Não se trata de uma distribuição homogênea dos sujeitos pobres no Brasil, pois estamos falando de um grupo específico da população. É necessário destacar que, de acordo com a pesquisa *Desigualdades Sociais de Cor ou Raça Brasil,* do IBGE, divulgada em novembro de 2019, os negros

9 A descrição da Agenda 2030 e os objetivos estão disponíveis no site: <<http://www.agenda2030.org.br/ods/1/>> acessado em 27 de junho de 2020.

são 75% entre os mais pobres e, também, compreendem 82% dos resgatados que foram aliciados para a prática de trabalho escravo no Brasil.

Diante disso, a vulnerabilidade está associada a instâncias nas quais determinados sujeitos estão ou são colocados em situação de risco, o que acentua sua fragilidade perante os demais em decorrência dessa fragilização. Para Oviedo e Czeresnia (2015), situações de vulnerabilidade restringem capacidades relacionais de afirmação no mundo, sobretudo as formas de agência social, gerando fragilização.

Nesse ponto, deve ser situado que a vulnerabilidade socioeconômica – em relação àqueles que constituem a maior parte da população pobre brasileira, por exemplo – torna possível o perpetuamento do trabalho escravo em território nacional, porque se torna ferramenta geradora de lucro: jornadas exaustivas em condições deploráveis são cumpridas por pessoas, geralmente com baixa escolaridade, como alternativa de sustento, enquanto geram lucros exorbitantes que movimentam o capital financeiro de empregadores acostumados a negligenciar direitos humanos. Mas não é só nos interiores distantes e no campo que estão as práticas análogas à escravidão no Brasil. Um pouco mais perto da principal metrópole brasileira, há um exemplo de que a escravidão não precisa, necessariamente, se dar por meio da violência física para existir nem ocorrer distante dos grandes centros. Dessa forma, a submissão voluntária pode se dar, também, por meio de argumentos que seduzem os mais pobres com promessas de melhores condições de trabalho:

> Me falaram que tinha um rapaz que estava com a oportunidade de emprego lá em São Paulo, no aeroporto [de Guarulhos]. Conversei pessoalmente com esse rapaz e foi confirmada a oportunidade de emprego. Ele explicou a forma [do emprego]. Não só eu como todos aceitamos aquela forma. Foi cobrado um valor [de cada pessoa pelo aliciador]: algumas pessoas pagaram 500 reais, outros 600 reais. Com esses 500, 600 reais, a gente teria a vaga de emprego, a passagem de ida e o aluguel duma possível casa lá – que foi a casa onde

a gente ficou – no primeiro mês. E a partir do segundo mês, todo mundo ajudaria no valor da casa. Esse foi o acordo a princípio. Isso foi fechado na nossa cidade [Petrolândia–PE]. Entramos num ônibus clandestino que chegou em Guarulhos. Foram 38 pessoas nesse ônibus. Saímos daqui numa sexta à tarde e chegamos na frente do escritório da empresa por volta de 11 horas da noite do domingo. Quando o ônibus da gente chegou na frente da empresa, dois guardas da empresa atenderam a gente bem, trouxeram lanches pra gente. Ao amanhecer, sete e meia, oito horas, o dono do ônibus disse que não poderia mais ficar lá. Tivemos que retirar nossas malas e ficamos na frente da empresa. As pessoas que estavam responsáveis pelo emprego [conhecidos dos aliciadores e que também esperavam pela vaga de emprego] começaram a buscar a casa para o pessoal ficar. Por volta de meio dia, duas da tarde conseguiram a casa. A casa não tinha nada. Quem podia comprar um colchão comprou, quem não podia ia dormir no chão. Não tinha nenhuma promessa de alimentação. Os responsáveis pela promessa de emprego falaram pra gente fazer o que pudesse, comprar um fogãozinho, fazer uma feira, e dali 5 dias a gente ia conseguir entrar na empresa [pra começar a trabalhar], pra gente conseguir fichar. Foi passando os dias e as vagas de emprego nunca apareciam.[...]

O pior dia da minha vida foi o dia que os responsáveis do RH da empresa comunicaram que não tinha mais como a gente trabalhar. Se a gente chegar numa portaria de uma empresa e perguntar se tem trabalho e ela disser que não tem, é uma coisa. Mas pessoas que trabalham nela, responsáveis pela situação, bolarem um plano e cobrarem por cabeça e a gente tirar da onde não tem e jogar na mão deles em troca de uma suposta vaga e não conseguir, aí é outra situação (Josenildo Cruz Nunes, 34 anos, armador e encarregado de armação, um dos 111 operários submetidos

> a trabalho análogo ao escravo no canteiro de obras do Terminal 3 de Guarulhos sob responsabilidade da OAS)[10].

Considerando, portanto, que o trabalho escravo pode estar presente tanto em lugares remotos quanto próximo dos grandes centros populacionais, parte-se de uma proposição: o desmantelamento de direitos fundamentais dos trabalhadores é um gesto autoritário que vem sendo efetuado no decorrer da história brasileira em meio, também, a regimes democráticos. Tal abordagem requer que nossa atenção recaia sobre o funcionamento do sistema capitalista hodierno, no qual direitos e garantias fundamentais estão sendo desmantelados a partir de um modo específico de governar a população.

Casara (2018; 2020) chegou a chamar de pós-democracia[11] o ambiente no qual a democracia se alia ao neoliberalismo, regida pela lógica da mercadoria, onde até mesmo todo tipo de valores passaram a ser relativizáveis, tornando-se negociáveis, disponíveis para gozo e uso coletivo, no âmbito de um mercado de grandes proporções instaurado sob o contexto de uma democracia de fachada. Para Casara (2020), se o liberalismo clássico buscava limitar o poder dos reis, o neoliberalismo busca fazer crescer ilimitadamente o poder econômico. Numa perspectiva similar, Grégoire Chamayou (2020) chama atenção para o fato de que o neoliberalismo foi historicamente marcado pelo assombro de uma sociedade ingovernável: para impedir avanços sociais e maximizar os lucros, a visão neoliberal se alia a uma necessidade de instauração de um movimento de despolitização da sociedade.

10 Excertos extraídos do texto de Duran (2016).

11 "No Estado pós-democrático, a democracia subsiste apenas sob o ponto de vista formal, como um simulacro ou um totem que faz lembrar conquistas civilizatórias que já existiram, mas que hoje não passam de lembranças que confortam. Por 'pós-democrático', entende-se um estado sem limites rígidos ao exercício do poder, isso em um momento em que o poder econômico e o poder político se aproximam, e quase voltam a se identificar, sem pudor" (CASARA, 2020, p. 18-19). Assim, para Casara (2018; 2020), o poder político condiciona o direito. Isso porque o poder político estabelece o direito e condiciona o funcionamento concreto do Estado. Para o autor, no decorrer da história da humanidade não foram poucas as vezes nas quais a legalidade esteve (quase) sempre a serviço do poder e sua função se limitou a legitimar a "lei do mais forte" (Cf. CASARA, 2020).

Dessa forma, o mercado se torna o eixo regulador de condutas; então, bens, princípios, regras e até mesmo pessoas são mensurados como se fossem mercadorias a partir de seu valor de uso e de troca. O resultado: há cada vez mais uma "desumanização inerente à lógica do capital, que se fundamenta na competição, no individualismo e na busca do lucro sem limites" (CASARA, 2020, p. 25).

Mais ainda cabem algumas especificações: nesse escopo de considerações, **a escravidão contemporânea não pode ser reduzida a quaisquer tipos de condições de exploração dos trabalhadores,** já que existe uma linha tênue entre exploração, precarização, informalidade e práticas escravagistas na contemporaneidade. Diante disso, torna-se necessário situar o conceito de escravidão que está sendo referenciado e, para isso, um percurso teórico-conceptual será empreendido. A necessidade de tal percurso se dá porque não raras vezes quando se fala de trabalho escravo contemporâneo, frequentemente, no senso comum, se faz alusão a condições gerais de exploração.

Como a escravidão contemporânea não é equivalente a quaisquer outras condições de exploração torna-se necessário distingui-la das demais. Nesse caso, o principal critério de definição de trabalho escravo reside na existência de quatro elementos: **trabalho forçado** (que inclui o cerceamento do direito de ir e vir), **servidão por dívida** (aliciamento atrelado às dívidas contraídas, muitas vezes repletas de fraudes ou forjadas), **condições degradantes** (trabalho que nega a dignidade humana, colocando em risco a vida e a saúde dos trabalhadores) e **jornada exaustiva** (caracterizada pelo esgotamento devido à intensidade da exploração) (BRITO FILHO, 2018). Somente um desses elementos, embora configure exploração trabalhista, **não configura, isoladamente, a condição de trabalho escravo**.

Visando apreender as transformações e mudanças do mundo do trabalho ocorridas no século XXI é preciso, então, remontar a um movimento histórico que ocorreu no século XX na passagem para o século atual, quando houve um deslocamento do modelo taylorista-fordista para o da empresa flexível ou toyotista. A industrialização asiática, cada vez mais acentuada desde a década de 1970, trouxe,

por consequência, a ampliação mundial de mecanismos que culminaram na precarização do trabalho gerando a diminuição de poderes da classe trabalhadora e impactos no bem-estar físico e psicológico dos trabalhadores. O aumento da exploração de trabalho, então, se caracteriza cada vez mais numa superexploração da força de trabalho (ANTUNES, 2001). Informalidade, terceirização e flexibilização da força de trabalho foram as principais características daí acentuadas.

Como informado anteriormente, a informalidade, a terceirização da mão-de-obra e a flexibilização da força de trabalho levaram à superexploração, que está associada à precarização do trabalho. Tal fato reflete diretamente sobre as condições de trabalho. A fim de nos situarmos conceitualmente, podemos destacar que um exemplo de precarização do trabalho é o trabalho de entregador para aplicativos de comida, visto como alternativa diante do desemprego cada vez mais crescente no Brasil, que já atinge a casa dos 14 milhões de indivíduos[12].

Ao contrário do que se apregoa e se reproduz no senso comum, então, isso não significa liberdade de escolha ou empreendedorismo, mas precarização do trabalho, já que a rotina é exaustiva, como no exemplo da oferta de um *app* de faxina intitulado *Parafuzo,* que ofereceu serviços no final de 2019 a 19,99 reais na primeira contratação, fato que colocou em pauta o debate sobre a precarização do trabalho no Brasil. Assim, a precarização é fomentada por uma conjuntura sóciohistórico-política específica: uma alarmante quantidade, superior a 6 milhões de brasileiras, atua como empregadas domésticas no Brasil e, mesmo após três anos da PEC das Domésticas, que objetivou formalizar o trabalho da classe, a situação de informalidade ainda atinge 70% das mulheres deste grupo. Atualmente mais de 4 milhões de pessoas trabalham para empresas de aplicativos de serviços no Brasil sem vínculos trabalhistas. Mas a precarização, como dito anteriormente, se considerada enquanto elemento isolado, não configura a existência de trabalho escravo.

12 O número de desocupados chegou a **14 milhões** na quarta semana de setembro, de acordo com a PNAD COVID19, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Sobre a questão do trabalho escravo, respaldamo-nos na existência de movimentos históricos, como a Convenção sobre Escravatura, de 1926, que define escravidão como "o estado ou condição de um indivíduo sobre o qual se exercem, total ou parcialmente, os atributos do direito de propriedade". Para Cavalcanti (2020), tal definição traz o que é a essência da questão: **a coisificação do ser humano**. Sobre o termo **escravo** ainda podemos situar que a Convenção Suplementar sobre Abolição da Escravatura, do Tráfico de Escravos e das Instituições e Práticas Análogas à Escravaturas, de 1956, ratifica no artigo 7º, parágrafo 1º, que se trata do indivíduo sobre o qual se exercem todos ou parte dos poderes atribuídos ao direito de propriedade. No Brasil, desde a década de 1990, o Ministério do Trabalho e do Emprego vinha atuando, por meio da ação do Grupo Especial de Fiscalização Móvel do Ministério do Trabalho, no sentido de coibir práticas de combate ao trabalho escravo.

Ao contrário do que se pode eventualmente imaginar, **não é específica do período de escravatura colonial ou imperial brasileiro** a prevalência da **crueldade** enquanto mecanismo de controle social da escravidão. Inúmeros relatos foram e continuam sendo apresentados acerca das ações de punição empreendidas contra trabalhadores em regime de escravidão em épocas muito posteriores à abolição. Isso porque ferros, açoites e correntes de aço chegaram a ser utilizados para tortura e para amarrar os peões à noite para que inúmeros sujeitos não fugissem, por exemplo. Há também relatos de que trabalhadores foram torturados quando desobedeceram às ordens do patrão e mortos por pistoleiros auxiliados por cães treinados, quando tentaram fugir, tendo sido confirmada, inclusive, a existência de um cemitério clandestino e de instâncias deploráveis em que trabalhadores descansavam em um mesmo recinto que porcos, de banheiros com fezes até nas paredes em locais de trabalho, entre outros horrores, no Brasil.

O controle da vida de populações específicas é o ponto nevrálgico das investigações acerca da biopolítica. Outrossim, é importante mencionar que há uma gestão governamental sobre a vida dos negros na qual houve – e há –, historicamente, o delineamento de espaços

onde a reinscrição da escravidão colonial e imperial se torna possível. A senzala do período colonial e imperial brasileiro chegou a ser pensada, por exemplo, como um ancestral do campo biopolítico (Cf. NASCIMENTO, 2016). Dessa forma, há um gesto analítico possível acerca de uma perspectiva que busca trabalhar a questão do trabalho escravo no Brasil contemporâneo a partir do marco teórico da biopolítica – descortinado pela obra de Michel Foucault e pelos estudos gerados posteriormente às discussões por ele empreendidas.

Assim, torna-se necessário não apenas pensar como a política sobre a vida humana incide sobre determinados sujeitos, mas que o campo biopolítico está presente no contexto da escravatura e pode ser, então, investigado, inclusive por um viés filosófico, merecendo que se volte a atenção para a questão do perpetuamento da escravidão no Brasil. Dito de outro modo: é preciso pensar sobre como a gestão da população recai diferentemente sobre determinados indivíduos, fazendo com que o funcionamento do sistema resulte no prevalecimento da exploração de alguns indivíduos, mais especificamente, da população negra. Isso porque é preciso desnaturalizar o senso comum de que "os traumas tenham sido todos superados na nossa sociedade e que a experiência da escravidão pertença tão somente ao passado remoto" (NASCIMENTO, 2016, p. 24).

Conceptualmente, a noção de biopolítica é retomada a partir de alguns marcos fundamentais: as bases do pensamento acerca da biopolítica já faziam parte das discussões de Foucault na obra *Vigiar e punir* (1975), quando ele analisou a genealogia dos micropoderes disciplinares. Na primeira metade dos anos 1970 as discussões serão estendidas no escopo dos cursos realizados no *Collège de France*, sobretudo a partir de obras como *Em defesa da sociedade* (1975-1976) e no último capítulo da *História da Sexualidade I: a vontade de saber* (1976), intitulado "Direito de morte e poder sobre a vida" nos quais, opondo-se ao poder soberano de vida e de morte, o conceito de biopolítica é desenvolvido. Posteriormente, nos cursos *Segurança, território, população* (1977-1978) e *Nascimento da biopolítica* (1978-1979) vai se dar a articulação do conceito com a gênese do Estado moderno. No bojo

dessa articulação, questões relacionadas a instâncias mercadológicas do período pós-guerra fizeram-no promover um deslocamento acerca do estabelecimento e da problematização de marcos da governamentalidade neoliberal.

Acerca dos estudos de Michel Foucault sobre a governamentalidade neoliberal[13], Fernando Danner (2011) afirma que há uma crescente economicização dos processos relacionados à vida dos indivíduos quando pressupostos econômicos passam a ser incorporados noutros âmbitos da vida humana (criminalidade, educação, engenharia genética, etc.). Assim, conforme Foucault, da mesma forma que o neoliberalismo se apresenta como uma teoria econômica que produz liberdades, necessita delas para que o mercado funcione, com o respaldo de mecanismos de segurança para o funcionamento do mercado. Não é à toa que ele produz e cerceia, porque a produção de liberdades se dá no âmbito de uma circunscrição específica, que pensa indivíduos como seres competitivos e produtores. Daí resulta a existência de processos de subjetivação e de socialização de indivíduos, perpassados pela dinâmica do funcionamento da racionalidade econômica.

A dinâmica de funcionamento do mercado produz movimentos de subjetivação e de objetivação acerca da população negra, se pensarmos que a maior parte dos que são aliciados para o trabalho escravo corresponde a pretos e pardos. Vale destacar que, no passado, a defesa de que havia "raças" humanas superiores e inferiores levou à discriminação, ao preconceito e à marginalização de uma parcela expressiva da população mundial. Tal pressuposto culminou na exploração e na perpetuação de atrocidades de alguns povos sobre outros no decorrer da história da humanidade. No entanto, pode-se afirmar, atualmente, que tal premissa não poderia ter sido levada a cabo sob respaldo cien-

13 Vale destacar que Foucault inicia seus estudos desenvolvendo o conceito de biopolítica em oposição ao poder soberano de vida e de morte, posteriormente articulando esse conceito à genealogia do Estado moderno. Posteriormente, seu interesse vai se voltar para o estudo das economias modernas de mercado do período pós-guerra, mais especificamente o Ordoliberalismo alemão e o neoliberalismo estadunidense da Escola de Chicago e a Teoria do Capital Humano. É aí que pode ser reiterado que seus estudos se articulam à questão da biopolítica nos marcos da governamentalidade neoliberal.

tífico como, infelizmente, já ocorreu. Pena e Birchal (2005-2006, p. 11), por exemplo, afirmam que

> [...] os avanços da genética molecular e o seqüenciamento do genoma humano permitiram um exame detalhado da correlação entre a variação genômica humana, a ancestralidade biogeográfica e a aparência física das pessoas, e mostraram que os rótulos previamente usados para distinguir "raças" não têm significado biológico. Pode parecer fácil distinguir fenotipicamente um europeu de um africano ou de um asiático, mas tal facilidade desaparece completamente quando procuramos evidências dessas diferenças "raciais" no genoma das pessoas.

Historicamente, a partir de grupos econômicos específicos, houve a perpetuação do conceito de "raças" de modo a privilegiar culturas, línguas e crenças promovendo, na prática, a diferenciação de grupos sobre os demais (Cf. AZEREDO, 1991). Passou-se a defender, em oposição à visão biologizante de raça a tese de que, biologicamente falando, raças humanas não existem (AAA, 1998), acentuando, assim, a veracidade e coerência do argumento anteriormente apresentado por Pena e Birchal (2005-2006), pois, atualmente, a eugenia não tem respaldo científico e credibilidade de existir como foi noutras épocas. Isso se considerarmos que o movimento eugenista foi um movimento social baseado nas teorias de eugenia, objetivando "melhorar" a raça humana por meio da reinvindicação da melhoria das características genéticas de populações humanas via mistura seletiva de pessoas, esterilização obrigatória de alguns indivíduos e, também, respaldada, anteriormente, na engenharia genética (onde, posteriormente, houve a descredibilização das teorias eugenistas).

No Brasil, a eugenia recaiu sobre populações específicas, como aquelas formadas por negros e indígenas, por exemplo. Nesse contexto, embora a ciência não deva ser origem de fundamentos morais, seus pressupostos podem ser utilizados para tal finalidade e, assim,

as transformações científicas acabam por atingir níveis de "instrução da esfera social, pois, ao mostrar 'o que não é', ela liberta, ou seja, tem o poder de afastar erros e preconceitos" (PENA & BIRCHAL, 2005-2006, p. 13).

Se considerarmos que a biopolítica se utiliza do biopoder para decidir quem deve viver e quem deve morrer, segundo Foucault, o racismo é considerado, então, um mecanismo regulador das políticas dos corpos e da vida, privilegiando membros da comunidade em detrimento da existência de seres desviantes e abjetos, inferiorizados e silenciados, que passam a ser desassistidos e também alvo de extermínio simbólico e físico a partir de ações operadas, também, pelo Estado. Posteriormente, vai haver um redirecionamento: por meio dos estudos do filósofo, historiador e cientista político camaronês Achille Mbembe, é a necropolítica, por meio do necropoder, que vai buscar gerir a vida de populações, desassistindo algumas em prol de outras. Na necropolítica, a centralidade não está, necessariamente, na vida, mas na morte dos indivíduos "descartáveis", cujas vidas importam menos que outras.

Vamos então ao conceito de necropolítica: na tentativa de buscar compreender o que levou os europeus a escravizarem o povo africano, Mbembe identificou a expansão do capitalismo como um dos marcos fundamentais desse processo. Em 2003, o autor utilizou o termo pela primeira vez em uma publicação na revista estadunidense *Public Culture*, que foi traduzido para o português somente em 2016, para a revista *Arte e Ensaios*, vinculada ao PPG de Artes Visuais da UFRJ e lançado, posteriormente, como livro pela editora n-1 em 2018. O conceito indica uma articulação entre as ideias de soberania e de biopolítica dos governos que busca problematizar os efeitos sobre o corpo da população visando, assim, a morte de alguns indivíduos. Uma das principais preocupações em trazer Mbembe é de concatenar a necessidade de produzir saberes e epistemologias sobre reverberações históricas da África no mundo, respaldados em estudos de **seus próprios intelectuais** e não unicamente **sobre** contextos africanos e adjacências.

Deste modo, vale destacar que o uso do corpo negro como mão-de-obra escrava durante o período colonial do continente america-

no gerou lucros astronômicos associados à venda e exploração de um contingente específico de indivíduos. Assim, a objetivação do negro está associada a sua abjeção, que o destituiu, historicamente, de sua racionalidade e humanidade aos olhos do colonizador. Mbembe (2018) chega a chamar o processo de colonização de primeira fase do capitalismo. Diante disso, vale ressaltar que a escravidão também gerou "motivos" para que o negro fosse cristianizado, já que chegou a ser visto como ser sem alma.

Pensando a partir do conceito de necropolítica, tem-se a elaboração de problematizações sobre instâncias que levam a justificativas histórico, social e culturalmente estabelecidas de legitimação da dominação e da eliminação de corpos desviantes – especificamente negros, descendentes de indivíduos que foram escravizados, silenciados e lançados ao apagamento – via instauração de processos de dessubjetivação. Desde que foi escravizado, o negro se viu inserido em processos de construção de uma não-humanidade, de uma não-racionalidade a partir de práticas que rotularam e reforçaram a necessidade de ver seu corpo como força de trabalho que serviu de combustível e fator impulsionador do desenvolvimento do capitalismo.

Assim como os escravos do período colonial e imperial os escravos da contemporaneidade continuam sendo pensados – pelos que os aliciam – como corpos úteis que precisam ser docilizados a fim de que se tornem úteis para serem explorados. Por isso, as estratégias de eliminação do negro não foram extintas com a extinção do sistema econômico escravagista, já que este foi sendo ressignificado com o passar do tempo, mesmo sob o véu da ilegalidade.

Nesse interim, os sistemas políticos atualizaram técnicas e aparatos coloniais para executar sobre o corpo negro a necropolítica. Vale destacar que a **escravidão no Brasil** foi implementada no início do século XVI. Foi em Salvador (BA) que, em 1535, chegou o primeiro navio com negros escravizados. Trata-se do marco oficial do início da escravidão no país, que se estendeu nos períodos colonial e imperial, compreendendo um total de 353 anos até que, em 13 de maio de 1888, tem-se o marco legal de instituição da Lei Áurea. No entanto, poste-

riormente, inúmeros acontecimentos permitiram que ela continuasse existindo, cuja predominância se deu, inclusive, em meio ao exercício do que se tem chamado de Estado Democrático de Direito.

Nesse contexto, o cerne das discussões empreendidas é que, em meio às vestes democráticas de promessa de garantia de direitos fundamentais, há meias furadas por baixo dos vestidos de cetim[14] com que se apresenta publicamente a democracia incitando a docilização dos que acreditam na eficácia do Estado Democrático de Direito. Isso porque modelos democráticos também podem recorrer a instrumentos autoritários, se for considerada a forma como, por meio de um modo específico de governar as pessoas, têm sido tratados direitos e garantias fundamentais dos indivíduos que compõem a nação.

Vale destacar que o (neo) liberalismo, associado à biopolítica, se volta para uma economia da vida dos indivíduos e surte efeitos em outros fenômenos da vida social que não são puramente econômicos. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se apresenta como um movimento econômico que defende a liberdade dos indivíduos (visando o acentuamento da liberdade competitiva de mercado), os efeitos neoliberais sobre a vida dos trabalhadores, na prática, permitem afirmar que ao mesmo tempo em que a liberdade é atribuída a alguns, ela é tolhida de outros.

Mbembe (2017), leitor de Foucault, chega a argumentar que o conceito de biopoder não é suficiente para analisar políticas de extermínio em larga escala em nações atravessadas pela historicidade da experiência colonial. O italiano Domenico Losurdo (2011) chegou a chamar atenção, também, para o fato de que Foucault não centrou suas análises sobre a prática do biopoder em terras coloniais. Por estar focado nos genocídios não europeus, Mbembe promove atualizações do pensamento foucaultiano e também promove deslocamentos marcados sob a égide da diferença que remonta num recorte investi-

14 Essa metáfora foi elaborada por meio de uma releitura de outra metáfora, assinalada pela escritora Carolina Maria de Jesus na obra *Quarto de Despejo* acerca da riqueza de São Paulo em detrimento da existência da pobreza e das favelas que também há na cidade.

gativo desde o passado até hoje resultando em táticas que ele chama de tardo-modernas.

Nesse percurso conceptual de deslocamentos – do bio para o necro – tem aparição o conceito de necrobiopolítica, que foi estabelecido a partir da pesquisadora e socióloga brasileira Berenice Bento, utilizado para buscar compreender "as diferenças abissais da ação do Estado em relação a determinados grupos e a distribuição diferencial de direito à vida" (BENTO, 2018, p. 02). Populações negras e pardas são as que têm maiores índices de mortalidade, estão entre as mais pobres, são as mais atingidos por ações policiais[15] e os mais aliciados para a prática de situações análogas a de escravo. É nesse escopo de investigações que situamos o trabalho escravo contemporâneo no Brasil porque a soberania, levada às últimas consequências, resulta da capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer.

Importante reiterar, conforme Foucault (2006) assinala no quarto volume da coletânea *Ditos e Escritos,* cujo subtítulo é *Ética, estratégia, poder-saber*, que, não havendo liberdade de sujeitos, na escravidão não há relações de poder, porque as determinações estão saturadas e as relações de poder são exercidas sobre sujeitos livres, pois, no caso em questão, se trata de uma relação física constrangedora.

Levando em consideração que uma das principais instâncias que configuram o trabalho escravo contemporâneo é a interdição do direito de ir e vir, os trabalhadores não podem movimentar-se e, no limite, fugir (e, quando o fazem, correm o risco de ser assassinados). Por isso, vale destacar que o conceito de **relações de poder** não vai ser utilizado porque ele **não existe entre aliciadores e trabalhadores escravos**, mas nas relações que se estabelecem juridicamente

15 Das pessoas mortas pela política, 99,3% são homens, 77,9% tinham entre 15 e 29 anos e 75,4% eram negros (ANUÁRIO, 2019, p. 9). Para Bueno, Marques, Pacheco e Nascimento (2019, p. 62), "constituintes de cerca de 55% da população brasileira, os negros são 75,4% dos mortos pela polícia. Impossível negar o viés racial da violência no Brasil, a face mais evidente do racismo em nosso país". Negros também são 75% entre os mais pobres e os brancos são 70% entre os mais ricos. A constatação está no informativo "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil", divulgado em novembro de 2019 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que aponta como pretos e pardos trabalham, estudam e recebem menos que os brancos no país.

e no universo das práticas que buscam coibir abusos empreendidos por meio de ações coercitivas de gestão da população negra em condições análogas a de escravo. Por isso que é necessário efetuar um percurso de remissão a Foucault (1995), que ponderou que não há relação de poder na escravidão, porque o poder não se exerce senão sobre sujeitos livres, pois,

> [...] quando se define o exercício do poder como um modo de ação sobre a ação dos outros, quando o caracterizamos pelo "governo" dos homens uns sobre os outros – no sentido mais largo do termo – inclui-se, nesse caso, um elemento importante: a liberdade. O poder não se exerce senão sobre "sujeitos livres" e enquanto são "livres" – entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades no qual muitas condutas, muitas reações e diversos modos de comportamento podem ter lugar. Onde as determinações estão saturadas, não há relações de poder: a escravidão não é uma relação de poder quando o homem está acorrentado (trata-se, então, de uma relação física constrangedora), mas somente quando o homem pode movimentar-se e, no limite, fugir (FOUCAULT, 1995, p. 237-8).

Que alternativa então pode ser pensada em oposição a um modo liberal e economicamente orientado de gerir vidas? O que se defende, aqui, é que a centralidade das discussões na racionalidade econômica resulta no acúmulo da expansão do capital e da lógica de mercado. Assim, tal lógica pode ser substituída pela consideração da produção heterogênea de uma humanidade por vir, inacabada, que não pode ser construída unidirecionalmente. Esse deslocamento terminológico visa apreender a heterogeneidade do universo das práticas.

Tal deslocamento, portanto, pode levar a uma compreensão acerca da análise das formas de violência que incidem sobre os indivíduos justamente quando o Estado de Bem-estar social é desfeito ou se

apresenta como um organismo frágil em meio a um desmantelamento e retirada de direitos fundamentais. Em meio à proliferação de práticas excludentes e de desassistência, emergem análises sobre conjunturas socioeconômicas, históricas e políticas do Brasil, onde, num regime democrático coexistem ações antidemocráticas, respaldadas e reforçadas pelo autoritarismo vigente (COSTA; SILVEIRA, 2018).

Desse modo, ao desviar o foco para a qualidade de vida da população, não se busca um viés puramente econômico, mas se vê a necessidade de considerar características sociais, culturais e políticas. Então, ao operar a partir de uma distinção em relação ao conceito de crescimento econômico[16], o bem-estar da sociedade não pode ser considerado apenas por meio de elementos como renda ou recursos por ela gerados, pois a centralidade da observação se volta para indivíduos, oportunidades e capacidades, no plural, e não somente para a produção de corpos dóceis, extensores dos tentáculos da economia de mercado.

Trata-se de outra perspectiva, na qual a renda – em um âmbito no qual a palavra "renda" é utilizada no lugar de expressões como "acúmulo ou expansão de capital" ou mesmo "lógica de mercado", tão presentes na fala de economistas (neo) liberais – **é um entre outros elementos múltiplos, inacabados e passíveis de reformulação que se inscrevem na descontinuidade da história de práticas e representações humanas**.

Mas porque utilizar a análise do discurso, então? Trata-se de utilizar o discurso como ferramenta de pesquisa permitindo-nos considerar como hipótese o fato de que há uma ordem discursiva que valoriza a interdição de discursos e práticas no que diz respeito à fiscalização de ocorrências de Trabalho Escravo no Brasil em contextos nos quais poderes se articulam a discursos para produzir efeitos de verdade e disciplinarizações, que são efeitos de um controle incidindo sobre empregadores que ressignifica formas de (des) subjetivar trabalhado-

16 Como Foucault vai destacar no texto intitulado "Nietzsche, a genealogia, a história" (1971) a história não pode ser considerada como sendo da ordem da progressão ou sucessão de acontecimentos que desencadeariam em um fim, mas como uma instância repleta de descontinuidades, rupturas e assinalada pelo porvir.

res e empregadores em instâncias específicas. Por que, como, onde? Assim, o batimento analítico promovido na utilização do conceito de necrobiopolítica serve para averiguar de que modo – nos indícios discursivos dos excertos que foram analisados na tese (SILVEIRA, 2020[17]) – se dá a desassistência e a vigilância em relação aos que têm o direito de viver em detrimento dos corpos desviantes sobre os quais recaem ações associadas ao intuito governamental de fazer matar.

O cerne da questão, presente nas discussões efetuadas, é que estamos vivenciando aquilo que Rubens R. R. Casara (2018) chamou de Estado pós-democrático. Acrescentamos a tal pensamento o fato de que a gestão necrobiopolítica dos indesejáveis se faz a partir da ampliação dos tentáculos das políticas neoliberais, visto que houve historicamente um movimento de desmantelamento do Estado Democrático de Direito. Desse modo, para favorecer o lucro e a acumulação do capital financeiro os limites ao exercício do poder e a onipotência das elites estariam cada vez mais prestes a desaparecer. No campo jurídico, são sentidos tais efeitos, e tanto a Justiça quanto a sociedade em geral passaram a naturalizar o exercício da opressão e o afastamento dos direitos fundamentais de parte da população.

Torna-se, também, necessário destacar que tanto a população quanto agências estatais acabam sendo manipuladas por meio de uma instância que resulta, então, no reforço do privilégio de determinado grupo social (CASARA, 2018). Se considerarmos que a população negra compõe a maior parte dos pobres do país e que **os negros correspondem a 82% dos trabalhadores resgatados no Brasil,** sabemos quem é atingido de forma mais agressiva pelo funcionamento do sistema. É sobre a naturalização da opressão que estamos nos referindo. Afinal, o sistema não apenas estimula a desassistência: ele naturaliza a opressão e funciona porque (re) produz políticas de morte que recaem sobre um grupo específico de indivíduos.

17 Como o presente texto visou trazer um esboço de algumas proposições teóricas, ainda que a mobilização de tais conceitos tenham implicações analíticas, devido ao espaço destinado para este capítulo, optou-se por manter o foco nas proposições teórico-conceptuais. Para averiguar como a análise dos excertos enunciativos foi efetuada, quem estiver lendo este capítulo pode consultar a tese de doutoramento que originou este texto: Silveira (2020).

Considerações (In) conclusivas

Considerando as contribuições deste texto, explicito que o foco neste percurso de escrita foi manter a indignidade de falar pelos outros, que são silenciados, deixados de lado, negligenciados, como os sujeitos vítimas de tal acontecimento histórico, que não cessa de se reinscrever na história do presente, em que nos situamos. Importa, então, trazer informações para que este texto possa servir de munição argumentativa para implodir preconceitos, explodir naturalizações e, como fogos de artifício, dessacralizar horizontes confortáveis e tranquilos da inocência com que nos revestimos quando se reproduz que o trabalho escravo terminou com a abolição da escravatura (sic) ou que é exagero falar em escravidão contemporânea, por exemplo. A quem tiver este texto ao alcance, estimo que tenha sido uma leitura ao menos interessante, no sentido de fazer pensar, interromper a leitura, retomar e até mesmo discordar (sem ataques a quem o escreveu) para fazer o que meu conterrâneo Mário Quintana disse acerca das pessoas que eram suas leitoras favoritas: aquelas que, após ter contato com qualquer texto, continuam a viagem do pensamento por conta própria.

Referências

AAA. **American Anthropological Association Statement on "Race".** New York: AAA, 19998. Disponível em: <http://www.aaanet.org/stmts/racepp.htm> Acessado em: 20 jun. 2020.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho.** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

AZEREDO, Sandra. A questão racial na pesquisa. *In*: AZEREDO, Sandra; STOLCKE, Verena (Orgs.). **Direitos reprodutivos**. São Paulo: FCC [PRODIR], 1991. p.125-30.

BENTO, Berenice. Necrobiopoder: quem pode habitar o Estado-nação. **Cadernos Pagu,** n. 53, p. 1-16, jun. 2018.

BHAZ. Vagabundos: motoristas comemoram incêndio em favela: vídeo gera revolta. **BHAZ,** 24 mar. 2019, s. p. Disponível em: <https://bhaz.com.br/2019/03/24/motoristas-comemoram-incendio-em-favela/#gref>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro de. **Trabalho decente:** análise jurídica da exploração do trabalho – trabalho escravo e outras formas de trabalho indigno. 5. ed. São Paulo: LTr, 2018.

CASARA, Rubens R. R. **Bolsonaro:** o mito e o sintoma. São Paulo: Contracorrente, 2020.

CASARA, Rubens R. R. **Estado pós-democrático:** neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAVALCANTI, Tiago Muniz. Como o Brasil enfrenta o trabalho escravo contemporâneo. *In*: SAKAMOTO, Leonardo. (Org.). **Escravidão contemporânea.** São Paulo: Contexto, 2020, p. 67-84.

COSTA, Leonard Christy; SILVEIRA, Éderson Luís. Efeito Bolsonaro: anatomia do autoritarismo. In: SILVEIRA, Éderson Luís (Org.). **Os efeitos do autoritarismo:** práticas, silenciamentos e resistência (im) possíveis. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 13-35.

DANNER, Fernando. **Biopolítica e liberalismo**: a crítica da racionalidade política em Michel Foucault. 2011. 168 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder [1972]. *In*: DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos:** textos e entrevistas (1953-1974). Trad.: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 265-274.

DURAN, Sabrina. Escravos de ontem e de hoje: nexos entre trabalhadores no canteiro colonial e contemporâneo. **Portal Escola da Cidade,** 19 dez. 2016, s. p. Disponível em: < http://www.ct-escoladacidade.org/contracondutas/reportagens/escravos-de-ontem-e-de-hoje-nexos-entre-trabalhadores-no-canteiro-colonial-e-contemporaneo/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos, v. IV:** Estratégia saber-poder. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, P.; DREYFUS, H. (orgs.). **Michel Foucault uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população:** curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GGN. Jovem negro é amarrado nu, agredido e filmado em supermercado de SP. **GGN,** 03 set. 2019, s. p. Disponível em: < https://jornalggn.com.br/violencia/jovem-negro-e-amarrado-nu-agredido-e-filmado-em-supermercado-de-sp/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

GOMES, Laurentino. **Escravidão. Vol. I**: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **EDUR – Educação em Revista,** v. 34, p. 1-26, 2018.

LOSURDO, Domenico. Como nasceu e como morreu o "marxismo ocidental". Tradução de Carlos Alberto Dastoli. **Estudos de Sociologia,** v. 16, p. 213-242, 2011.

MARTINS, José de Souza. Novas formas de escravidão no Brasil: mecanismos para enfrentamento. *In*: JORNADA DE DEBATES SOBRE TRABALHO ESCRAVO, 1., 2003, Brasília. **Anais...** Brasília: OIT, 2003. p. 71-95.

MBEMBE, Achille. Necropolitics. **Public Culture,** v. 15, p. 11-40, 2003.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade.** Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.

NASCIMENTO, Daniel Arruda. A exceção colonial brasileira: o campo biopolítico e a senzala. **Cadernos de ética e filosofia política**, v. 1, n. 18, p. 19-35, 2016.

OVIEDO, Rafael Antônio Malagón; CZERESNIA, Dina. O conceito de vulnerabilidade e seu caráter biossocial. **Interface,** v. 19, n. 53, p. 237-249, abr./ jun. 2015.

PÉLBART, Peter Pál. **Necropolítica tropical:** fragmentos de um pesadelo em curso. São Paulo: N-1 edições, 2018.

PENA, Sérgio D. J. ; BIRCHAL, Telma S. A inexistência biológica versus a existência social de raças humanas: pode a ciência instruir o etos social**. Revista USP**, n. 68, p. 10-21, 2005/2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa M. **Brasil:** uma biografia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTANA, Eudoro. **Orfãos da abolição:** tráfico de trabalhadores e trabalho escravo. Fortaleza: Imprensa Oficial do Ceará, 1993.

SILVA, Marcello Ribeiro. **Trabalho análogo ao de escravo rural no Brasil do século XXI:** novos contornos de um antigo problema. 2010. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pró-reitoria de Pesquisa e pós-graduação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

SILVA, Mozart Linhares da. Necropolítica e violência racial no Brasil. *In*: BRAGA, Amanda; SÁ, Israel de. (Orgs.). **Michel Foucault e as lutas antiautoritárias da contemporaneidade.** Campinas: Pontes, 2020. p. 275-304.

SILVEIRA, Éderson Luís. **Quanto vale um escravo hoje?** A vulnerabilidade (des) fiscalizada, os rastros da necrobiopolítica e (a tentativa de controle d)o controle dos discursos na contemporaneidade. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SUTTON, Alison. **Trabalho escravo:** um elo na cadeia da modernização no Brasil de hoje. Tradução de Siani Maria Campos. São Paulo: Loyola, 1994.



PARTE III

LETRAMENTOS E PEDAGOGIA DECOLONIAL



LETRAMENTO DECOLONIAL CRÍTICO: UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Silvia Conceição Armada Martins

"O Brasil foi inventado de cima para baixo,
autoritariamente.

Precisamos reinventá-lo em outros termos."

(FREIRE, 1989)

Introdução

A discussão apresentada neste capítulo tem por interesse tecer considerações a respeito dos fundamentos e das perspectivas do letramento decolonial crítico, sendo este apresentado como um caminho para a compreensão dos valores, das culturas e das múltiplas linguagens relacionadas às práticas sociais (de)coloniais presentes nos livros didáticos.

O capítulo objetiva discutir a relevância de uma leitura crítica de mundo que, segundo Paulo Freire (1981), precede a leitura da palavra. Importante ressaltar que, para efeito deste capítulo, será usado o termo letramentos[1], no plural, para designar também os multiletramentos e suas semioses. Dessa forma, o termo letramentos será utilizado como um conceito plural, diverso cultural e linguisticamente em todos os seus modos de significação.

1 A opção pelo termo letramentos está fundamenta da escolha feitas pelos autores Kalantzis, Cope e Pinheiro em sua obra Letramentos (2020).

Este capítulo está dividido em quatro seções e as considerações finais. A primeira seção apresenta um breve histórico e uma discussão sobre os conceitos dos letramentos e do letramento crítico, seus impactos na educação e na sociedade.

A segunda seção discorre sobre os conceitos de colonialismo, colonialidade, decolonialidade e seus impactos no nosso fazer, agir e como nos organizamos como sociedade.

A terceira seção trata da importância da educação no processo de transformação de uma nação, com especial atenção para o livro didático e seu impacto na construção de narrativas que corroboram para a constituição de memórias coletivas e identidades sociais. Essa seção apresenta ainda as categorias que darão sustentação à análise que será feita na seção 4.

A quarta seção analisa e discute elementos e fatos que compõe os livros didáticos sob a perspectiva do letramento decolonial crítico. E por último, são apresentadas as considerações finais.

1. Letramento crítico, Educação e Sociedade

"Ao dizermos algo mobilizamos o mundo, então dizer é fazer."

AUSTIN (1975) apud LOXLEY (2007)

Os conceitos de alfabetização, letramento e multiletramentos surgem a partir de contextos sócio-históricos únicos. No Brasil, no final da década de 70, o conceito de alfabetização, que, segundo Rojo (2009), significa conhecer os códigos de funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever, não mais endereçava às necessidades de leitura de mundo, pois entendia-se ser necessário ir muito além do ler e escrever para se conseguir dar conta das novas formas de comunicação e suas semioses.

A partir desse contexto, em meados dos anos 80, surgem nos estudos e no discurso de pesquisadores o conceito e o termo letramento que, segundo Soares (2006), vem como uma proposta de oferecer con-

dições para sobrevivência e conquista da cidadania, apoiando a promoção de transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Para a autora, "letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (2006, p. 72).

No início dos anos 90, decorrente dos novos desafios que a globalização e, em especial, as tecnologias apresentavam para a sociedade, surge a necessidade de uma nova forma de compreender, ler e se relacionar com o mundo. Nesse contexto, o *New London Group* (Grupo Nova Londres) que buscava problematizar o letramento escolar grafocêntrico, publica, em 1996, um manifesto[2] com olhar ampliado para o termo letramento, articulando um novo conceito: o dos multiletramentos. Segundo Rojo (2013), o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos de "multi": o primeiro se refere a multiplicidade das linguagens, semioses, mídias, textos multimodais e o segundo a pluralidade e a diversidade cultural. Como já mencionado anteriormente, neste trabalho, será usado o termo letramentos para designar também os multiletramentos.

Segundo Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), os letramentos não estão somente relacionados ao uso correto da língua ou à relação fonema-grafema, mas são, acima de tudo, um meio de comunicação e representação de significados em um sentido mais amplo. Dessa forma, ser letrado é muito mais do que saber decodificar a escrita alfabética, é ler o mundo em seus contextos.

Os pesquisadores Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) entendem os letramentos como ferramentas para a mudança social e a construção de caminhos que formam aprendizes com vivências culturais, sociais e econômicas, permitindo a significação de novos saberes. Para os autores, uma das mais importantes funções da escola é preparar os alunos para três âmbitos da vida real, como indicado no quadro 1.

2 Em 1996, foi publicado um manifesto chamado *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures* (A pedagogia dos multiletramentos: Desenhando um futuro social) por um grupo de pesquisadores americanos e australianos conhecidos por *The New London Group*.

Quadro 1

TRABALHO	Formar profissionais que precisam ir além das capacidades básicas de ler e escrever, sendo capazes de assumir responsabilidades, ter pensamento crítico, resolver problemas, trabalhar colaborativamente etc.
CIDADANIA	Formar cidadãos letrados críticos, agentes dos seus processos de conhecimento, negociadores das diferenças e de sua própria identidade.
VIDA COMUNITÁRIA	Formar cidadãos aptos para usar meios multimodais para acessar culturas, expressar identidades e negociar a diversidade nas interações cotidianas.

Fonte: Adaptado de Cope, Kalantzis e Pinheiro, 2020, p. 67.

Essas três esferas da vida real são trabalhadas a partir de processos de conhecimento fundamentados em quatro abordagens:

Quadro 2

Abordagem Didática	Confia excessivamente em "conceituar nomeando" ou ensinando conceitos abstratos que podem ser aplicados em contextos gerais.
Abordagem Autêntica	Enfatiza fortemente "experienciar o conhecido", começando com os interesses, as experiências e as motivações do aluno.
Abordagem Funcional	Preocupa-se em "analisar funcionalmente" ou em descobrir como os textos são estruturados para servir a diferentes propósitos.
Abordagem Crítica	Busca "analisar criticamente", interrogar as motivações relacionadas aos significados comunicados e criar textos que se envolvam com o mundo de maneira reflexiva.

Fonte: Adaptado de Cope, Kalantzis e Pinheiro, 2020 p. 74

É possível observar que tanto os âmbitos da vida (quadro 1) quanto as abordagens (quadro 2) colocam luz sobre a importância do pensamento e da análise críticos.

Segundo Freire (1979), o conceito de consciência crítica, ou conscientização, trata do momento em que o indivíduo é capaz de se envolver em um processo dialógico, crítico-reflexivo, de questionamentos das normas sociais. Em suas obras, Freire sempre buscou mobilizar para uma prática que valorizasse a justiça social, a liberdade, aprendizes vistos como seres sociais, sócio-historicamente constituídos, com bagagem cultural respeitada e em articulação crítica com os contextos em que estão inseridos.

Para Brydon (2011), o mundo contemporâneo exige habilidades avançadas de letramento e essas envolvem o pensamento crítico, a análise e a interação com os mais diversos contextos. Mor (2013, p. 41-42) entende que "o letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes".

Nesse sentido, o letramento crítico busca fomentar uma visão de mundo plural que permita o entrelaçamento de diversas significações e nos possibilite ver as coisas para muito além da forma como nos são apresentadas.

Partindo desses princípios, é possível compreender que, para falar de letramento decolonial crítico, não podemos somente tratar dos temas decolonialidade, letramento e consciência crítica, é preciso também entender todo o seu imbricamento, todas as suas múltiplas camadas e modos de significação presentes nos discursos de nossa sociedade que influenciam e constituem a memória social de uma nação.

2. As raízes da (de)colonialidade

O pensamento hegemônico eurocêntrico e as vozes do norte ainda têm fortes impactos sobre a nossa forma de ver e interagir com o mundo, sobre os nos nossos processos de consumo de conhecimento,

produção de saberes, formas de pensar e nossas relações sociais, dessa forma, é possível dizer que ainda vivemos em estruturas de poder colonial até os dias de hoje. O movimento decolonial se apresenta como uma crítica a visão de um modelo colonial e uma proposta para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos colonizados e subalternizados durante anos.

Anterior à discussão sobre decolonialidade ou pensamento decolonial, faz-se necessário abordarmos dois outros conceitos: o colonialismo e a colonialidade. O colonialismo faz referência e está conectado a um momento histórico de mundo marcado pelas grandes navegações, "descoberta"[3] de novos continentes, expansão territorial e domínio dos "descobridores" sobre as colônias.

É importante ressaltar que todo processo de colonização é marcado pela dominação, subjugação, exploração das riquezas, desvalorização e pelo apagamento da cultura dos povos colonizados que passaram a sofrer a imposição dos saberes e fazeres dos colonizadores, com o Brasil não foi diferente. Já a colonialidade apresenta-se como uma consequência, um desdobramento do colonialismo.

Para Mignolo (2005), a colonialidade é constitutiva da modernidade e representa uma forma de domínio e controle dos recursos, capital e conhecimento, ou seja, o colonialismo pode até ter terminado e sido superado, mas a colonialidade continua presente em nossa sociedade, seja por meio do discurso, das práticas sociais, das artes, da cultura, da produção de conhecimento e de muitas outras formas do nosso pensar/valorar e agir social.

Em resposta à colonialidade, surgem os estudos decoloniais que se apresentam como um caminho possível e uma proposta para visibilizar os invisibilizados, desconstruir padrões, perspectivas, vieses, pensamentos e conceitos impostos aos povos colonizados.

3 A utilização das aspas apresenta-se como forma de marcar o uso do termo descoberta, tal como é usado em nossos livros de história. Entretanto, para alguns pesquisadores e estudiosos, o descobrimento do Brasil também poderia ser chamado de invasão, ocupação ou apropriação.

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica em que autores, chamados de intelectuais decoloniais–Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, dentre outros–apresentam como uma possibilidade para um pensar crítico a partir da perspectiva dos subalternizados e invisibilizados pela modernidade capitalista e que tem como proposta e foco desconstruir e problematizar a educação e o conhecimento histórico de perspectiva eurocêntrica.

Segundo Walsh (2019), decolonial não é sobre mudar o passado ou desfazer a história, é sobre encontrar meios de desafiar e romper com tais preceitos, sendo a educação o caminho perfeito e ideal para tais rupturas e transformações.

3. O livro didático como força transformadora de uma nação

"A educação serve para libertar ou alienar;
despertar protagonismo ou favorecer o conformismo;
incutir visão crítica ou legitimar o status quo,
como se ele fosse insuperável e imutável;
suscitar a práxis transformadora ou
sacralizar o sistema de dominação."

(FREI BETTO, 2019)

A educação tem importância ímpar em todo o processo de transformação social e constituição de uma nação, uma vez que é importante parte do processo de formação de um povo. Os pesquisadores Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) entendem que as oportunidades de mobilidade social surgem, na sua grande maioria, propiciadas pela educação. Para a autora Nurit Peled-Elhanan (2019), a educação formal é um dos principais canais para perpetuar as narrativas nacionais e controlar a memória coletiva. Nessa mesma direção, estudos fundamentados na Linguística Aplicada entendem que a construção da memória social

se dá na arena das relações e das práticas sociais, sendo a educação uma das mais importantes e relevantes práticas sociais.

Essas relações sociais se constituem por meio da linguagem, que, segundo Pennycook (2007), não pode ser tratada como um sistema autônomo, fora de outras práticas de significação dos corpos, textos, contextos e histórias em que se encontra. Para o autor, a linguagem não é uma entidade que acontece no vácuo, ela é construída socio-historicamente e é produto sedimentado de repetidos atos de identidade. Freire (1989) postula que em educação não há neutralidade sendo, dessa forma, um ato político. A partir de tais colocações, podemos inferir que as forças que têm o controle da educação controlam também as crenças, o pensamento, a memória e os destinos de uma nação.

Muitas são as dimensões que impactam o sistema educacional, mas, para fins deste estudo, darei especial atenção ao livro didático. Entretanto, não posso deixar de mencionar o importante papel do docente nesse processo e abordar, ainda que brevemente, os temas maturidade profissional e formação docente. A relevância em falar da formação de professores se faz necessária, pois um profissional mais experiente e maduro profissionalmente e que fundamenta as suas ações em práticas reflexivas é capaz de atuar criticamente sobre qualquer livro didático, material ou proposta pedagógica, sabendo traduzir e adequar ao seu contexto os recursos que lhe são oferecidos.

Entretanto, os professores menos experientes que estão em processo de formação e que ainda não têm como prática um olhar crítico-reflexivo[4] sobre as suas escolhas e ações pedagógicas, seja por estarem em início de carreira ou por não terem tido acesso a uma formação continuada em serviço robusta, podem precisar de mais direcionamento e apoio. Nesse sentido, o livro didático, que é acompanhado do caderno do professor com orientações de condução das atividades, apresenta-se como um dos principais referenciais de apoio para esse grupo de professores ainda em formação. Esse fato traz relevância ím-

4 O termo crítico-reflexivo é usado neste texto em referência ao entendimento fundamentado em Freire. Por crítico ou criticidade, o autor se refere a práticas problematizadoras, de caráter reflexivo e que propõe aos envolvidos dimensões significativas das suas realidades.

par para o tema livro didático e o coloca como um importante pilar da educação, passando, dessa forma, a ter um papel fundamental nessa discussão.

Segundo a autora Peled-Elhanan (2019), o livro didático apoia a construção de narrativas que impactam a produção e a reprodução de memórias coletivas e identitárias, sendo assim, um lugar de memória.

> [...] a principal tarefa dos livros escolares é compor uma narrativa nacional contínua ou memórias coletivas a fim de construir e consolidar uma identidade nacional para todos os cidadãos, ou ao menos para todos aqueles que constituem o grupo dominante. (PELED-ELHANAN, 2019 p. 31).

Ainda de acordo com a autora, as memórias coletivas geradas têm mais influência sobre as pessoas do que a história, sendo a história de ordem a-mítica, ou seja, compreende e acolhe as mudanças e controvérsias como parte da interpretação histórica vigente. Já as memórias coletivas, fundamentadas em mitos, são manipuláveis e dominadoras.

Para Orlandi (2007, p. 59), "a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos". Para a autora, falar é esquecer, pois esse movimento permite o surgimento de novos sentidos, ao mesmo tempo em que apaga sentidos que já foram possíveis, mas interrompidos e manipulados por um processo histórico-político silenciador.

Para alcançar os objetivos de uma narrativa nacional fundamentada em verdades que atendam aos interesses de algumas camadas da população e um projeto político de poder, vários são os caminhos e as estratégias escolhidos. Para efeito deste estudo, são citadas abaixo algumas categorias de representação que apoiarão a análise feita na seção 4.

Quadro 3

CATEGORIAS DE REPRESENTAÇÃO	**DEFINIÇÃO**
DISCURSO LEGITIMADOR	A legitimação é fundada no princípio do certo e errado, justificada de acordo com valores e normas culturalmente específicos e em contexto. Trata-se de um discurso ancorado em algum conhecimento acima de qualquer questionamento, muitas vezes persuasivo (ou manipulativo).
DISCURSO DESLEGITIMADOR	Classifica grupos em categorias sociais negativas e extremas que são excluídos dos grupos humanos porque se considera que sua atuação foge aos limites das normas e/ou valores aceitos. Alguns meios comumente utilizados em livros didáticos para fundamentar a deslegitimação são a desumanização, a marginalização, a caracterização negativa e a comparação entre grupos.
DISCURSO CATEGORIZADOR	Pessoas podem ser categorizadas tanto visual quanto verbalmente em termos de características "culturais" ou "biológicas" negativas ou por qualquer combinação entre elas. Tais características são exageradas e conotam valores negativos ou positivos e associações com determinado grupo sociocultural.

Fonte: Adaptado de Peled-Elhanan (2019)

Para que possamos fazer uma análise crítica dos livros didáticos e atuar dentro de uma proposta de letramento decolonial crítico, é preciso compreender os modelos de representação, refletir sobre as formas de significação, reconhecer e compreender os discursos de manipulação que constituem nossa memória social, que fossilizam o nosso pensar e perpetuam o comportamento colonial em nossa sociedade.

4. Livro didático – um lócus de construção de memórias

> *"O que é produzir memória? Como a memória é instituída, é regulada, provada, conservada, ou é rompida, deslocada, restabelecida? De que modo os acontecimentos – históricos, mediáticos, culturais – são inscritos ou não na memória, como eles são absorvidos por ela ou produzem nela uma ruptura?"*
>
> *(NUNES, 2007)*

A música assim como a poesia, os contos e os romances contam histórias, marcam momentos e perpetuam memórias. Tal como as músicas, os nossos ditos e os não ditos também produzem significações e memórias que se seguem por várias gerações. À luz dos letramentos, das categorias de representação apresentadas na seção 3 e da perspectiva decolonial, esta seção propõe a discussão e a reflexão de algumas questões presentes em nossos livros didáticos.

"... as rosas não falam..."[5].
Mas... e se falassem? Que língua usariam?

Somos um povo de uma língua só? Nosso único idioma é o português? Isso é o que o nosso sistema educacional, representado nos livros didáticos, carregados de ideologias e fruto de um projeto de poder, ensinou-nos. Segundo os autores Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020 p. 38),

> "[...] com a consolidação dos Estados nacionais e da burguesia em sociedades industriais europeias, foram sendo implantados cada vez mais projetos políticos que buscavam a construção de idealização de línguas nacionais como instrumento de cidadania de massa, constituindo formas de identificação e pertencimento

5 "As rosas não falam" é o título de uma canção do compositor Cartola.

> capazes de estabelecer a coesão de formações sociais cultural e linguisticamente heterogêneas com um determinado território e sob domínio de um mesmo Estado."

Os autores ainda apontam que, até a chegada dos portugueses ao território brasileiro, havia um número aproximado de mil línguas indígenas faladas. Entretanto, atualmente, segundo o censo 2010–IBGE, no Brasil, há 274 línguas faladas, muitas delas línguas indígenas que estão na iminência de desaparecer. Não falar sobre é fazer esquecer; dessa forma, a omissão, a exclusão verbal, visual, social e cultural, características do discurso deslegitimador, geram sequelas em nossa leitura de mundo, apagam uma língua (no caso do Brasil muitas línguas) e, ao fazê-lo, apagam também uma cultura, um povo.

"Zumbi valeu!"[6]

Um outro exemplo de discurso deslegitimador presente nos livros didáticos são as formas de representação dos povos negros. Aspectos sociais, culturais ou religiosos positivos que enalteçam os negros, seja verbal ou visualmente, seja na literatura, na história, nas artes, são inexistentes ou mínimos.

Os povos negros são, de forma geral, representados como escravos, subalternos, primitivos, serviçais com força física e, portanto, adequados para as atividades pesadas, pobres, sem cultura e cercados de dor. Tais formas de representação moldam o ser e o fazer de uma nação.

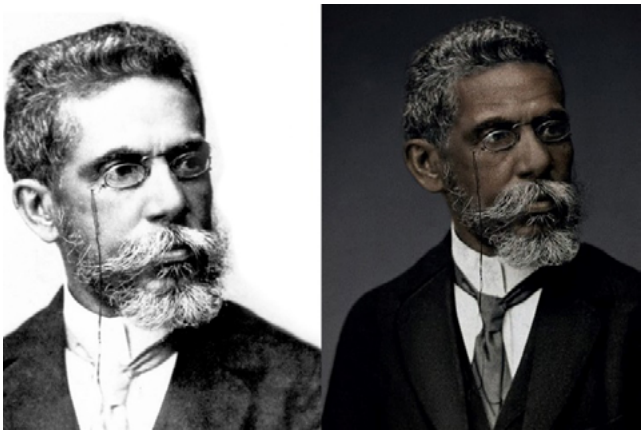
Essa construção de memórias relacionadas às características culturais e biológicas dos povos negros – discurso categorizador – desdobra-se e tem como consequência comportamentos preconceituosos e racistas na sociedade.

Na contramão do discurso deslegitimador, mas igualmente manipulador, está o discurso legitimador que utiliza subterfúgios, referên-

6 Samba-enredo da Unidos de Vila Isabel em 1988 – Kizomba, Festa da Raça. Composto por Rodolpho, Jonas e Luiz Carlos da Vila.

cias e saberes acima de qualquer questionamento para validar quaisquer conhecimentos alinhados ideologicamente ao projeto de poder de uma nação. Um bom exemplo são os casos de embranquecimento, sendo esse o fator legitimizador, de escritores, poetas, artistas e políticos negros que, para o bem da aceitação branca, tiveram sua cor de pele escondida, alterada e manipulada por anos. Talvez o caso mais emblemático e amplamente difundido seja o do escritor Machado de Assis, embranquecido na história para poder ser aceito socialmente.

Nas imagens abaixo, observa-se, na foto da direita, a real identidade de Machado de Assis, ocultada dos livros didáticos; na da esquerda, a imagem alterada para atender aos desejos de branqueamento da sociedade.



Fonte: Portal Veja

"Família, família, mamãe, papai, titia"[7]

De onde vem o nosso referencial de família? O que é família no século XXI? O conceito de família que temos hoje, muito conectado aos gêneros feminino/masculino, tem suas raízes no cristianismo e na concepção de relacionamento trazida pelos colonizadores, que, em al-

7 "Família" é o título de uma canção do grupo Titãs, composta por Arnaldo Antunes e Tony Bellotto.

guns casos, impuseram o conceito de relações monogâmicas a algumas tribos indígenas em que a poligamia era parte constituinte de suas culturas. É importante ressaltar que meu ponto aqui não é defender, exaltar ou criticar a poligamia ou a monogamia, mas demonstrar o apagamento desse aspecto cultural de alguns povos.

Muitos dos povos ameríndios tinham sistema de gênero em tríade – homem, mulher e dois espíritos – sendo este último uma referência ao desempenho de papéis de gênero mistos. Ainda sobre as questões de gênero, há, na região de Istmo de Tehuantepec, no estado de Oaxaca, no sul do México, uma cultura na qual existem três gêneros: feminino, masculino e *muxes*[8], sendo esta última categoria parte constituinte do povo Tehuantepec, reconhecida e celebrada desde os tempos pré-hispânicos. Esses são alguns dos muitos possíveis exemplos de constituição familiar e relações de gênero, parte da cultura dos povos originários, que sofreram apagamentos.

Entretanto, ainda hoje, no século XXI, as representações de família encontradas em muitos livros didáticos (para não dizer todos), tanto em imagens quanto em texto, são de famílias monogâmicas, heterossexuais, com pai, mãe e filhos, não havendo espaço para presença ou discussão de nenhuma outra forma de constituição familiar. Também não se observam sugestões e/ou direcionamentos no livro do professor para atividades que debatam o tema ou explorem outras formas de relação familiar. Esse discurso deslegitimador, principalmente por excluir e apagar outras possíveis formações familiares, impacta, perpetua e reforça um modelo de família que atende a uma camada conservadora da sociedade, o que gera preconceito e muita infelicidade aos casais homoafetivos e seus filhos.

Poderia seguir trazendo muitos outros exemplos como: o apagamento do papel e do protagonismo da mulher na história de nossa independência; a deslegitimação da cultura indígena, sempre retratada como primitiva; a legitimação dos ditos heróis da história que na ver-

8 Na região de Istmo de Tehuantepec, no Estado mexicano de Oaxaca, há três gêneros: feminino, masculino e *muxes*. Essa terceira classificação é reconhecida e celebrada desde os tempos pré-hispânicos. Fonte: BBC Travel

dade dizimaram um povo que já habitava esta terra; as formas de representatividade das pessoas mais idosas, por meio de apagamento ou deslegitimação.

Voltando a citar Walsh (2019), decolonial não é sobre mudar o passado ou desfazer a história, é sobre encontrar meios de desafiar e romper com tais preceitos. Dessa forma, o letramento decolonial crítico pode se apresentar como uma resposta, pois, em sua essência, busca promover conhecimentos múltiplos, fomentar uma educação que promova o pensamento crítico, um olhar plural, a valorização de nossas raízes, a diversidade cultural e a observância de novos modos de significação capazes de gerar novas memórias sociais, mas tais elementos ainda não são percebidos na grande maioria dos livros didáticos.

Provocações finais

"Ao compreender que a libertação é um processo contínuo, devemos buscar todas as oportunidades para descolonizar nossa mente e a mente de nossos alunos."

(hooks, 2020)

Peled-Elhanan (2019, p. 169) aponta que "especialistas em semiótica social concordam que nenhum signo é criado isolado ou desinteressadamente, e que nenhum signo pode ser considerado neutro ou independente de ideologia". Concordo com esta afirmação. Entretanto, minhas provocações finais seguem na direção de questionar os seguintes pontos:

Somos sempre conscientes de nossas escolhas?

Os autores de livros didáticos são a causa ou o efeito dos projetos de significação constituintes de uma obra?

Derrida (1990) aponta que não há um sujeito intencional e consciente do seu ato de fala, pois, de acordo com o autor, a intencionalidade de sujeitos individuais não governa toda a cena de produção

de significados, ela vem sempre acompanhada de normas e convenções sócio-históricas. Repetimos ações e seguimos rituais validados pela sociedade que são fruto de uma memória social que marca nossa identidade no tempo e nos coloca no mundo.

O discurso, corpo multissemiótico, é sócio-historicamente construído e parte constituinte de cada um de nós. Esse imbricamento gera reflexos nas práticas sociais, mas, de forma recursiva, também são as práticas sociais já instauradas que influenciam e moldam quem somos como sociedade. Esse movimento dialético retroalimenta o processo, dá sustentação e constitui o modo como nos organizamos, como pensamos, agimos e falamos, ou seja, constrói a nossa memória social e perpetua a nossa colonialidade. Somos causa e efeito e, em muitos casos, não conscientes do que nos constitui e nos cerca.

A resposta para a quebra desde ciclo maculado, que desvaloriza as nossas raízes e nos cega de novas perspectivas, é uma escola como instituição transformadora, com uma educação problematizadora, que promova a criticidade em professores e alunos e que permita novas leituras do mundo que os cerca.

Nesse sentido, a pedagogia dos letramentos, os estudos decoloniais e a prática do pensamento crítico, nesse trabalho nomeado como Letramento Decolonial Crítico, apresentam-se como um caminho possível para a formação de uma sociedade mais equânime, promotora de mudanças sociais, formadora de aprendizes com vivências culturais, sociais e econômicas que permitam a significação de novos saberes decoloniais.

Referências

AUSTIN, J. L. **How to Do Things With Words**. Oxford: Clarendon Press 1975.

BETTO, F. **Alfabetização, letramentos e multiletramentos em tempos de resistência.** Campinas: Pontes Editores, 2019.

BRYDON, D. Local needs, global contexts: learning new literacies. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí: Paco, 2011. p. 93- 109.

DERRIDA, J. **Limited Inc.** Paris: Éditions Galilée, 1990.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989

hooks, b.; **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

IDENTIDADE de gênero: a comunidade mexicana onde há mais do que homens e mulheres. **BBC Travel.** 4 fev. 2019. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/vert-tra-47004853. Acesso em: 01 ago. 2022

KALANTZIS, M.; COPE, B.; Pinheiro, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020

LOXLEY, James. **Performativity.** Londres: Routledge, 2007.

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: Glacso, 2005. p. 71-103.

MOR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, C.; MACIEL, R. (Orgs). **Língua estrangeira e formação cidadã:** por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013.

ORLANDI, E.P. Maio de 1968: Os silêncios da Memória. *In*: DAVALON, J.; DURAND, J.; PÊCHEUX, M.; ORLANDI, E. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 2007.

PELED-ELHANAN, N. **Ideologia e propaganda na educação**: a Palestina nos livros didáticos israelenses. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

PENNYCOOK, A. Performance and performativity. *In*: PENNYCOOK, A. **Global Englishes and Transcultural Flows.** Nova York: Routledge, 2007.

PORTAL VEJA. Disponível em: https://veja.abril.com.br/coluna/meus-livros/machado-de-assis-real-campanha-quer-corrigir-branqueamento-do-escritor/. Acesso em: 01 ago. 2022.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales:** Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Equador: ditorial Abya-Yala, 2019

APONTAMENTOS SOBRE O NARRADOR BENJAMINIANO EM MILTON HATOUM

Juciane Cavalheiro

Introdução

Trarei, a partir de obras de Milton Hatoum, escritor contemporâneo brasileiro, a (re)construção da *experiência* dos narradores, acionados por *relampejos* da memória, no sentido pensado por Benjamin em sua tese VI, quando afirma: "Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo" (BENJAMIN, 1987, p. 224). As quatro primeiras narrativas de Hatoum, ambientadas na região norte do Brasil, objetos deste estudo, buscam, de certo modo, através da memória dos narradores, apoderar-se de uma recordação, de modo a atualizá-la no ato de rememorar.

Em seu primeiro romance publicado, *Relato de um certo Oriente* (1989), temos como narradora principal uma mulher cujo nome não nos é informado. Regressa, após anos, à cidade de sua infância e juventude, Manaus, e relata ao irmão as memórias recolhidas. Em 2000, publica *Dois irmãos*, narrado pelo filho bastardo Nael, que intensifica o tema dos destroços, da casa desfeita como centro da ação. *Relato* e *Dois Irmãos* são ambientados na Manaus da primeira metade do século XX, projetando-se nos anos 1960 e 1970.

Em *Cinzas do Norte* (2005), no lugar dos imigrantes libaneses, presentes nos dois primeiros romances, a figura do imigrante português faz-se presente no parentesco paterno de Raimundo (Mundo), protagonista da história. Temos, também, ao contrário dos dois primeiros romances, não um deslocamento de imigrantes, mas "um movimento migratório do interior para a capital, do bairro periférico para o centro de Manaus, e deste para a Vila Amazônia" (VIEIRA, 2013, p. 148).

Órfãos do Eldorado (2008), quarta obra de Milton Hatoum, foi encomendada por uma editora escocesa para integrar a coleção Mitos, uma série composta por 16 narrativas de escritores de nacionalidades diversas. A ação de *Órfãos do Eldorado* opera um processo inverso ao de *Cinzas*, centrado quase que em sua totalidade no interior, em uma localidade nomeada como Vila Bela. Há, também, como a própria coleção indica, uma ênfase aos mitos, com destaque, de forma metafórica, ao mito que dá título ao livro. *Cinzas do Norte* focaliza o Brasil dos anos 1960 até a década de 80 do século XX. Já o momento histórico de *Órfãos do Eldorado* situa-se nos fins do século XIX e início do XX.

1. Os narradores de Milton Hatoum

A *experiência* (*Erfahrung*), na concepção de Walter Benjamin, enquanto "repetição e retorno, [da] restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida"[1] (1987, p. 253), "é a fonte a que recorrem todos os narradores"[2] (1987, p. 198). Ideias sobre a *experiência* e o ato de narração são retratados em diversos textos de Benjamin, "Experiência e Pobreza", de 1933, "O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov", de 1936, e "Sobre o conceito de história", escrito em 1940, mas publicado postumamente, são alguns dos principais, os três escritos quando Benjamin encontra-se exilado na França. Em linhas gerais, a *experiência* pode ser entendida, a partir do conjunto

1 Ensaio "Brinquedo e brincadeiras. Observações sobre uma obra monumental", escrito por Benjamin em 1928, presente em *Obras escolhidas, volume I*.

2 Ensaio "O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov", escrito por Benjamin em 1936, presente em *Obras escolhidas, volume I*.

de sua obra, como aquilo que é vivenciado por cada um e repassado de uma pessoa a outra.

Uma das teses centrais do ensaio "O narrador" é a perda gradual da "faculdade de intercambiar experiências" (BENJAMIN, 1987, p. 198). Benjamin problematiza a não mais existência dos verdadeiros narradores: "Por mais familiar que seja seu nome, o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo distante, e que se distancia ainda mais" (1987, p. 197). Demostra, em seu texto, o surgimento do romance e da informação jornalística a ocupar a tradicional forma de narrar, própria dos narradores orais, ou seja, "o enfraquecimento da '*Erfahrung*' [*experiência*] no mundo capitalista moderno em detrimento de um outro conceito, a '*Erlebnis*', experiência vivida, característica do indivíduo solitário" (GAGNEBIN, 1987, p. 9).

O narrador do romance seria, na perspectiva apontada por Gagnebin (1987), um narrador responsável por recolher e apropriar-se da *experiência*, por um processo de (re)construção da memória, via *experiência vivida*. Afirma que esta ideia, não diretamente explicitada por Benjamin, pode ser derivada de seu texto, de modo a garantir, por intermédio da escrita e através da rememoração, "a necessidade de sua reconstrução para garantir uma memória e uma palavra comuns" (GAGNEBIN, 1987, p. 9).

A narradora de *Relato de um certo Oriente* organiza, a partir de vozes e da memória de outras personagens, a *experiência* singular de um passado compartilhado. Estas personagens atuam, por meio de depoimentos, cartas, diários etc., como narradoras. Já a narradora principal traduz, de certo modo, o narrado em tom de oralidade – o qual é ativado pela memória individual de cada um dos narradores – mas atualizado como um processo coletivo. O *Relato*, como já observado por Maquêa em sua tese, "surge como fruto do conhecimento do viajante", no sentido benjaminiano (MAQUÊA, 2007, p. 126).

As *experiências* das heterogêneas vozes de *Relato* têm sua origem na oralidade. A narradora, de certa forma, recorre às experiências comunicáveis, "fonte a que recorrem todos os narradores", no dizer

de Benjamin (1987, p. 198), para "organizar os episódios em desordem ou encadear vozes" (HATOUM, 1989, p. 165). Ao final do romance, a narradora, ao socializar com o interlocutor do relato – o irmão que está na Espanha – o processo organizacional da obra, confessa sua exaustiva tentativa de "ordenar coisa com coisa", momento em que "surgia uma lacuna onde habitavam o esquecimento e a hesitação: um espaço morto que minava a sequência de ideias. (HATOUM, 2005, p. 165). Processo que se aproxima ao afirmado por Benjamin: "Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se agrava nele o que é ouvido" (BENJAMIN, 1987, p. 205).

Nael, narrador de *Dois irmãos*, após uma busca incansável para saber de suas origens,

> Eu não sabia nada de mim, como vim ao mundo, de onde tinha vindo. A origem: as origens. (...) Minha infância, sem nenhum sinal de origem. É como esquecer uma criança dentro de um barco num rio deserto, até que uma das margens a acolhe. Anos depois, desconfiei: um dos gêmeos era meu pai (HATOUM, 2000, p. 73).

Decide juntar os escritos da personagem Antenor Laval, professor de francês morto em abril de 1964, e a elas acrescentar suas memórias, tanto as vivenciadas, quanto as recolhidas, sobretudo de Halim, seu avô paterno, e de Domingas, sua mãe. O narrador busca, de alguma maneira, libertar-se de uma vida de omissões, silêncios e esquecimentos. À margem do espaço familiar devido à condição de bastardia não verbalizada, logo, não aceita, vive de sobras de memórias alheias para buscar, de certa forma, (re)construir as memórias – "como um jogo de lembranças e esquecimentos" (HATOUM, 2000, p. 265).

Para ter acesso ao passado e suas origens, Nael, enquanto narrador, procura entender/recuperar as *experiências vividas* por outras personagens. Halim, seu avô e pai dos gêmeos, e Domingas, sua mãe, são as personagens que mais auxiliam com o trabalho do narrador. Outras, a partir de sua posição privilegiado de narrador, mas sem *experienciar*,

somente pelo observar: "muita coisa do que aconteceu eu mesmo vi, porque enxerguei de fora aquele pequeno mundo. Sim, de fora e às vezes distante. Mas fui o observador desse jogo e presenciei muitas cartadas, até o lance final". (HATOUM, 2000, p. 29).

Nael, ao narrar a história, assume sua posição marginal, ora de modo a ampliar suas incertezas, ora de forma a trazer sua experiência vivida, outras de admitir possíveis omissões ou invenções de vozes e experiências alheias. Halim, por exemplo, como enunciado pelo narrador:

> Talvez por esquecimento, ele omitiu algumas cenas esquisitas, mas a memória inventa, mesmo quando quer ser fiel ao passado. [...] Omissões, lacunas, esquecimento. O desejo de esquecer. Mas eu me lembro, sempre tive sede de lembranças, de um passado desconhecido, jogado sei lá em que praia do rio. (HATOUM, 2000, p. 90).

Não existe possibilidade, para além da memória, como nos lembra Benjamin, de recuperar o passado "tal como ele foi" (tese VI, p. 11), pois "a verdadeira imagem do passado passa por nós de forma fugidia. O passado só pode ser apreendido como imagem irrecuperável e subitamente iluminada no momento de seu reconhecimento" (BENJAMIN, tese V, p. 11). Nael, enquanto narrador, apesar de reconhecer sua posição e seus limites, procura, no ato de narrar, juntar "os cacos dispersos", em tentativa de "recompor a tela do passado" (HATOUM, 2000, p. 134).

Cinzas do Norte inicia-se por uma espécie de preâmbulo em que o narrador do romance, Olavo (Lavo), menciona uma carta escrita havia uns vinte anos, por um amigo da infância e adolescência, Raimundo (Mundo), com o desejo de "reescrever" sua vida, mas sem possibilidade de empreender tal desejo: "não posso, mal consigo rabiscar, as palavras são manchas no papel". A carta é responsável por acionar as lembranças do narrador e servir como um dos motes para compor a história: "Uns vinte anos depois, a história de Mundo me vem à memória com a

força de um fogo escondido pela infância e pela juventude" (HATOUM, 2005, p. 9). A carta mencionada na abertura do romance é "transcrita" ao final da história: "Como epílogo, acrescentei a carta que Mundo me escreveu, antes do fim." (HATOUM, 2005, p. 303).

Além da carta de Mundo, outro manuscrito integra a história, composto por cartas escritas pelo tio do narrador, Ranulfo (Ran), ao personagem Mundo: "Publica logo o relato que escrevi. Publica com todas as letras... em homenagem à memória de Alícia e de Mundo" (HATOUM, 2005, p. 303). São endereçadas a Mundo, porém correspondem a um tempo anterior ao nascimento de Mundo e Lavo. Além destas memórias alheias, outras são incorporadas ao longo do romance. Contudo, a perspectiva do narrador, enquanto organizador da história, rememora *experiências* partilhadas, recolhidas e vivenciadas durante duas décadas: iniciam nas vésperas do golpe militar de 1964, com algumas digressões para a década anterior, e seguem até meados da década de 1980.

O narrador de *Cinzas do Norte* aproxima-se do passado no sentido proposto por Benjamin, de modo a *articulá-lo* historicamente. Vinte anos depois, o narrador busca compreender o passado a partir de seu presente e com aquilo que mantem com aquele passado, pois, como nos lembra Benjamin, "a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de 'agora'" (BENJAMIN, 1987, p. 229). Em *Lembrar escrever esquecer*, Jeanne Marie Gagnebin afirma que "a memória vive essa tensão entre a presença e a ausência, presença do presente que se lembra do passado desaparecido, mas também presença do passado desaparecido que faz sua irrupção em um presente evanescente" (GAGNEBIN, 2009, p. 44).

Hatoum elege um narrador que também busca juntar fragmentos, uma marca de seus narradores, a partir de uma voz que rememora *experiências* alheias e *experiências vividas*, em um jogo de lembrança e esquecimento, que se revela por meio de fragmentos/rastros acionados pela memória, conforme Gagnebin.

Órfãos do Eldorado, publicado em 2008 por Milton Hatoum, aproxima-se, de certo modo, do quase extinto narrador benjaminiano. A novela, narrada pelo protagonista Arminto Cordovil a um interlocutor que resolve escutá-lo, é um longo monólogo, sem nenhuma interferência ou participação do ouvinte durante o relato. Ao final, dirige-se diretamente a este interlocutor, mas sem permitir a reversibilidade. Somente no posfácio, há a revelação do ouvinte da história.

> Quando meu avô me contou a história dos órfãos, eu quis saber onde ele a havia escutado. Anos depois, ao viajar pelo Médio Amazonas, procurei o narrador na cidade indicada. Ele morava na mesma casa que meu avô tinha descrito, e estava tão velho que nem sabia sua idade (HATOUM, 2008, p. 106).

O avô de Hatoum, portanto, é quem conserva e narra ao neto a história, guardada em suas memórias: "Naquela tarde [de 1965], meu avô me contou uma história que ouviu em 1958, numa de suas viagens ao interior do Amazonas" (HATOUM, 2008, p. 105). Em diversas entrevistas, Hatoum fala sobre as histórias ouvidas, sejam de seu avô (um dos narradores orais da sua infância), sejam dos contadores que frequentavam a Pensão Fenícia, propriedade de sua família. Em "Escrever à Margem da História"[3] (1993), Hatoum relaciona os narradores orais de sua infância aos dois grupos de narradores trazidos por Benjamin: do "marinheiro comerciante" e do "camponês sedentário".

Hatoum, em diálogo com o texto de Benjamin, lembra da experiência adquirida em sua infância e adolescência com estes narradores orais, com seus gestos e expressões. No primeiro grupo, recorda os diversos narradores em trânsito por Manaus, alguns oriundos do interior do Amazonas, os quais narravam histórias de experiências recentes de suas viagens; já outros narravam episódios de um passado mais distante temporalmente e espacialmente, como alguns orientais. No segundo grupo, Hatoum inclui os nativos migrados para a capital:

3 Entrevista concedida à Aida Ramezá Hanania.

> Na Pensão Fenícia, as vozes desses nativos faziam contraponto às dos imigrantes orientais: vozes dissonantes, que narravam histórias muito diferentes, mas que pareciam homenagear um tipo de saber citado por Benjamin: "o saber que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição" (HATOUM, 1993, p. 6)..

Quanto ao narrador de *Órfãos*, desde cedo escuta histórias orais narradas pelos aldeões mais velhos e, também, recontadas por Florita, responsável por cuidar de Arminto: "Lembro também da história de uma mulher que foi seduzida por uma anta-macho. [...] Lendas que eu e Florita ouvíamos dos avós das crianças da aldeia. Falavam em língua geral, e depois Florita repetia as histórias em casa, nas noites de solidão da infância" (HATOUM, 2008, p. 12-13).

São, portanto, as histórias orais que preenchem o vazio e o sofrimento da ausência da mãe e de seu pai, que nunca soube o que fazer com o filho: "Entre nós dois havia a sombra de minha mãe: o sofrimento que ele suportava desde a morte dela" (HATOUM, 2008, p. 27). Arminto, de ouvinte, passa a narrador da sua *experiência*, não para ensinar alguma coisa ao seu interlocutor, mas para aliviar e "expulsar [o] fogo da alma" (HATOUM, 2008, p. 103). A *experiência vivida*, acionada pela memória, é subsídio para sua história. Todavia, recusa-se a repeti-la: "Já contei uma vez, para um regatão que passou por aqui e teve a gentileza de me ouvir. Agora minha memória anda apagada, sem força..." (HATOUM, 2008, p. 106).

Utilizando-se aqui do conceito de Benjamin (1987), observa-se, na escrita de Hatoum, um narrador que declara a sua morte ao se recusar a contar novamente sua história para outra pessoa. É, pois, da morte que deriva a autoridade do narrador:

> Não se percebeu devidamente até agora que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibili-

> dade da reprodução. A memória é a mais épica de todas as faculdades. (BENJAMIN, 1987, p. 210).

O avô de Hatoum, enquanto ouvinte da narrativa contada por Arminto Cordovil, assegura "a possiblidade de reprodução". A *reminiscência*, portanto, "funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração" (BENJAMIN, 1987, p. 211): tanto das lembranças ouvidas, quanto das vividas pelo narrador-protagonista de *Órfãos do Eldorado*; assim como também a da história do avô ouvida na sombra do jatobá, em 1958. Já a *rememoração*, evidenciada pela voz do então ouvinte e agora narrador do relato para seu neto Hatoum, num domingo de 1965, transforma-se, em 2008, em escrita para a novela *Órfãos do Eldorado*.

À guisa de conclusão

Arminto Cordovil, Lavo, Nael e a narradora inominada de *Relato* são sujeitos de linguagem. São os responsáveis por (re)construir a história, enquanto sujeitos que ocupam o "terceiro espaço da enunciação" – para usar a expressão de Homi Bhabha (2013) –, através da linguagem escrita pelos três primeiros, assim como pela oralidade, no caso do narrador de *Órfãos do Eldorado*. Os narradores de Hatoum traduzem, de certo modo, distintas culturas, diferentes religiões. Orquestram vozes de nativos e estrangeiros, que ora dialogam, ora silenciam, mas se complementam, de modo a re(significar) e (re)configurar o espaço esquecido até o final do século dezenove, mesmo que em forma de um certa nostalgia daquilo que não pode mais ser recuperado da forma como poderia ter sido, pois é parte de um passado. Por outro lado, como afirma Hatoum em entrevista[4], o romance

> é uma reconstrução de um passado que é conduzida pelo presente. O presente e o futuro são pensados a partir da observação de uma ruína, de um modo quase alegórico. É uma busca para entender o que aquela

4 Entrevista concedida à Júlio Pimentel Pinto et al, publicada na revista *Intelligere*.

> ruína significa simbolicamente para o passado, qual significado pode ter no presente e, eventualmente, no futuro" (HATOUM *apud* PINTO, 2016, p. 8).

Os narradores analisados, ao retratarem uma parcela da sociedade do norte do país, "em que o colonial ainda ecoa e o neoliberalismo faz queimadas (da fauna, flora e do humano) e seca os rios", relatam memórias que ecoam. Podem, portanto, ser considerados como narradores que "reexistem" (CAVALHEIRO; SILVA JÚNIOR, 2021, p. 11).

A *experiência* como matéria-prima da narrativa silenciou no sentido artesanal e tradicional, como pondera Benjamin, tornou-se empobrecida depois daquilo que "o homem chegou a fazer do homem" em Auschwitz, como bem nos mostrou Primo Levi em *É isto um homem?* (1988, p. 78).

Por outro lado, se pensarmos, junto com Gagnebin (1987, p. 9), que a questão da *experiência* (*Erfahrung*) – como algo perdido/irrecuperável das narrativas orais –, é retomada por Benjamin (1987, p. 9) em estudos da década de 1930 dentro de uma nova problemática, o da *experiência vivida* (*Erlebnis*) – caraterística do indivíduo solitário" e própria do romance –, assim como a partir da conjugação das duas *experiências*, que se complementam – como pudemos acompanhar através das estratégias utilizadas por Hatoum em seus romances –, teremos como "continuar a decifrar os rastros e a recolher os restos", no dizer de Gagnebin (2009, p. 118).

A *experiência alheia* e a *experiência vivida* – acionada a partir da narração dos quatro narradores hatounianos –, podem, portanto, ser experienciáveis mediante a memória, como uma espécie de "relampejo da história", conforme pensou Walter Benjamin.

Referências

AZEVEDO, Vera Lúcia Ramos de. **Dispersão da memória e da escrita em Milton Hatoum e Lobo Antunes.** Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.

BENJAMIN, Walter. Brinquedo e brincadeiras. Observações sobre uma obra monumental (1928). *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza (1933). *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov (1936). *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliane Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CAVALHEIRO, Juciane; SILVA JÚNIOR, Augusto. Relatos da subjetividade: personagens subalternas na obra de Milton Hatoum. **Letrônica**, v. 14, n. 3, e 39279. In: https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.3.39279. Acesso em: 20 jan. 2022.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio – Walter Benjamin ou a história aberta. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

HANANIA, Aida Ramezá. **Escrever à margem da história**. Entrevista realizada com Milton Hatoum. Texto de participação do autor em seminário

com a participação de escritores brasileiros e alemães realizado no Instituto Goethe de São Paulo em 04 nov. 1993. Disponível em http://www.hottopos.com/collat6/milton1.htm. Acesso em: 22 dez. 2021.

HATOUM, Milton. **Relato de um certo Oriente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HATOUM, Milton. **Dois irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

HATOUM, Milton. **Cinzas do Norte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

HATOUM, Milton. **Órfãos do Eldorado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Trad. Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

MAQUÊA, Vera Lúcia da Rocha. **Memórias inventadas:** um estudo comparado entre *Relato de um certo Oriente*, de Milton Hatoum, e *Um rio chamado Tempo, uma casa chamada Terra*, de Mia Couto. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2007.

PINTO, Julio Pimentel; IEGELSKI, Francine; CHIARELLI, Stefania. "Entrevista com Milton Hatoum". **Intelligere**, Revista de História Intelectual, São Paulo, v. 2, n. 2 [3], p. 2-10, 2016.

VIEIRA, Noemi Campos Freitas. **Transeuntes sobre ruínas:** figurações alegóricas da casa familiar, no limiar de um certo exílio. Tese (Doutorado em Letras). Orientação: Orlando Nunes de Amorim. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. São Paulo, 2013.

LETRAMENTO CARTOGRÁFICO DIGITAL CRÍTICO E PEDAGOGIA DECOLONIAL: GEOLOCALIZANDO E PROBLEMATIZANDO MONUMENTOS HISTÓRICOS

André Effgen de Aguiar

Introdução

Nossa intenção neste capítulo, é pensar uma proposta didática que entrelace teorias como decolonidade (MIGNOLO, 2003; 2007; QUIJANO, 2005; WALSH, 2009; 2013; 2020), estudos do letramento (STREET, 2003; 2014; KLEIMAN, 1995, 2006; SOARES, 2003; ROJO, 2009), criticidade (AGUIAR, 2021; FREIRE, 1997; 2006; CARBONIERI, 2016) e interculturalidade crítica (WALSH, 2007; 2009; 2010). A ideia é que, por meio de uma pedagogia decolonial, esses conceitos entrem em convergência e, de forma orgânica, a síntese construída a partir do diálogo dessas teorias possa oportunizar outras possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber (WALSH, 2013) na escola.

Trata-se de, dentro do escopo da Pedagogia Decolonial (WALSH, 2009; 2013), promover um trabalho pedagógico que crie gretas (WALSH, 2013), apontando para a necessidade de enfatizar a construção insurgente e criativa de formas outras de ser e de pensar, combatendo a monocultura, a homogeneização e a hegemonia da identidade eurocentrada (WALSH, 2007), fazendo com que, nessa perspectiva, a educação

possa ir além de um mero instrumento de sobrevivência individual e passe a ser encarada como uma via de transgressão (hooks, 2013).

Então, o que pretendemos propor com esta pesquisa é a produção de atividades que oportunizem a confluência de variadas vozes ressonantes e dissonantes dentro do espaço escolar; que as atividades desenvolvidas nesse espaço possam ir além do estudo e da discussão dos saberes tidos como dominantes, abrindo espaço para saberes outros e para narrativas desprivilegiadas, colocando em cena a sociedade que está à margem, silenciada por relações de poder hegemônicas. Dito isso, podemos afirmar que, aqui, nosso compromisso social é educar por meio do desvelamento das estruturas hegemônicas de poder que segregam os indivíduos a partir de sua raça, religião, gênero, sexualidade, classe social, deficiência, dentre outros condicionantes sociais.

Desse modo, o contexto desta proposta parte do ano de 2020. Ano de pandemia. Ano do assassinato de George Floyd nos EUA. A morte desse senhor negro causou uma convulsão mundial e fez reavivar[1] o movimento *"Black Lives Matter"*, no Brasil – Vidas Negras Importam.

Tal movimento teve inúmeros desdobramentos como vigílias, protestos, passeatas, mas, o que nos interessa aqui, foi o que chamaremos de um efeito colateral do movimento: o repensar de monumentos históricos. Passa a acontecer, inclusive no Brasil, a destruição e depredação de estátuas que, a partir de problematizações, passaram a ser consideradas como monumentos que homenageavam opressores como podemos observar na Figura 1.

1 Afirmamos "reavivar" porque o movimento *Black Lives Matter* foi criado anos antes do brutal assassinato de Floyd. **No dia 13 de julho de 2013, o movimento começou com a hashtag #BlackLivesMatter.** Isso aconteceu nas redes sociais, por causa da morte de um jovem negro. Trayvon Martin, 17, morreu após ser baleado por George Zimmerman, um policial branco. A polêmica nas redes sociais teve início porque o policial foi absolvido pela justiça. Entretanto, a nacionalização do movimento começou em 2014 com manifestações de rua. Essas manifestações aconteceram após a morte de dois jovens negros: Michael Brown, 18, em Ferguson e Eric Gamer, 43, em Nova Iorque. Em 2016, o movimento BLM chegou ao Brasil, África do Sul e Austrália. As ações de protesto aconteciam nas ruas e nas redes sociais.

Figura 1: Manchetes sobre depredação de estátuas



Fonte: Portais de notícias G1, DM e Uol

Estamos em uma era de problematizações e é preciso compreender que o que muitos chamam de "mi-mi-mi", como os discursos e atitudes que combatem estruturas que causam dor e sofrimento, na verdade, são reflexões necessárias para a reconfiguração de nossa vida em sociedade, na busca de um convívio com menos opressões, silenciamentos e discriminações. Observar essa movimentação em torno de estruturas históricas nos faz pensar: o que é monumento histórico? Para que ou a quem ele serve?

Rodrigues (2001, p. 45) assevera que um monumento é um legado à memória coletiva, um legado criado pela mão do homem e por ele edificado para carregar consigo toda uma carga de concepções que o farão símbolo de uma mensagem que quis ser passada, de um aviso ou de uma ideia que se desejou transmitir. Assim, entendemos que tais estruturas representam e revelam valores de uma sociedade; são o testemunho de determinada cultura sob a forma material, sendo

consideradas como símbolos transmissores de ideologias dominantes de determinadas sociedades (RODRIGUES, 2001).

Partindo da perspectiva de que monumentos são como representações materializadas de ideologias dominantes, é fundamental entendermos que esses monumentos não são meros objetos estéticos, ou seja, não são espacialmente instalados com a simples função de ornamentar as cidades. Não. Eles são intencionalmente dotados de sentido político, capazes de "condensar complexos significados" (ROWNTREE; CONLEY, 1980, p. 460) em torno de valores e práticas e, ao mesmo tempo, atuar como "mecanismos regulatórios de informações que controlam significados" (ROWNTREE; CONLEY, 1980, p. 465).

Nessa esteira, Corrêa (2005) afirma que os monumentos apresentam forte potencial para perpetuar antigas tradições, fazer parecer antigo o que é novo e representar valores que são passados como se fossem de todos, configurando-se como poderosos meios de comunicar valores, crenças e utopias e afirmar, definitivamente, o poder daqueles que o construíram, poder esse que deseja ser repassado à memória coletiva, a fim de perpetuar-se, demonstrando e avisando às gerações futuras a sua existência e a sua força.

Pensar a produção e manutenção de monumentos históricos por meio desse viés é entrar, inevitavelmente, na esfera do poder, da manutenção do *status quo*, pois, como vimos, tais estruturas são utilizadas pelos que detêm o poder hegemônico como uma maneira de impor à sociedade aquilo que ela não deve, ou não pode, esquecer. Contudo, a produção quase que forçada dessa memória coletiva pode causar em determinados grupos dor e revolta.

A sociedade em que estamos inseridos hoje não é a mesma de outrora, estamos mergulhados em informações, tudo está em constante movimento. Envoltos nesse mar de informações, repensar, ressignificar, desconstruir e reconstruir objetos, fatos, memórias dão menos trabalho e levam menos tempo que antes. Em relação a esses monumentos históricos que podem causar dor e revolta, hoje basta observar um pouco mais detalhadamente a história desses monumentos e pro-

blematizá-la, para perceber que o que antes era digno de homenagem em praça pública, hoje pode ser considerado como escória social – vide exemplo da estátua de Borba Gato[2]. Tal movimento é possível porque a história dos homens e das sociedades se constrói e reconstrói em um constante devir – só é preciso darmos espaço para outras narrativas e abertura para outros pontos de vista sobre o mesmo fenômeno, fugindo da máxima da modernidade de verdades absolutas.

A problemática está exposta: monumentos representam ideologias e poder. Alguns monumentos oprimem e silenciam grupos minorizados. Essa é uma discussão que precisa ser travada. É necessário debater: o que representam esses monumentos para a comunidade? Que grupos eles possivelmente apagam ou silenciam? Feita tal discussão, precisamos também refletir sobre a atitude dos participantes desse movimento: Devemos conservar esses monumentos? É correta a depredação dos mesmos? O que fazer com esses monumentos?

Muitas perguntas. Debates precisam ser iniciados. As respostas para essas perguntas podem ser encontradas no diálogo em sala de aula. É o que propomos neste artigo: uma proposta didática, embasada nos princípios da pedagogia decolonial, que pretende produzir um mapa virtual que problematize monumentos históricos de determinada localidade, confrontando a versão oficial do monumento com a produção de uma versão com um olhar mais crítico e decolonial sobre o mesmo objeto.

Na próxima seção, debateremos sobre a Pedagogia Decolonial e seu olhar sobre a escola do sul global. Em seguida, a partir dos Estudos dos Letramentos, entrelaçando organicamente os letramentos cartográfico, crítico e digital, formularemos o conceito de Letramento Cartográfico Digital Crítico (LCDC), que será, juntamente com os estudos da decolonialidade, o escopo teórico de nossa proposta de trabalho.

2 Bandeirantes como Borba Gato desbravaram territórios no interior do país e capturaram e escravizaram diversos indígenas e negros. Segundo historiadores, muitos mataram indígenas em confrontos que acabaram por dizimar etnias. Também estupraram e traficaram mulheres indígenas, além de roubar minas de metais preciosos nos arredores de aldeias, segundo o livro "Vida e Morte do Bandeirante", de Alcântara Machado.

1. Por uma Pedagogia Decolonial

Produzir propostas didáticas que explorem pensamentos decoloniais é trabalhar em lugares pouco explorados, é se abrir para o novo, para o outro e, às vezes, para o desconhecido. Partindo desse pressuposto, a decolonialidade é considerada como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante séculos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo.

A noção de decolonialidade, materializa-se como uma via teórica e prática de desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostas aos povos historicamente colonizados. Como defende Mignolo (2007), o pensamento decolonial emergiu como um movimento de contraposição inerente à fundação da própria modernidade, tomando corpo, especialmente, na América Latina e nos contextos asiáticos e africanos. Dessa maneira, pensar e atuar de forma decolonial significa dar relevância ao apagamento, ao silenciamento, à opressão e à desumanização sofrida pelas populações que habitam essas regiões e, além disso,

> considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 24).

Assim, como latinos e colonizados que somos, julgamos fundamental desenvolver trabalhos na perspectiva decolonial no ambiente escolar. Coadunamos com o argumento de Maldonado-Torres (2008), que afirma que a decolonialidade

> é um tema que **progressivamente adquire relevância mundial**, pois a colonização se transformou e já é, desde muito tempo, o *modus operandi* da globalização. Podemos ainda dizer que **o problema do século**

> **XXI** será, em grande parte**, o problema da colonização** na forma do empobrecimento contínuo das populações racializadas, da invasão de seus territórios a partir de um novo imperialismo que busca fazer das mesmas peças-chave o triunfo da expansão da lógica do capital no mundo todo, e da criação de muros de contenção entre as zonas privilegiadas e o que antes era chamado de Terceiro Mundo. (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 64, ênfases adicionadas, tradução nossa[3]).

Entendendo a colonização e seus desdobramentos neoliberais como o grande problema do século XXI, urge a necessidade de formarmos gerações que se sintam preparadas a lidar com esse cotidiano opressor. Desse modo, é preciso politizar as ações pedagógicas e converter o espaço escolar em um ambiente estratégico que: i) convoque os saberes subordinados pela colonialidade do poder e do saber; ii) dialogue constantemente com os movimentos sociais, valorizando suas críticas e experiências; iii) seja engajado na práxis e nas lutas de povos colonizados, almejando sua transformação e libertação.

A escola, vista como ambiente de luta e transformação, trabalhará na perspectiva de que a decolonialidade não é um conteúdo a ser estudado, a ser transcrito no quadro negro, ela é muito mais que isso, é transversal, é transdisciplinar, devendo embasar as práticas e discussões dos atores escolares como um projeto de enfrentamento a todas as formas de opressão colonial que nos violentam diuturnamente.

Para transformar o ambiente escolar nessa arena estratégico-política, é preciso a criação de outras pedagogias. Walsh (2013) entende que as pedagogias não podem ser externas às realidades, subjetividades e histórias vividas pelos povos, muito além disso, elas precisam

3 No original: Es más bien un tema que progresivamente adquiere relevancia mundial pues la colonización se ha vuelto y ya ha sido desde mucho tiempo el modus operandi mismo de la globalización. Pudiera aún decirse que el problema del siglo XXI será en gran parte el problema de la colonización en la forma del empobrecimiento continuo de poblaciones racializadas, de la invasión de sus territorios por parte de un nuevo imperialismo que busca hacer de los mismos piezas claves en el triunfo de la expansión de la lógica del capital en todo el mundo, y de la creación de murallas de contención entre las zonas privilegiadas y el antes llamado Tercer Mundo

ser pensadas para se integrarem às lutas de conscientização, afirmação e desalienação dos seres humanos perante a negação de sua humanidade. Construir esse tipo de pedagogia seria um esforço em direção a um trabalho de orientação decolonial que rompe as correntes, desescravizando mentes e ensinando a desaprender o aprendido para voltar a aprender (WALSH, 2009, p. 12).

Nessa perspectiva, precisamos pensar

> pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação de-colonial. Pedagogias que enfrentam o que Rafael Bautista se referiu como "o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão moderno-ocidental"; pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistémica y cosmogônica-espiritual que foi -e é- estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade. Isto é, "pedagogia(s) de-colonia(is)". (WALSH, 2009, p. 15, tradução nossa[4]).

Em 2013, Walsh edita a coletânea *Pedagogías Decoloniales – prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* e, na introdução da obra, a pesquisadora traz uma definição interessante do que seriam essas Pedagogias Decoloniais. A autora afirma que tais pedagogias

> orientam rupturas, transgressões, deslocamentos e inversões dos conceitos e práticas impostas e herdadas. E por outro lado, como o componente cêntrico e constitutivo do decolonial mesmo, seu condutor; o que dá caminho e força aos processos de libertação e des-

4 No original: pedagogías que dialogan con los antecedentes crítico-políticos a la vez que parten de las luchas y praxis de orientación de-colonial. Pedagogías que enfrentan lo que Rafael Bautista ha referido como "el mito racista que inaugura la modernidad [...] y el monólogo de la razón modernooccidental"; pedagogías que esfuercen por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido -y es- estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Es decir, "pedagogía(s) de colonial(es)".

> prendimento, e o que conduz a situações de de(s)colonização. (WALSH, 2013, p.64, tradução nossa[5]).

Atuar na escola a partir de uma pedagogia que busca transgressões e rupturas de conceitos e de práticas arraigadas, apontando para um caminho de transformação vai muito além da aplicação de metodologias ou paradigmas. A pedagogia decolonial é muito mais uma **atitude transversal transgressora** que deve atravessar o fazer pedagógico, independente de área de conhecimento, de currículo, já que tal pedagogia "se constrói de várias maneiras no interior das lutas, como uma necessidade crítica de sustentar e entender o que se enfrenta, contra o que se deve resistir, levantar e atuar" (WALSH, 2013, p. 63).

Desse modo, entendemos que a postura do professor que atua nessa perspectiva deve ser sempre de enfrentamento, de intervenção, de criação e, sobretudo, de ação. Não há como haver postura de passividade dentro do escopo da prática da pedagogia decolonial. É preciso movimentar a comunidade escolar para a ação da problematização e desconstrução de forças e pensamentos coloniais que, de maneira tentacular, oprimem as populações do sul global. O fazer docente embasado na pedagogia decolonial é aquele que provoca gritos (WALSH, 2013), que registra a presença dos povos oprimidos no tempo e no espaço.

Essa pedagogia, que abre cicatrizes sócio-históricas para expor as feridas coloniais e, a partir das vozes dos subalternizados, tentar curá-las, considerando outros saberes e produzindo outras narrativas, se esforça para provocar gretas e fissuras e, por meio delas ir realizando o seu trabalho de decolonizar. Desse modo, podemos entender que gretas e fissuras

> são parte integral de como e onde me posiciono política, epistêmica, ética e estrategicamente. São par-

5 No original: orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización.

> te também das transgressões, indisciplinas, rupturas e deslocamentos que me obrigam a olhar criticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, atuar, sentir e caminhar decolonialmente, em nível individual e em coletividade. (WALSH, 2020, p.163, tradução nossa[6]).

Acreditamos que a proposta didática que construímos aqui pode funcionar como uma ferramenta que abre gretas e fissuras na ordem colonial, questionando as relações de poder impostas pelos monumentos históricos e criando novas narrativas, narrativas que decolonizam essas estruturas e promovem a assunção da voz daqueles que foram silenciados. Assim, como Walsh (2020), pensamos que práticas de ruptura, de transgressão e de desafio do sistema dominante só podem ocorrer a partir da abertura e aprofundamento de gretas e fissuras decoloniais, pois é nelas que podemos encontrar e/ou construir "formas de estar/fazer/ser/sentir/pensar/saber/viver e muitas outras" (WALSH, 2020, p. 163), que podem nos fortalecer para provocar fraturas e desmoronamentos "na ordem moderno/colonial e, ao mesmo tempo, encaminhar esperanças, horizontes e projetos outros" (WALSH, 2013, p.32).

Outro conceito da Pedagogia Decolonial que utilizamos para embasar e construir nossa proposta foi o entendimento de interculturalidade crítica (WALSH, 2007; 2009). No entendimento de Walsh (2009), a interculturalidade crítica[7]

6 No original: Son parte integral de cómo y dónde me posiciono política, epistémica, ética y estratégicamente. Son parte integral también de las transgresiones, indisciplinamientos, rupturas y desplazamientos que me obligan a mirarme críticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, actuar, sentir y caminar decolonialmente, a nivel individual y en colectividad.

7 Em seus textos Walsh deixa claro que é fundamental fazer a distinção entre multiculturalidade, interculturalidade e interculturalidade crítica. De acordo com Walsh (2007), o termo multiculturalidade aponta para a universalidade de culturas, pretende "manter a unidade na diversidade" (p.54) e seu uso em políticas públicas implica em "fazer visível uma geopolítica que tende a fazer desaparecer e escurecer as histórias locais" (p.54). Já interculturalidade, entendido por Walsh (2009) como um termo neoliberal e colonial representa a interrelação entre culturas, referindo-se, frequentemente, "ao contato e ao conflito entre a cultura do Ocidente com a cultura de outras civilizações" (WALSH, 2007, p.50).

> permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que foram submetidos estes conhecimentos. Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais [...]. (WALSH, 2009, p. 12, tradução nossa[8]).

A interculturalidade crítica precisa ser entendida como um "processo e projeto dirigido para a construção de modos outros de poder, saber, ser e viver" (WALSH, 2009, p. 11), sendo encarada como uma política cultural e um pensamento oposicional (WALSH, 2007) que se volta para a transformação da estrutura sócio-histórica da colonialidade.

Esses construtos – decolonialidade e interculturalidade crítica – devem trabalhar entrelaçados e, a partir dos nós estabelecidos entre eles, produzir forças e agência humana para questionar, sacudir o moderno/colonial e rearmar, construir outros modos de ser e estar no mundo. Compreendendo o desenho desse conceito, entendemos que Walsh (2007, 2009) propõe que vejamos a interculturalidade crítica

> como uma **ferramenta pedagógica** que questiona de maneira contínua a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras distintas de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas também – e ao mesmo tem-

8 No original: Permite considerar la construcción de nuevos marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal desde una postura política y ética, que siempre mantiene como presente las relaciones del poder a las que han sido sometidos estos conocimientos. Así alienta nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención intelectual, que podrían incluir, entre otras, la revitalización, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales

> po – encorajam a criação de modos "outros" de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009, p.13, ênfase adicionada, tradução nossa[9]).

Desse modo, entendendo a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica e um conceito que permite pensar novos marcos espitemológicos para problematizar e desafiar a colonialidade/modernidade por meio de outros processos e práticas de intervenção intelectual, é que propomos a aliança desses conceitos aqui apresentados (gretas, fissuras e interculturalidade crítica) com os Estudos do Letramento, tecendo o conceito de Letramento Cartográfico Digital Crítico, para construir mapas que interroguem os monumentos históricos espalhados pelas cidades, colocando no mapa, de uma vez por todas, a voz dos que foram apagados, oprimidos, silenciados.

Na próxima seção, explicamos o caráter plástico e dinâmico dos Letramentos, que passam a ser plurais a partir do entendimento de que são calcados nas práticas sociais e culturais dos povos. Essa plasticidade, maleabilidade dos Letramentos, nos incita a promover pensamentos fronteiriços (MIGNOLO, 2003) e, na porosidade e permeabilidade das práticas sociais, construirmos práticas imbricadas de letramento que nos oportunizem pensar de forma decolonial.

Então, desse intercruzamento de teorias e práticas sociais, construiremos, a seguir, o conceito de Letramento Cartográfico Digital Crítico, no intuito de utilizá-lo em conjunto com os pensamentos da Pedagogia Decolonial para a produção de práticas educacionais que fissurem o estabelecido pelo *status quo*, problematizem hegemonias, descontruam relações de poder que massacram e coloquem, no mínimo, em par de igualdade, a voz daqueles que são negligenciados ou apagados pela colonialidade.

9 No original: como herramienta pedagógica que cuestiona de manera contínua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez- alientan la creación de modos "otros" de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras.

2. Do Letramento aos Letramentos

Inicialmente, o termo letramento tinha como conceito o domínio das habilidades do código de leitura e escrita (SOARES, 2003). Essa concepção foi denominada letramento autônomo por Street ([1995] 2014), entendendo que esse modelo de letramento é fortemente influenciado por ideais liberais, que enfatizam o caráter utilitário das práticas de leitura e escrita. Desse modo, o letramento autônomo concebe o letramento como habilidades que permitirão ao indivíduo funcionar adequadamente na sociedade, desvinculando as práticas letradas de seu contexto histórico e social.

A partir do entendimento de que, muito mais que uma habilidade cognitiva, o ato de ler representa também uma ação social, Street ([1995] 2014) propõe o modelo de letramento ideológico, afirmando que o letramento é ideológico, porque representa um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita. Essas práticas não podem ser autônomas, uma vez que são construídas socialmente, "geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais" (SOARES, 2003, p. 75).

Kleiman (1995) afirma que os estudos sobre o letramento seguem a proposta iniciada por Freire, para quem o domínio dos usos e funções da escrita serve como um importante meio para empoderar as pessoas. Assim, a autora constrói o conceito de letramento que defende e reconhece o papel da escola no desenvolvimento das práticas de letramento. Para essa autora, a escola é "a mais importante das agências de letramento" (KLEIMAN, 1995, p. 20), mas, em seu estudo, ressalta que as práticas de letramento, por seu papel social, ultrapassam os muros da escola, contribuindo para ressignificar a forma com que a leitura e a escrita são concebidas pelas instituições escolares.

Ao longo do tempo, o conceito de letramento tem se expandido, passando a abarcar reflexões sobre as transformações sociais em curso, tais como a globalização, a pós-modernidade, os avanços tecnológi-

cos e a difusão das tecnologias da comunicação e informação, somente para citar algumas mudanças.

Desse modo, passamos a estudar o letramento como fenômeno social complexo, multifacetado e heterogêneo. Nessa perspectiva, torna se fundamental reconhecer que não existe apenas um letramento, mas sim letramentos (STREET, [1995] 2014; ROJO, 2009; GEE, 2000). Essa multiplicidade de Letramentos (Letramento Digital, Letramento Visual, Letramento Racial, Letramento Acadêmico, Letramento Cartográfico, Letramento Matemático, Letramento Queer, Letramento Crítico, entre outros) passa a existir a partir do momento em que se leva em consideração a heterogeneidade dos modos pelos quais os sujeitos se apropriam da leitura e da escrita em sociedade (ROJO, 2009), situando-as em seus contextos sociais.

3. A composição do Letramento Cartográfico Digital Crítico

É entendendo o letramento como uma prática social e cultural (cf. STREET, [1995] 2014; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2003) e que os letramentos são plurais (STREET, [1995] 2014; ROJO, 2009; GEE, 2000) que propomos a produção da ideia de Letramento Cartográfico Digital Crítico. Defendemos que, se os professores planejarem o trabalho pedagógico a partir de eventos de letramento[10], é possível ensinar a partir de práticas sociais e trazer a vida que se vive (MARX; ENGELS, [1845-1846] 2007) para dentro do ambiente escolar.

Essa é a nossa proposta neste artigo: por meio da expansão do conceito de letramentos, em que associaremos dialeticamente cartografia, digitalidade e criticidade, pensar formas de trabalho na escola em que professores e alunos possam problematizar, decolonizar e desconstruir estruturas sociais que perpetuam visões estereotipadas

10 Evento de Letramento, nas palavras de Heath (2003, p. 93) seria "qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação", isto quer dizer que o letramento está imbricado nas atividades diárias das pessoas, porque se trata-se de um fenômeno exercido em diferentes locais e de diferentes maneiras pela sociedade.

e preconceituosas, que retroalimentam os discursos do senso comum, embasando ações de opressão e discriminação em nossa sociedade.

Associar conceitos nem sempre é uma tarefa fácil. É preciso observar o conceito por vários prismas e buscar pontos de interseções entre eles. Aqui proponho associar as ideias do Letramento Cartográfico ao Letramento Digital, embasando o trabalho pedagógico na filosofia do Letramento Crítico.

Nesse sentido, partimos da noção da multiplicidade de letramentos, considerando que esses três tipos de letramento possuem uma mesma coluna vertebral: o engajamento dos cidadãos em práticas sociais, já que todas envolvem o uso da leitura e da escrita na heterogeneidade das práticas que estruturam o nosso viver em sociedade. Desse modo, podemos afirmar que todos os tipos de letramentos estão voltados para a construção de cidadãos capazes de viver de forma autônoma, ativa e consciente na cultura grafocêntrica em que estamos inseridos.

Desde a criação das primeiras civilizações[11] (árabes, babilônios, romanos, egípcios, chineses e indianos), os humanos criam ferramentas para poderem se localizar no tempo e no espaço. Mapear é uma dessas práticas milenares que foram criadas pela humanidade para registrar e expandir territórios. Os homens registram suas experiências e sua visão de mundo, por meios e suportes diversos: pinturas rupestres, desenhos em madeira, couro e papel, e, hoje, telas de computadores.

Os mapas são produzidos, por meios cada vez mais complexos; contudo, o que fazer com esses mapas? Como lidar com a miríade de informações que eles podem trazer? Mapas podem ser utilizados para as mais diversas atividades. De acordo com Sena (2011), por trás de todo mapa, há um interesse (político, econômico, pessoal), um objetivo (ampliar o território, melhorar a área agrícola etc.) e um con-

11 Os primeiros mapas foram traçados no século VI a.C. pelos gregos, que, em função de suas expedições militares e de navegação, criaram o principal centro de conhecimento geográfico do mundo ocidental. O primeiro atlas da história moderna surgiu no século XVI, em 1570. Fonte: https://univesp.br/noticias/a-historia-da-cartografia-e-a-importancia-dos-mapas#.YrxU4XbMJPY

ceito (o direito sobre determinada região, o uso do solo etc.), ou seja, os mapas são representações adaptadas da realidade, por isso, nunca são neutros, isentos. Olhando os mapas por esta perspectiva, entendemos que muito mais do que aprender a ler mapas, precisamos aprender a dar sentido a essas representações, compreendendo as ideologias e relações de poder que ali estão ocultadas, o que quer dizer que

> ler e escrever em cartografia envolve muito mais que o domínio de um conjunto de códigos específicos. Ser letrado nesta linguagem implica conseguir dar sentido aos usos que fazemos dela e, para isso, é necessário tomar os mapas também como uma prática social, mergulhando no entendimento de seus diferentes contextos de uso (CANTO, 2017, p. 1654).

Entender os mapas como uma prática social, como vimos, nos coloca no terreno dos letramentos, nesse caso, do Letramento Cartográfico. De acordo com Castellar e Vilhena (2011), Letramento Cartográfico

> consiste na compreensão do espaço, na crítica, na síntese, nas comparações e nas articulações com outros saberes para poder, não somente, se localizar no espaço, mas também, para se deslocar com autonomia e analisar/criticar/modificar o espaço em que está inserido. (CASTELLAR; VILHENA, 2011, p.88).

Assim, conforme a perspectiva do letramento cartográfico, ler mapas seria uma atividade complexa que envolve o sujeito que o produz, o usuário deste instrumento e os contextos históricos e espaciais em que eles estão inseridos (ELDOCHY; VALENÇA; ROBERTI, 2008) e, para realizar tal mecanismo, os mapas dependem de "leitores críticos e, ao mesmo tempo, mapeadores conscientes" (SIMIELLI, 2002, p. 99), pois os mapas são ativos, eles constroem conhecimento ativamente, eles exercitam poder e podem representar o próprio poder (CRAMPTON; KRYGIER, 2006, p. 15).

Para desenvolver essa criticidade e consciência e, concomitantemente, entender as relações de poder contidas nos mapas, podemos associar os conhecimentos do Letramento Cartográfico aos de outro tipo de letramento: Letramento Crítico. Tal conexão é possível e necessária, pois a participação em diferentes práticas sociais, em contextos específicos, nos exige linguagens e habilidades diferentes e adequadas à cada circunstância. Fortemente ligados às práticas socioculturais, os letramentos, em suas esferas, podem propiciar o desenvolvimento de habilidades diferentes, auxiliando-nos a nos adaptarmos às situações em que nos envolvemos cotidianamente.

Desse modo, letrar-se cartograficamente, além de nos possibilitar a aprendizagem de nos localizar no espaço, implica aprender as habilidades de "se deslocar com autonomia e analisar/criticar/modificar o espaço em que está inserido" (CASTELLAR; VILHENA, 2011). Nessa conjuntura, associar essas habilidades às habilidades do Letramento Crítico, ampliaria os horizontes para outros tipos de participação na vida social, uma vez que

> o letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que, porventura, surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a **tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo,** se assim o decidir. O letramento crítico **interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros e inatacáveis.** Proporciona meios para que o indivíduo **questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume**. Alicerça-se no **desafio incansável à desigualdade e à opressão** em todos os níveis sociais e culturais. (CARBONIERI, 2016, p. 133 – ênfases adicionadas).

Ancorados na concepção freireana de que a leitura do mundo sempre precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989), isto é, muito antes de ingressar na escola já interagimos com diversos textos (escritos, orais, visuais, multimodais), o letramento crítico expande a noção de práticas sociais vinculadas ao texto escrito e passa a abordar também a leitura do mundo, das estruturas sociais, com vistas a possibilitar que os indivíduos percebam onde se inserem nessas estruturas e passem a compreender as condições de produção dos textos (MATTOS, 2015), ou seja, quem é que fala, de onde fala, para quem fala, para quem não fala e por que assim o faz ou deixa de fazer.

A partir dessa perspectiva, entendemos que o trabalho pedagógico embasado nos preceitos do letramento crítico é fulcral para o desenvolvimento de alunos que possam participar ativamente na sociedade, pois possibilita aos estudantes criarem capacidades leitoras que vão além do explícito, permitindo-lhes refletir sobre seu lugar no mundo e sobre como atuar agentivamente nele. Para tal, é preciso fazer com que os alunos entendam não só as razões pelas quais um texto foi elaborado de determinada maneira, mas também as razões pelas quais se lê esse texto de uma forma ou de outra.

Hoje já não se escreve ou se lê como antes. Estamos na era da digitalidade e os textos passaram a ser cada vez mais digitais, multimodais e colaborativos, incluindo, além da escrita, imagens estáticas e em movimento, músicas e sons variados. Nessa conjuntura, o texto obtém várias camadas de significados imbricadas, como conteúdos e efeitos de expressão que acabam criando efeitos de sentido. Assim, é preciso saber ler os efeitos de sentido e, para isso, são necessárias análise crítica e novas práticas de leitura e escrita em meio a esses novos conteúdos.A escola do séc. XXI precisa está aberta para a digitalidade; pensamos que é tarefa da escola fazer esse *link* entre alunos e tecnologias, cumprindo o seu papel de "uma das mais importantes agências de letramento" (KLEIMAN, 1995). Dessa maneira,

> é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais di-

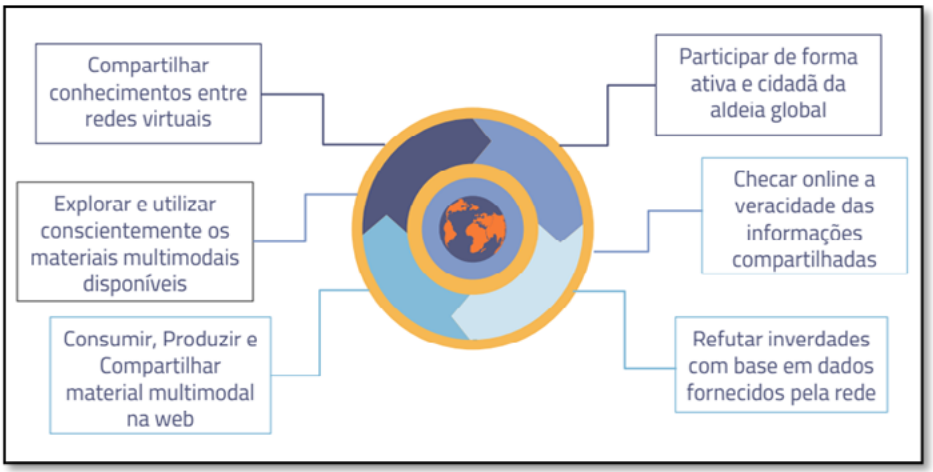
> gital e, também, para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. (AGUIAR; SOUZA, 2021, p. 36).

Tal preparação para a digitalidade poderá ocorrer por meio do planejamento e da execução de atividades escolares que se embasem nas práticas de Letramento Digital. Por sua vez, esse tipo de letramento

> diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. [...] Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. (COSCARELLI e RIBEIRO, 2011, p. 69).

Ainda refletindo sobre a definição de Letramento Digital, Buzato (2003, 2007) o considera como práticas sociais que se entrelaçam e se modificam através das tecnologias de informação e comunicação, incluindo habilidades para construir sentidos a partir de textos multimodais e a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente a informação disponibilizada eletronicamente, além da familiaridade com as "normas" que regem a comunicação através do computador. Pinheiro (2018) afirma que no letramento digital, ocorre uma mescla de outros letramentos, como o letramento visual e o letramento informacional, que são praticados harmoniosamente para fazer sentido, através das tecnologias digitais, num entrelaçamento de práticas nas quais uma auxilia a outra para obtenção dos objetivos dos usuários. Na Figura 2, apresentamos algumas habilidades do letramento digital:

Figura 2: Habilidades do Letramento Digital



Fonte: elaborado pelo autor.

Isto posto, o que estamos propondo aqui seria um trabalho transdisciplinar, focado não apenas em conteúdos, mas sim um trabalho que aponta para as diversas práticas sociais cotidianas, no intuito de construir habilidades múltiplas para que os alunos possam viver melhor em sociedade. Pinheiro e Araújo (2016) corroboram nossa visão, quando defendem que somente um ensino pautado no desenvolvimento dos diversos letramentos e não somente no letramento tradicional pode perceber o processo ensino-aprendizagem como algo para a vida, o que é uma demanda do mundo globalizado.

Pensando nesse ensino para a vida, que se baseia em práticas reais e concretas, precisamos pensar: o que seria o Letramento Cartográfico Digital Crítico? A nosso ver, seria uma forma de ler, produzir e interagir com mapas, a partir de ferramentas digitais e multimidiáticas, para além da mera localização no espaço, sempre preocupando-nos em problematizar e questionar os interesses e as relações de poder intrínsecos ao território representado.

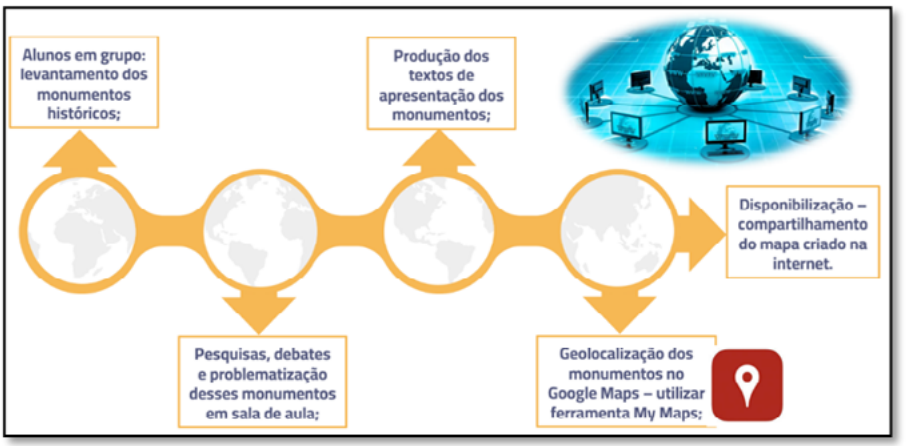
O conceito de Letramento Cartográfico Digital Crítico, como podemos ver, dialoga com os preceitos da Pedagogia Decolonial, sobretudo quando pensamos em provocar rupturas nas relações de poder hegemônicas, questionando e desestabilizando discursos e práticas que colocam em estado de privação e sofrimento grupos sociais minorizados. A seguir, descrevemos nossa proposta didática, a qual enseja colocar em diálogo os Estudos do Letramento e a Pedagogia Decolonial, no intuito de formar cidadãos aptos a lidarem com os problemas e com as consequências causados pela colonialidade/modernidade em nossa sociedade.

4. Proposta de Trabalho - criação de mapa decolonial-interativo

A questão que colocamos agora é: como trabalhar cartografia, criticidade, digitalidade e decolonialidade na escola? O trabalho é complexo e apresenta inúmeras demandas e muitos desafios. Irá exigir compromisso e esforço conjunto de alunos e professores, já que exigirão, além de equipamentos tecnológicos, conhecimentos que inerentes ao mundo da digitalidade. Desse modo, acreditamos que as habilidades e expertises que circunscrevem o trabalho com o LCDC podem estruturar a execução da proposta, ao mesmo tempo em que os preceitos da Pedagogia Decolonial orientam um olhar, um foco na direção da compreensão das privações sofridas pelos povos subalternizados e incita para a luta e a transformação.

No intuito de articular toda essa discussão em sala de aula é que propomos a atividade de Criação de um Mapa Virtual com monumentos históricos problematizados e decolonizados. A ideia pode ser realizada em qualquer região do país ou do mundo, com turmas dos anos finais do ensino fundamental e com turmas do ensino médio e consiste em discutir com os alunos os monumentos históricos da região, a fim de compreender sua relevância e pertinência por meio de uma ótica crítica e decolonial. Tal proposta de trabalho pode ser resumida no esquema abaixo:

Figura 3: Fluxo da proposta de produção de mapa



Fonte: elaborado pelo autor.

Partindo de nossa localização, construiremos, a título de exemplo, um mapa virtual interativo decolonial com 3 monumentos localizados em nossa região: a Grande Vitória (ES). A ideia é que nesse mapa, criado de forma colaborativa e interativa, coexistam duas versões sobre o monumento: a) texto oficial (pesquisado pelos alunos) e b) texto problematizado-decolonizado (produzido pelos alunos).

O trabalho em sala de aula começaria com a divisão da turma em grupos, que ficarão responsáveis por realizar o levantamento dos monumentos históricos da região e por pesquisar a história oficial desses monumentos. Feito isso, serão apresentados pela turma os monumentos pesquisados e expostas suas respectivas histórias.

Após o estudo desses monumentos ou ao mesmo tempo em que eles serão apresentados, professores e alunos debaterão e problematizarão sobre essas estruturas históricas, em uma perspectiva decolonial, na intenção de desconstruir ou rever a história oficial contada sobre aquele ser/objeto homenageado. Debater com alunos numa perspectiva decolonial seria trazer para o chão da escola

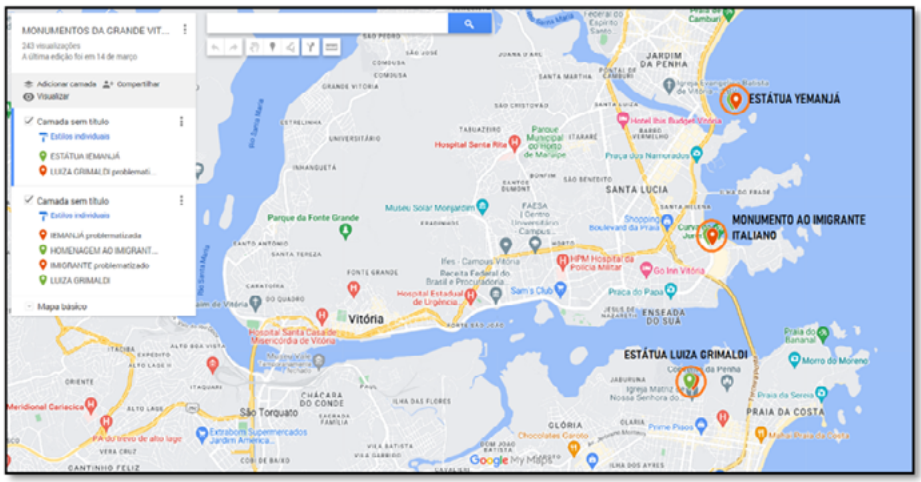
> a luta e ação tanto contra os padrões de poder que pretendem negar, controlar ou dominar o ser, estar, saber, pensar, sentir e viver, como a favor da construção

> de práticas e possibilidades distintas, práticas e possibilidades "muito outras". (WALSH, 2020, p.143, tradução nossa[12]).

Feitas as discussões, sugerimos que os grupos escolham os monumentos que querem registrar no mapa, pesquisem a história oficial desses monumentos e, juntos, produzam os textos problematizadores-decoloniais que posteriormente serão disponibilizados na internet. Com os textos escritos e revisados, professor e alunos deverão fazer uso da ferramenta do Google *My Maps*, pelo celular ou computador, geolocalizar os monumentos, buscar fotos do mesmo e registrar os textos produzidos.

O uso do aplicativo *My Maps* é bem intuitivo e de fácil manipulação. Como exemplo, produzimos um mapa em versão beta com 3 monumentos da Grande Vitória (ES): a) Estátua de Iemanjá – Praia de Camburi, Vitória (ES); b) Homenagem ao Imigrante Italiano – Santa Helena, Vitória (ES) e c) Estátua de Luiza Grimaldi – Prainha, Vila Velha (ES).

Figura 4: Mapa em versão beta



Fonte: elaborado pelo autor.

12 No original: la lucha y acción tanto en contra de los patrones de poder que pretenden negar, controlar o dominar el ser, estar, saber, pensar, sentir y vivir, como al favor de la construcción de prácticas y posibilidades distintas, prácticas y posibilidades "muy otras".

A figura 4 é uma visão do mapa versão beta disponibilizado no Google Maps. Nessa figura, demonstramos os 3 pontos que escolhemos para utilizar como exemplo. Em cada marcação no mapa haverá 2 textos, demarcados por um ponto verde (versão oficial) e um ponto vermelho (versão problematizada-decolonizada), disponibilizadas da seguinte forma:

Figura 5: Mapa versão beta com dupla marcação



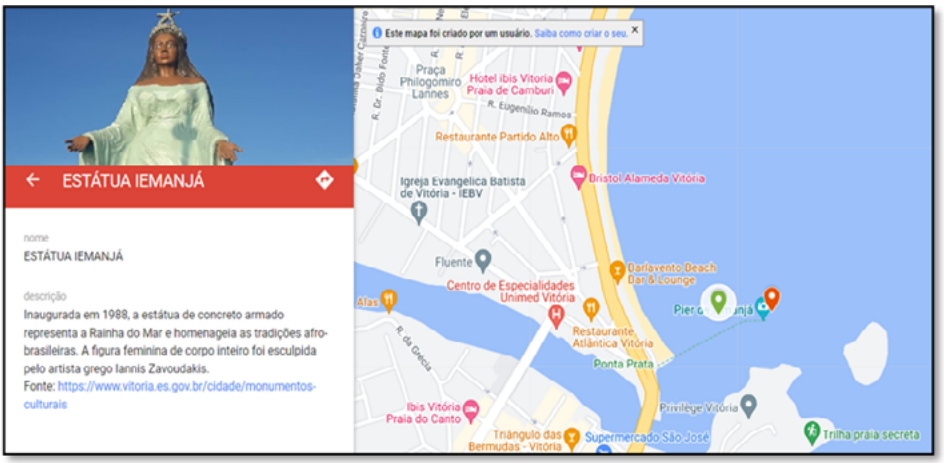
Fonte: elaborado pelo autor.

Nesses pontos, verde e vermelho, inserimos os textos oficiais pesquisados pelos alunos e os textos produzidos por eles. O texto da versão oficial seria uma adaptação ou paráfrase de algum texto desse monumento disponível em livros ou encontrados na internet. Já o texto produzido pelos alunos, na intenção de garantir a visibilidade da "história que a história não conta" (WALSH, 2010) deverá ser construído a partir de uma práxis que se preocupe com a criação e produção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento, por isso deve ser um texto problematizando a existência daquele monumento que, de forma decolonial, questiona sua importância, a quem ele representa, a quem ele apaga ou silencia, quais relações de poder estão por trás da homenagem realizada e por fim, pensar propostas alternativas para decolonizar aquela homenagem.

O primeiro exemplo que utilizamos é um monumento polêmico da cidade de Vitória: a **estátua em homenagem a Iemanjá,** localizada na Praia de Camburi, em um píer. A estátua foi erguida pela prefei-

tura da cidade em 1988 no intuito de homenagear as tradições afro-brasileiras. Porém, a grande polêmica, anos depois, foi que a estátua que representava uma divindade de religião de matriz africana estava representada como uma mulher branca. Após muita discussão com o movimento negro e com representantes de religiões de matriz africana, somente em 2017, a estátua passou por uma "adequação" e recebeu nova pintura, conforme exposto na Figura 6.

Figura 6: Mapa com a versão oficial da estátua de Iemanjá



Fonte: elaborado pelo autor.

O fato de uma estátua de uma divindade afro ser pintada de branco, a nosso ver, é uma forma de apagamento e uma violência simbólica em relação ao povo preto. Precisamos romper, via Pedagogia Decolonial, com essa opressão hegemônica que denota preconceito e intolerância religiosa, por meio de ações que

> partem com frequência da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam a desconformidade com e a oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o propósito: **derrubar a situação atual e fazer possível outra coi-**

> **sa.** (WALSH, 2013, p.29, ênfases adicionadas, tradução nossa[13]).

Assim, para a pedagogia decolonial é preciso pensar e agir sob crítica ao hegemônico, mas sobretudo por um modo "outro", que conteste saberes historicamente eurocentrados, promovendo sistemas de afirmação de lugar, fala, e igualmente, escuta. Foi o que foi feito neste caso, a criação de outra possibilidade. Por meio de embates e diálogos travados entre a prefeitura da capital e os movimentos negros, em 2017, a estátua foi repintada com a cor adequada. Isso só foi possível por meio da luta organizada, a qual expôs uma ferida colonial aberta na cidade, na intenção de reparar esse equívoco não só histórico, como também sociocultural.

Contudo, tudo isso deixou uma marca, uma cicatriz histórica que precisa ser debatida nas escolas, auxiliando os alunos a entenderem a perversidade ocultada por trás de uma simples pincelada de tinta. Por meio de perguntas, provocamos o debate com a turma ou com os grupos fazendo-os refletir sobre esse branqueamento, analisando as relações de poder e compreendendo o que significa o uso da cor branca naquela situação. Dessa forma, defendemos aqui uma espécie de pedagogia da pergunta, não perguntas automáticas de estímulo-resposta, mas perguntas que fazem refletir, que desconcertam o pensamento, que desestabilizam a lógica estabelecida, pois acreditamos que "perguntando se caminha, perguntando também se abrem gretas no muro da história" (WALSH, 2020, p. 166)

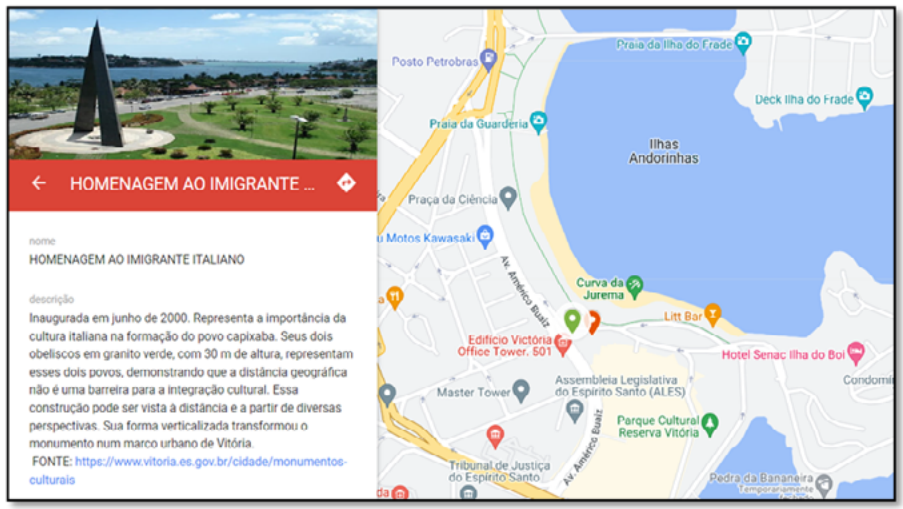
Na nossa proposta, pensamos as seguintes questões: a) Por que uma estátua de uma divindade de religião de matriz africana com feições europeias? b) A quem interessa esse tipo de monumento? A quem ele realmente representa? c) Quem deixou de ser ouvido? d) Quem foi silenciado? e) Quem não estava sendo representado? Por quê? f) Por que uma estátua negra incomodaria tanta gente? g) Com que outras

13 No original: parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. (WALSH, 2013, p.29)

imagens esse "branqueamento" também acontece? O que você acha disso? A partir da discussão proposta, os alunos produzirão um texto em que revelarão os interesses que há por trás de tal ato, decolonizando o monumento histórico.

Outra estrutura escolhida foi o **Monumento ao Imigrante Italiano** (Figura 7), situado na área nobre da cidade de Vitória (ES), dois obeliscos de granito de 30m de altura se encontram e representam a importância da cultura italiana na formação do povo capixaba. Sabemos dos fluxos migratórios que até hoje vem contribuindo para a formação de nossa cultura, entretanto, só os povos europeus contribuíram para a nossa formação sociocultural? E os povos indígenas? E os negros trazidos em diáspora? E os novos fluxos migratórios de massas de refugiados? Será que não são dignos de homenagem? Será que não contribuíram?

Figura 7: Mapa com a versão oficial do Monumento ao Imigrante Italiano



Fonte: elaborado pelo autor.

Acreditamos que vemos no exemplo desse monumento o que Walsh (2007) chamou de interculturalidade funcional, aquela que só se preocupa em juntar certas culturas, ignorando outras, sobretudo

se for uma cultura que não seja de origem branca, europeia, cristã e heterossexual. Vemos aqui exatamente o que combate a decolonialidade: o apagamento dos povos do sul global. Uma situação em que, ingenuamente, podemos simplesmente pensar que as autoridades esqueceram de mencionar outras contribuições culturais, na verdade é uma forte manifestação de poder em direção à manutenção da hegemonia das comunidades europeias em detrimento das outras, pois, desde muito tempo,

> o eurocentrismo torna-se uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada. (MIGNOLO, 2003, p. 41).

Temos consciência de que a história e a cultura brasileiras não são contadas pelos negros e indígenas que aqui viveram e vivem, mas sim por uma única cosmovisão válida, aquela pautada em uma visão europeia, por conseguinte,

> a incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva [...]. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia no controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 121).

Na perspectiva decolonial, é preciso olhar para os outros povos, incluí-los, romper com essa lógica colonial/moderna e colocá-los

no mesmo patamar. Então, por que não há um monumento que valorizasse a integração de todas as culturas? Por que não há uma homenagem à cultura tupi-guarani que habita as terras de nosso estado? Por que não há um monumento que enaltece as contribuições negras, como o congo, manifestação cultural típica do ES? É fundamental debatermos essas questões com nossos alunos, fazê-los entender que tais fatos não são mero esquecimento das outras culturas, mas que se tratam de apagamento de cultura de Améfrica (GONZÁLEZ, 1988).

Tudo isso tem a ver com a construção da memória coletiva que discutimos na introdução deste artigo. Para agir decolonialmente, precisamos mexer com essa memória coletiva criada por forças hegemônicas, a fim de produzir outras ou novas memórias, uma vez que

> a memória coletiva é um espaço entre outros onde se entretece na prática o pedagógico e o decolonial. A memória coletiva é a reafirmação do que a tradição nos ensina, do que o ancestral ensina. Justamente é memória coletiva porque está em todo o coletivo [...] é um saber coletivizado; é o afiançamento, a verificação, a que nos permite continuar". (WALSH, 2013, p.26-27, tradução nossa[14]).

A presença dessa estrutura gigante (Monumento ao Imigrante Italiano), na área nobre de uma capital, reforça, e muito, a ideia de supremacia europeia na memória da população do entorno. Precisamos estilhaçar esse molde de memória nefasta e, por meio de gretas e fissuras, reconfigurar a memória do povo de modo que essa outra/nova memória possa ser considerada como um ponto de articulação da continuidade de uma aposta decolonial (WALSH, 2013).

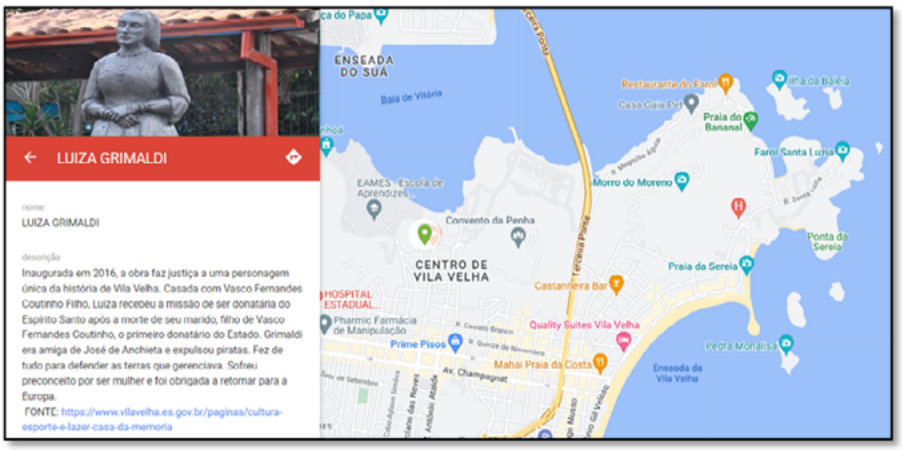
Em sala de aula, a partir dessa situação-problema, propomos o seguinte debate: a) Por que uma homenagem aos imigrantes italia-

14 No original: la memoria colectiva ha sido un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial. La memoria colectiva es la reafirmación de lo que la tradición nos enseña, de lo que el ancestro enseña. Justamente es memoria colectiva porque está en todo el colectivo [...] es un saber colectivizado; es el afianzamiento, la verificación, la que nos permite continuar". (WALSH, 2013, p.26-27)

nos? b) Quem foram esses imigrantes? Por que eles vieram para cá? c) Em que contexto se encontrava a Itália na época dessa "imigração" em massa? d) Como o governo capixaba recebeu esses imigrantes na época? e) Por que outros povos (não europeus) que também contribuíram para a formação do povo capixaba/brasileiro não recebem tais homenagens? f) Hoje, como são tratados os povos que imigram pelo mesmo motivo que os italianos imigraram para cá?

O 3º e último monumento escolhido para esta demonstração foi a **estátua de Luiza Grimaldi,** localizada no sítio histórico da cidade de Vila Velha (ES). Luiza foi esposa do filho do 1º donatário da capitania do Espírito Santo e, devido à morte do sogro e do marido, acabou tornando-se donatária da capitania, ou seja, foi a 1ª governadora do Espírito Santo. Contudo, tal fato histórico foi negligenciado por séculos e, somente em 2016, Luiza Grimaldi recebeu da prefeitura de Vila Velha a devida homenagem.

Figura 8: Mapa com a versão oficial da estátua de Luiza Grimaldi



Fonte: elaborado pelo autor.

Aqui, mais uma vez, cabe uma discussão problematizadora com os alunos sobre o papel da mulher na sociedade. Sabendo-se que há um monumento a Vasco F. Coutinho, 1º donatário da capita-

nia, inaugurado em 1935 e que há vários bustos e estátuas que fazem menção a governadores do ES, vamos refletir: a) Por que só em 2016 a governadora Luiza Grimaldi foi homenageada? b) Qual a relevância da história dessa personagem para o ES? c) Que grupo foi silenciado? Que grupo foi excluído? Que grupo foi apagado? d) Que outros casos semelhantes a esse silenciamento você conhece? e) Podemos entender esse apagamento como um tipo de violência histórica? f) Quais são os reflexos dessa atitude na nossa sociedade? Seria mais uma vez um mero esquecimento? Ou a presença da mulher foi invisibilizada? É importante registrar que

> o colonialismo não se contenta com apertar o povo entre suas redes, com esvaziar o cérebro colonizado de toda forma e de todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, se orienta em direção ao passado [...], o distorce, o desfigura, o aniquila. (WALSH, 2009, p.21, tradução nossa[15]).

O que vemos é que a história de Grimaldi foi silenciada. Walsh (2020, p.156) defende que "silêncios e silenciamentos [...] são só algumas das alterações que caracterizam o momento atual, parte também de uma hegemonia ideológica e de pensamento que está invadindo todas as esferas". Desse modo, silenciamento é projeto de manutenção de *status quo*; assim, ocultar a história da 1ª governadora da capitania é o mesmo que enfraquecer a presença das mulheres na sociedade e sua contribuição na constituição e no desenvolvimento das nações, reforçando a hegemonia dos homens.

A ausência de figuras femininas em posições de poder precisa deixar de ser vista como falta de interesse desse grupo, é necessário mostrar para os alunos todo um mecanismo há séculos em funcionamento que impede ou dificulta a presença de mulheres em vários

15 No original: El colonialismo no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica, se orienta hacia el pasado [...], lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila. (WALSH, 2009, p.21)

setores de nossa sociedade. Para alcançar tal intento é preciso gritar, um grito decolonial se configura como

> mecanismo, estratégia e ação de luta, rebeldia, resistência, desobediência, insurgência, ruptura e transgressão ante à condição imposta de silenciamento, ante os intentos de silenciar e, também, ante os mesmos silêncios – impostos e estratégicos acumulados. Os gritos reúnem silêncios e reclamam – se apoderam de novas vozes sequestradas, subjetividades negadas, corpos, natureza e territórios violados e despojados. (WALSH, 2020, p.153, tradução nossa[16]).

Esse grito é luta política-epistemológica-existencial. Ele aponta para a intervenção e transformação do *status quo*. "São gritos de, desde, com, por e para a vida, por e para o re-existir, re-vivir e con-vivir com justiça e dignidade" (WALSH, 2020, p. 161). Tornar visível, dessilenciar a história de Grimaldi é uma maneira de intervir e corrigir o rumo da história, fissurar o sistema e colocar a mulher em posições que lhes são socio-historicamente negadas.

Devemos continuar assim? Vamos derrubar esses monumentos? É isso que estamos propondo com este trabalho? Não! O que propomos aqui é a criação de alternativas para mitigar ou fraturar essas relações de poder opressoras. Nossa ideia, com a criação desse mapa, que ficará disponível na internet, com acesso livre para qualquer pessoa, é registrar narrativas outras, narrativas que escutem o sul global e que coloquem em pé de igualdade os que detêm o poder e os que são por eles subalternizados.

Realizar um trabalho dessa envergadura é agir a partir de pensamentos-outros, conforme Oliveira e Candau (2010), o que seria,

16 No original: mecanismo, estrategia y accion de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante la condición impuesta de silenciamiento, ante los intentos de silenciar y, también, ante los mismos silencios –impuestos y estratégicos acumulados. Los gritos reúnen silencios y reclaman –se apoderan de nuevas voces secuestradas, subjetividades negadas, cuerpos, naturaleza y territorios violados y despojados. (WALSH, 2020, p.153)

para esses pesquisadores, sempre partir do princípio da possibilidade de pensamento, a partir da decolonização, ou seja, a luta contra a não-existência, a existência dominada e a desumanização, configurando-se como uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica da existência dos não-europeus, como os afrodescendentes e os povos originários da América Latina.

Consideramos que tal proposta de trabalho se encaixa com o que Walsh (2007; 2009) defende de interculturalidade crítica, pois o que propomos aqui é a produção de outras compreensões simbólicas do mundo, a partir de monumentos históricos, ouvindo e registrando a voz dos subalternizados. Por meio dessa atitude praxiológica, acreditamos que a conexão da interculturalidade crítica com a prática docente "representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.27).

Considerações Finais

Pretendemos com o debate aqui proposto incitar na escola um agir pedagógico transgressor, de ruptura e de inclusão, pois ao conectar as habilidades e práticas sociais desenvolvidas em torno do Letramento Cartográfico Digital Crítico com a visão de luta e resistência da Pedagogia Decolonial esperamos promover um trabalho na escola que não omita os saberes que já são tidos socialmente como hegemônicos – os que já são foco curricular de nossa escola tradicional – mas que, ao mesmo tempo, nos engajemos na tarefa de levantar as vozes de outras narrativas que são desprivilegiadas e, muitas vezes, apagadas da nossa construção sócio-histórica e cultural.

A ideia é cada vez mais tensionar na escola o passado e o presente com o propósito de fazer emergir as histórias e identidades subalternizadas pelo poder colonial, provocando a inserção no currículo escolar desses temas. Desse modo, acreditamos que trabalhar com o Letramento Cartográfico Digital Crítico pode contribuir com tal missão, pois auxiliará os alunos a compreender a função social da carto-

grafia, em simultaneidade com o desenvolvimento de expertises para utilizar de forma ativa e consciente as ferramentas da tecnologia e da internet e, nesse conjunto, criticamente, produzir contradiscursos que descontruam imposições hegemônicas, abrindo espaço para outras narrativas.

Para nós, fica claro que o entrelaçamento dessas duas teorias (LCDC e Pedagogia Decolonial) produz como síntese uma ferramenta educacional que contribui para desvelar as raízes da opressão e desumanização dos povos historicamente colonizados, pois permite identificar, entender e infiltrar em suas estruturas, além de atuar sobre elas a partir de outras epistemologias e outros pontos de vista.

Finalizando, cremos que esse tipo de trabalho ajuda professores e alunos a refinar o olhar, os sentidos e a sensibilidade na direção de enxergar, ver e escutar a opressão sofrida por povos e comunidades subalternizadas, aprendendo qual é o seu lugar, em qual lado da balança eles se encontram. Falando mais especificamente, esperamos que a proposta didática aqui apresentada possa contribuir para que os atores envolvidos entendam que monumentos históricos são muito mais que armações de concreto, pois são representações sociais e refletem relações de poder e para que percebam que a história e o espaço podem e devem ser transformados/ressignificados a partir do olhar dos invisibilizados.

Referências

AGUIAR, A. E. Letramento crítico e teoria sócio-histórico e cultural: aproximações e reflexões sobre desenvolvimento e constituição do sujeito. **Revista Brasileira da Teoria Socio-Histórico-Cultural e da Atividade,** 3, p. 01-23, 2021.

AGUIAR, A. E.; SOUZA, I. G. Multiletramentos e ensino de língua portuguesa: o uso do gênero remix para o desenvolvimento da criticidade de alunos do ensino fundamental. **Cenas Educacionais**, v. 4, e10702, 2021.

BUZATO, M. E. K. Letramento digital abre portas para o conhecimento. **EducaRede.** Entrevista por Olivia Rangel Joffily. 2003.

BUZATO, M. E. K. Desafios empíricos-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 1, p. 45-62, jan./jun. 2007.

CANTO, T. S. Novos letramentos e mapas como práticas: contribuições teórico-metodológicas para investigar a cartografia escolar em relação às novas tecnologias. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 12., Porto Alegre, 2017. **Anais do XII Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia,** 2017. p. 1652-1661.

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CORRÊA, R. L. Monumentos, política e espaço. Geo Crítica / Scripta Nova. **Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, Barcelona, Universidad de Barcelona, v. IX, n. 183, 2005.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A.E. **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3.ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

CRAMPTON, J. W.; KRYGIER, J. An introduction to critical cartography. ACME: **An international e-journal for critical geographies**, v. 4, n.1, p.11-33, 2006.

ELDOCHY, D.; VALENÇA, T.; ROBERTI, D. Geografia escolar e literacia: algumas aproximações na educação de Jovens e Adultos. Comunicação apresentada na **Conferência Educando o Cidadão Global:** Globalização, Educação e novos modos de Governação, Lisboa, Portugal, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la Tolerancia.** Trad. Mario Morales Castro. México: FCE, CREFAL, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GEE, J.P. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. *In*: BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated Literacies:** Reading and Writing in context. London: Routledge, 2000. p. 180-196.

hooks, b. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013. 283p.

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

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula rasa**, n. 9, p. 61-72, 2008.

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. *In*: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas: Pontes, 2015. p. 171-191.

MIGNOLO, W. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un Manifiesto. *In*: GÓMEZ, S. C. & GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **El Giro Decolonial:** Reflexiones para una Diversidad Epistémica más Allá del Capitalismo Global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

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

OLIVEIRA, L. de F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

PINHEIRO. R. C.; ARAÚJO, J. Letramento Hipertextual: um amálgama de letramentos demandados em cursos on-line. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 401-430, 2016.

PINHEIRO, R. C. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam? **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e

ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur, 2005, p. 118-142.

RODRIGUES, C. M. Cidade, Monumentalidade e Poder. **Revista Geographia**, Niterói, v. 3, n. 6, p. 42-52, dez. 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROWNTREE, L.B.; CONLEY, M.W. Symbolism and the Cultural Landscape. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 70, n. 4, p. 459-479, 1980.

SENA, C.G. A história dos mapas e sua função social. **Nova Escola**. jun. 2011. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/347/a-historia-dos-mapas-e-sua-funcao-social **Acesso em 20 jul. 2022.**

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (org.). **A Geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2002.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, Jorge Uzieda; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. 3. ed. La Paz, Bolívia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-97.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-63.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminhos. *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales.** Prácticas insurgents de resistir, (re) existir y (re) vivir. TOMO I. (pp. 23-68). Quito, Equador: Abya Yala, 2013.

WALSH, Catherine.¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. *In*: LOSACCO, J.R. (org). **Pensar distinto, pensar de(s)colonial.** Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana, 2020.

USOS LINGUÍSTICOS E PRODUÇÕES DE ESSENCIALISMOS NA CARACTERIZAÇÃO DE PERSONAGENS: UMA ANÁLISE DA OBRA REI NEGRO, DE COELHO NETO

Andressa Queiroz da Silva
Shelton Lima de Souza

Introdução

Diferentemente de aceitar, de maneira pacífica, a ingenuidade traçada em torno da ideia de que vivemos em um Brasil pacificamente miscigenado, entendemos que o Brasil é um país multicultural em que diferentes povos vivem em uma inter-relação que envolve traços de poder (RIBEIRO, 2006). As diferentes nuances culturais, promovidas por misturas de diferentes ordens, tracejou o multilinguismo no Brasil, embora, haja uma máxima social de que vivemos em um espaço linguisticamente homogêneo. O mito da homogeneidade linguística (BAGNO, 2015) é um dos resultados da promoção das invisibilidades da contribuição (socio)linguística negras e indígenas (e de outros povos) ao Brasil. Assim, afirmamos que os resultados das diásporas africanas desenvolveram traços linguísticos importantes no território brasileiro, destacados por autores da literatura como Coelho Neto, promovendo espaços, mesmos que ficcionais, de construção de identidades negras.

Para observarmos algumas contribuições dos povos africanos e, consequentemente de suas línguas nas produções linguageiras do Brasil, mais precisamente na literatura e em uma obra específica, analisamos, neste trabalho, o livro *Rei Negro,* de Coelho Neto[1], publicado pela primeira vez em 1914. Para tal intento, utilizamos como abordagem teórico-metodológica aspectos de análise que nos levou a olhar para a obra, a partir de um viés interdisciplinar desenvolvidos por estudos atuais da Linguística Aplicada Crítica/ Contemporânea (RAJAGOPALAN, 2001) que nos possibilitaram investigar elementos expostos pelas línguas por meio de um viés não, simplesmente, estrutural, permitindo-nos e, de certo modo, direcionando-nos para olhares interdisciplinares/transdisciplinares para além do dado, informado na obra, o que nos permite entender que este trabalho é de cunho (socio)linguístico-identitário.

O uso de parênteses no termo (socio)linguístico citado é para marcar uma posição: este trabalho não é de cunho sociolinguístico variacionista ou de outras vertentes que se alinham a perspectivas tradicionais da subárea da linguística chamada de Sociolinguística; os parênteses posicionam esta investigação em um campo de estudo sem um lugar específico, ou em um entrelugar, o que nos deu maior liberdade para interpretar a produção linguística de *Rei Negro* por meio de vieses que se entrelaçam e não que isolam, como é comum em pesquisas de base positivista, resultantes de modelos teóricos próprios da modernidade (KUHN, 1998). Nesse sentido, e tendo como base a perspectiva de que estamos em espaços de investigação intelectual e acadêmica que privilegia espaços de interação entre pessoas e, por conseguinte, há, neste trabalho, tentativas de se evitar qualquer tipo de essencialização linguística, o objetivo geral deste trabalho é refletir sobre os traços identitários negros ou de negritudes, no enredo da obra, que são construídos por meio de construções (socio)lexicais

1 Henrique Maximiano Coelho Neto nasceu em 21 de fevereiro de 1864 na cidade de Caxias, Maranhão. Foi filho de Antônio de Fonseca Coelho, negociante português e da indígena Ana Silvestre Coelho. Mudou-se para a cidade do Rio de Janeiro quando tinha apenas seis anos, onde faleceu no dia 28 de novembro de 1934, com 70 anos. Durante a infância, Coelho Neto, segundo dados biográficos, teve contato com contadores de histórias escravizados e, é possível, que tenha sido influenciado pelas narrativas para escrever a obra aqui analisada.

utilizadas dentro do texto literário, de modo a compreender como o uso linguístico pode rememorar ou reconstruir identidades africanas, afro-brasileiras negras nas relações entre os personagens o que nos possibilitou indicar traços de vestígios de línguas africanas nas construções lexicais no português usado na construção do enredo da obra, por meio de Fichas Lexicográficas, para mostrar como suas características lexicais do português em relação a vestígios de línguas africanas são utilizadas na obra para marcar traços identitários dos personagens.

1. Língua e Identidades: considerações basilares

No sentido de interpretar o uso de itens lexicais no enredo da obra sob análise neste trabalho – *Rei Negro* de Coelho Neto – que, a nosso ver, possibilita a produção de identidades negras no enredo do romance em questão, a concepção estruturalista de língua não atende à proposta de análise, pois se compreende, neste trabalho, que o uso linguístico é motivado por interações sociais. Para tanto, na direção de atender aos objetivos desenvolvidos para a pesquisa que deu origem a este trabalho, optou-se por um caminho epistemológico que se direciona a um campo dos estudos linguísticos intitulado como Linguística Aplicada Crítica/Contemporânea que nos abriu espaço a se pensar em perspectivas de análise linguística que privilegie o uso linguístico, no caso deste trabalho em contexto literário, dando ênfase de processos de sociabilidades, mesmo em textos cujo valor estético é levado em consideração; nessa perspectiva, o (socio) como confluência no "linguístico-identitário" nos deu margens para pensar para além de estruturas linguísticas determinadas e, por conseguinte, de formalizações linguísticas de qualquer natureza. Nesse sentido, entende-se que a língua não é "homogênea, estável e incorruptível", assim como a identidade sofre processos "proteiformes"[2] e está em "permanente estado de fluxo" (RAJAGOPALAN, 2001, p. 39).

2 Proteiformes significa algo que muda de maneira frequente; Rajagopalan (2001) utiliza o termo como adjetivo para caracterizar e afirmar que a língua(gem) assim como as identidades são múltiplas e possuem uma tendência para se modificar.

Nesse texto, Rajagopalan tece considerações sobre o trabalho de linguistas – vinculados a uma concepção sistemático-estrutural de língua – no que concerne à imprecisão e à contrariedade de se definir o conceito de língua utilizando apenas critérios estruturais, o que, segundo o referido autor, são insuficientes quando se trata de pesquisas que visam à análise dos contextos sociointeracionais permeados pelas línguas . E, nessa perspectiva, o conceito de língua deve ser compreendido como geo-histórico-político, cujas línguas são concretizadas em contextos sociopolíticos específicos. A Linguística de base sistêmica está preocupada em caracterizar, de maneira abstrata, um falante-ouvinte ideal, o que Rajagopalan considera uma ficção. A busca por um "'bom selvagem' linguístico" (RAJAGOPALAN, 2001, p. 28), em que não se observam os fatores sociopolíticos em torno da produção linguística, em que aspectos identitários, por exemplo, não eram levados em consideração, já que as identidades, bem como outros fatores sociais que chegam aos sujeitos por meio das línguas, e que pelos sujeitos são construídas e modificadas, eram considerados fatores "não linguísticos" e que, portanto, a análise na perspectiva social não faz/não fazia parte do trabalho interpretativo do linguista. Essa concepção ocidentalizada ainda compreende a língua e seus falantes como uma "comunidade imaginada" (ANDERSON, 1991), em que a construção de identidades nacionais – na modernidade – se faz necessário a partir de um projeto europeu de dominação.

Ademais, a construção das identidades se dá por meio do uso linguístico construído pelos sujeitos o que faz com que da língua, essa dinâmica de produção de identidades não seja fixa não é fixa e, portanto, em espaços de relações mútuas entre os participantes dos processos interativos são mútuas como afirma Rajagopalan (2001):

> A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua dela depende do fato de a própria língua em si

> ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. (RAJAGOPALAN, 2001, p. 42-43).

Algumas propostas de mudança de perspectiva no que concerne à análise das línguas passam a surgir, no séc. XX, na tentativa de reinterpretar postulados estruturalistas/positivistas no campo dos estudos linguísticos. Uma dessas posturas pode ser atribuída a Volóchinov (2017), que desenvolveu estudos linguísticos, em diálogo com a Filosofia e a Literatura, para se mostrar/entender como a linguagem e os fatores de produção social são indissociáveis, em que a primeira se constrói em espaços geográficos e de tempo, datados historicamente, em contextos de interações reais. Ainda segundo Rajagopalan, interpretando a produção de Volóchinov/Círculo de Bakhtin, o falante real é um ser social e por isso deve ser compreendido dentro de um tempo e espaço, tendo em vista que analisar o indivíduo isolado de seu contexto e situação não permite a compressão das produções linguísticas (RAJAGOPALAN, 2001).

Rajagopalan ainda acrescenta a questão de interesses, ou relações de poder, para determinação das identidades e da língua. São as relações de interesse e poder que definem o próprio conceito de língua; produtos linguísticos como as línguas crioulas e pidgins são um exemplo de concretização de línguas em contexto de interação social e em situações geográfico-histórico-políticas específicas. A título de exemplo, as línguas pidgins e crioulas são marginalizadas, pois se afastam de uma perspectiva pura de língua e se concretizam diante de um modelo linguístico que consideram apenas as manifestações linguísticas determinadas como puras, perfeitas e plenamente totalizadas, já que línguas que "divergem dos casos puros normais" não recebem o *status* de línguas (RAJAGOPALAN, 2001, p. 38).

2. "Rastros/resquícios" de línguas africanas no Brasil

Há muitas hipóteses e teorias sobre a presença ou uso das línguas africanas em diversos países do mundo, para além do continente africano e em diferentes contextos históricos, culturais e sociais; essa dispersão de línguas africanas é resultado das diásporas africanas pelo mundo causada por diversos motivos. No caso do Brasil, a inserção do negro africano se deu por meio do regime escravocrata.

Para este trabalho, entendo que as línguas não são produções pacíficas, pois elas são atravessadas por relações de poder. Nesse entremeio, no caso do negro africano escravizado, havia a obrigação, para além da dominação pelo colonizador em diversos meandros, a de se usar a língua do colonizador. Contudo, apesar da imposição socio-linguístico-cultural pela qual os povos africanos sofreram no Brasil, ao serem, sobretudo, obrigados a utilizar a língua do colonizador para se comunicar, suas práticas culturais se misturaram às culturas impostas, influenciando-as também. Entendemos que para se manterem vivos, frente a um regime de opressão, como uma maneira de resistir à subjugação europeia, as populações negras no Brasil passaram a influenciar as culturas dominantes o que demonstra que em situações de processos institucionais de invisibilização, como no caso do regime escravocrata, os subjugados ou invisíveis, também, constituem-se por meio da relação que têm com o diferente, mesmo que esse diferente tenha causado, em vários momentos, genocídios de variadas ordens.

No caso das variedades do português que foram trazidas para um território, que até então não era Brasil, a influência que sofreram, primeiramente, das línguas ameríndias e, em seguida, das línguas africanas são evidentes (LUCCHESI; BAXTER; RIBEIRO, 2009), o que faz com que a relação entre colonizado e colonizador tenha consequências em diversas ações socioculturais presentes hodiernamente no Brasil. Esses fatores de influências de culturas subalternizadas a produções culturais impostas por colonizadores demonstram a importância de se analisar os fenômenos de colonização para além do viés dominador x dominado, tendo em vista que o considerado "do-

minado" não foi um ser passivo que simplesmente recebeu informação cultural imposta e, com ela, nada fez. As influências de línguas africanas nas variedades do português demonstram que os negros africanos não foram seres passivos; evidentemente que a questão linguística é apenas um exemplo frente às resistências construídas por populações negras no Brasil diante das diferentes ações de imposição sociocultural, tendo em vista o que afirma Nascimento (2019, p. 20) "Se, por um lado, o sujeito se submete à língua, por outro, a língua muda por meio do sujeito e das convenções criadas através da língua que não são autoconscientes."

Assim, ao verificarmos os aspectos linguísticos relacionando com a questão das identidades negras, diante de uma relação de poder que é marcada pela raça, Nascimento (2019) afirma ser necessário pensar as práticas linguísticas do Brasil utilizando o conceito de *Raciolinguística*. O conceito introduzido pelos autores norte-americanos Jonathan Rosa e Nelson Flores também pode ser utilizado para pensar o contexto brasileiro, pois segundo esses autores, de acordo com Nascimento:

> Uma perspectiva raciolinguística busca compreender a interação entre linguagem e raça dentro da produção histórica da governabilidade do Estado-nação/colônia e os modos pelos quais as distinções coloniais dentro e entre fronteiras de estados-nação continuam a moldar formações linguísticas e raciais contemporâneas (NASCIMENTO, 2019, p. 104).

Assim, a língua também é um espaço disciplinado por ideologias, em que, se levar em consideração uma perspectiva raciolinguística é saber que as práticas linguísticas também são racializadas. Nesse ínterim, concepções sobre as línguas africanas descritas com adjetivos pejorativos relacionados à barbárie e à animalidade fazem parte de um projeto colonial em que são dados privilégios às línguas/culturas do colonizador.

Devido à tradição oral, há ausência de escritos de muitos desses povos africanos, o que contribui também para os estereótipos de que os sujeitos negros são desprovidos de cultura; há poucos registros escritos para se pesquisar mais sobre as línguas utilizadas no período colonial. Tendo em vista nossa cultura grafocêntrica, "as sociedades africanas serviram-se da oralidade como forma preferencial de aquisição e transmissão de conhecimentos, constituindo-se como povos de 'tradição oral'". Para Petter, a oralidade não deve ser considerada um fator aleatório, já que se constitui como "a manifestação de uma relação com o mundo e com a função de comunicação diferente das sociedades de escrita". (PETTER, 2015, p. 17). Dessa maneira, Petter considera a importância de se romper com a ideia ocidental de escrita, afirmando que as sociedades, fora do ambiente ocidental, desenvolveram sistemas de codificação tão significativos quanto o sistema de escrita tradicionalmente conhecido.

Dessa maneira, os termos "*rastros/resquícios*" utilizados no título desta subseção é utilizada por Glissant (2005) para explicar o processo pelo qual o mundo pós-moderno se encontrou diante da diáspora africana. Apesar do autor utilizar as experiências vivenciadas principalmente pelo Caribe, suas asserções contribuem para compreender a situação do Brasil. Utilizamos o citado autor para explanar sobre o fenômeno da *crioulização* e assim explicar a presença de línguas africanas no Brasil.

A fim de contextualizar o que Glissant chama de crioulização, que, até então, refere-se a um processo que abarca a relação entre línguas, entretanto que se constitui em processos de hibridização para além das línguas, imaginemos as seguintes cenas sócio-históricas pelos quais passaram povos africanos: milhares de negros trazidos em condições desumanas em navios, sendo eles de diferentes localidades, com diferentes culturas, retirados à força de seus países e trazidos para o Brasil para trabalhar como mão de obra escrava. Ao desembarcar no Brasil, possuidores de uma multiplicidade de matrizes e dialetos e com a necessidade de se comunicar, esses povos foram obrigados a aprender uma outra língua, variedades do português, para se fazer

entender pelo martírio instituído pelos seus senhores, por meio da oralidade, sem qualquer tipo de normativização imposto por um sistema escolar formal. Para Ribeiro (2006), aprender as variedades do português orais e influenciá-las por meio de suas visões de mundo, permeadas por suas línguas foram formas de resistir ao poderio colonizador:

> A primeira tarefa cultural do negro brasileiro foi a de aprender a falar o português que ouvia nos berros do capataz. Tece de fazê-lo para comunicar-se com seus companheiros de desterro, oriundos de diferentes povos. Fazendo-o, se reumanizou, começando a sair da condição de bem semovente, mero animal ou força energética para o trabalho. Conseguindo miraculosamente dominar a nova língua, não só a refez, emprestando singularidade ao português do Brasil, mas também possibilitou sua difusão por todo o território (RIBEIRO, 2006, p. 202).

Os cativos que pertenciam a diferentes etnias e possuíam uma grande diversidade linguístico-cultural ao serem transportados de maneira compulsória para o território que hoje é definido como Brasil eram divididos; famílias e sujeitos que pertenciam ao mesmo grupo social eram separados, e, com o objetivo de evitar motins, eram selecionados cativos que não falassem a mesma língua ou que eram de grupos diferentes. Essa separação impediu a concentração de falantes de uma mesma língua em um território, entretanto, de alguma maneira, os escravizados (re)existiram e conseguiram recriar línguas no Brasil, poderíamos fazer uma relação entre essa produção linguística e o que Glissant (2005) denomina de *rastros/resquícios*:

> Ora, o africano deportado não teve a possibilidade de manter, de conservar essa espécie de heranças pontuais. Mas criou algo imprevisível a partir unicamente dos poderes da memória, isto é, somente a partir dos pensamentos de rastro/resíduo, que lhe restavam: compôs linguagens crioulas e formas de arte válidas

> para todos, como a música de jazz, que é reconstruída com a ajuda de instrumentos por eles adotados, mas a partir de rastros/resíduos de ritmos africanos fundamentais. Embora esse neoamericano não cante canções africanas que datam de dois ou três séculos, ele reinstaura no Caribe, no Brasil e na América do Norte, através do pensamento do rastro/resíduo, formas de arte que propõe como válidas para todos. (GLISSANT, 2005, p. 20).

O termo crioulização, utilizado por Glissant (2005) busca explicar não apenas o fator linguístico, mas os resultados das combinações resultantes das misturas culturais principalmente decorrentes das diásporas. Para o autor, os resultados das mesclas culturais são imprevisíveis e dão origem a novas culturas que seriam culturas crioulas (crioulizadas, misturadas, hibridizadas).

Assim, para Glissant, o contato de línguas de culturas diferentes origina uma nova língua definida pelo autor como crioulo, que se configuram em manifestação linguística "compósita, nascida do contato entre elementos linguísticos absolutamente heterogêneos uma aos outros [...]. O que chamo de língua crioula é uma língua cujos elementos constituintes são heterogêneos uns aos outros" (GLISSANT, 2005, p. 24); entretanto, como poderá ser visto a seguir, a crioulização do português falado na América, por exemplo, é apenas uma das hipóteses para abordar a questão da presença das línguas africanas no Brasil; ou seja, o fenômeno de construção de variedades linguísticas crioulas no Brasil não é um ponto pacífico entre os linguistas e, por isso, neste trabalho, optamos por relacionar a perspectiva de Glissant a questões

sociais de atravessamentos linguísticos (SOUZA, 2022)[3] sem se estar fazendo qualquer afirmação no sentido de se atrelar a uma perspectiva crioulística do português.

3. Questões históricas promovedoras de atravessamentos linguísticos

O Brasil foi um dos países que mais recebeu africanos de maneira compulsória por meio do tráfico negreiro. Segundo os dados dos historiadores David Eltis e David Richardson, cujos dados de pesquisa são discutidos por Mariuzzo (2011), estima-se a diáspora de 3.500.000/3.600.000 de africanos, de 1502 a 1860, através do atlântico, cerca de 40% dos escravizados transportados para as Américas. Com essa imigração forçada, além do contingente populacional, embarcavam no país indivíduos de diferentes locais do continente africano e de diferentes grupos, que, ao chegarem nas Américas, procuravam recriar suas expressões culturais; esse contingente populacional teve quatro grandes ciclos de importação que acompanharam quatro ciclos econômicos, entretanto, o início de um ciclo não significa o fim do outro. A partir dos dados históricos do tráfico transatlântico de escravizados é que podemos investigar as línguas "faladas antes de atravessar o Atlântico com destino ao Brasil" (BONVINI, 2009, p. 26). O país recebeu majoritariamente línguas vindas de duas áreas geográficas: a área oeste-africana e a área austral.

Assim, diante dessas informações, correlacionando a área geográfica, estima-se que as línguas que foram transplantadas pelo tráfico negreiro são de duas áreas: área oeste-africana e área austral, como se pode observar no quadro abaixo:

3 Souza (2022) chama de atravessamentos linguísticos os resultados de ações humanas em usos linguísticos diversos que acarretam a produção de misturas, hibridismos linguísticos. O autor acrescenta que os atravessamentos linguísticos se configuram em usos de línguas em contextos multilinguísticos que não se explicam pelas simples interferências de línguas maternas sobre línguas alvo. Trata-se de situação de uso que atende plenamente às necessidades dos falantes, caracterizando-se como línguas misturadas, línguas híbridas e, portanto, línguas atravessadas.

Quadro 1: Áreas geográficas e línguas africanas dispersadas pelas diásporas africanas

Localização geográfica	Tronco linguístico	Famílias e línguas
Área oeste-africana	Do tronco nigero-congolês	***atlântica:*** *fula uólofe, manjaco balanta;* ***mandê*** (sobretudo, o *mandinga); bambara, maninca, diúla;* ***gur****:* subfamília *gurúnsi;* ***cua [kwa]*** (subgrupo *gbe*): *eve, fon, gen, aja* (designadas no Brasil pelo termo *jeje*); ***ijoide:*** *ijó;* ***benue-congolesa: defoide:*** falares *iorubás,* designados no Brasil pelo termo *nagô-queto*; ***edoide:*** *edo;* ***nupoide:*** *nupe* (tapa)*;* ***iboide:*** *ibo;* ***cross-River:*** *efique, ibíbio;*
	Do tronco afro-asiático	***chádica***: *hauça;*
	Do tronco Nilo-saariano	***saariana***: *canúri;*
Área austral	Do tronco nigero-congolês	Subgrupo ***banto***: *congo* (*quicongo*): *quissolongo, quissicongo* (*quissangala*), *quizombo, quissundi, quivíli, iuoio, quiombe; quimbundo, quissama, quindongo. iaca-holo: iaca, imbangala, chinji; chôcue: uchôcue, ochinganguela, chilucazi, luena (luvale); luba: chiluba-cassai (lulua); lunda: chilunda, urunda; macua: omacua; umbundo: umbundo, olunianeca; cuaniama, indonga: ochicuaniama, cuambi; herero: ochiherero.*

Fonte: Petter (2015, p. 222–223).

Como descrito no quadro 1, observa-se uma grande quantidade de línguas, faladas por escravizados africanos, originárias de duas grandes regiões da África, demonstrando a diversidade linguística trazida ao Brasil e que, de variadas formas, influenciou as variedades do português já faladas em território brasileiro.

4. Línguas e Identidade(s) na obra *Rei Negro*: proposta teórico-metodológica e análise dos dados

Assim como Alkmin (1996), em seu trabalho de análise linguística, intitulado *Linguagem de escravos: em busca de registros históricos,* consideramos o registro linguístico em o *Rei Negro* uma fonte indireta que pode dar pistas sobre os diferentes usos linguísticos que negros africanos e afro-brasileiros utilizavam no período histórico retratado no enredo do romance e como as línguas são utilizadas por sujeitos, para serem (de)marcadores de traços identitários.

Nesse sentido, o debate sobre as possíveis "realidades" tratadas por Coelho Neto não está em questão neste trabalho, pois o foco do estudo em tela se dá nas referências a itens lexicais que podem ser prováveis resquícios de línguas africanas e como o uso lexical desses itens contribuem para a promoção de identidades, sobretudo identidades negras no enredo da obra do referido autor.

O percurso metodológico para a análise de dados deste artigo se consubstanciou na leitura da obra e na seleção dos itens lexicais[4] que apresentam traços de prováveis vestígios de línguas africanas, como as seguintes características de acordo com as seguintes orientações de (LOPES, 2014 *apud* LOPES, 2003): a. Presença de sílabas iniciais como BA, CA, CU, FU, MA, MO, MU, QUI; b. Presença, no interior dos itens lexicais dos grupos consonantais MB, ND, NG; c. Presença das seguintes terminações no final absoluto de itens lexicais como AÇA, ILA, ITA, IXE, UTE, UCA. Após esse levantamento, analisamos o sentido dado no texto literário dos itens lexicais selecionados e identificamos em dicionários e glossários especializados em línguas africanas a ocorrência desses itens; os trabalhos que serviram de consulta para a verificação de prováveis vestígios de línguas africanas foram Angenot; Angenot;

4 Neste texto, os itens lexicais se referem a termos que foram usados pelos personagens da obra Rei Negro em contextos narrativos diversos e que têm relação com características linguístico-identitárias negras apresentadas pelos usos linguísticos desenvolvidos no texto de Coelho Neto.

Maniacky (2013), Castro (2005), Nei Lopes (2012) e Houaiss (2001). Após as etapas de leitura e seleção de itens lexicais e com a finalidade de verificar, desse modo, a contribuição de prováveis resquícios de línguas africanas para a formação identitária dos personagens do romance *Rei Negro*, organizamos por meio de Fichas Lexicográficas[5], como a seguinte, os itens lexicais mencionados no romance:

Quadro 1: Itens lexicais

Léxico: **Mucama**	
Contexto na obra: "E assim, distraído, saboreava o café levado por asseada mucama, em bandeja de prata sortida de fuloseimas"	
Dicionário	**Definição**
Jean-Pierre Angenot; Geralda L. V. Angenot; Jacky Maniacky (2013)	Escrava muito apreciada que cria os filhos do senhor. Por vezes é ama de leite; escrava predileta que servia a senhora; criada. (p. 178)
Yeda Pessoa Castro (2005)	(banto) criada, escrava de estimação, que ajudava nos serviços domésticos e acompanhava sua senhora à rua, em passeios. Var. mucamba. Cf. cambada. Kik./kimb. *mukamba*, companheira.
Nei Lopes (2012)	Escrava doméstica (BH). Do quimbundo *mukama*, concubina, escrava que era amante do senhor. (p. 180)

Fonte: a autora.

Após a construção das fichas e a verificação dos itens lexicais identificados em dicionários/glossários especializados em línguas africanas ou em construções lexicais que tenham uma provável origem africana, obtivemos o seguinte resultado:

5 Todas as Fichas Lexicográficas mencionadas podem ser identificadas em Silva (2021).

Figura 1: Distribuição dos itens lexicais dicionarizados e não dicionarizados



Fonte: os autores.

A partir da figura 1 acima, observamos que 60 % dos itens lexicais identificados em *Rei Negro* foram registrados em produções lexicográficas como sendo de origem africana. Pode-se constatar, dessa maneira, que a escolha dos itens lexicais para compor o enredo da obra foi tida como necessária para se construir cenas do cotidiano que transmitam possíveis ambientes sociais nos quais africanos e descendentes de africanos estavam inseridos, demonstrando a não neutralidade no uso dos itens lexicais, como constatamos neste excerto de Reuter (2002): "Toda palavra e todo enunciado correspondem a uma dupla escolha fundadora: escolha do que é dito, escolha da maneira de dizer" (2002, p. 127-128). Assim, utilizar itens lexicais, cuja origem – resgata por dicionários especializados em estudo – é, especificamente, de um tronco linguístico africano pode corroborar a influência dos prováveis resquícios de línguas africanas na formação do enredo do romance e, por conseguinte, na constituição dos personagens de *Rei Negro*. No que concerne ao tronco linguístico dos itens lexicais selecionados nas Fichas Lexicográficas, desenvolvemos o seguinte Quadro 2:

Quadro 2: Itens lexicais dicionarizados e sua origem linguística

Dicionário e Glossários consultados	Quantidade de itens lexicais dicionarizados	Origem dos itens lexicais
Glossário de Bantuísmo Brasileiros Presumidos Jean-Pierre Angenot; Geralda L. V. Angenot; Jacky Maniacky (2013)	54	Família Banto
Falares africanos na Bahia: Um Vocabulário Afro-Brasileiro Yeda Pessoa Castro (2005)	51	49 itens da família Banto 02 itens da família Kwa
Novo Dicionário Banto do Brasil Nei Lopes (2012)	72	Todos os itens são da família Banto

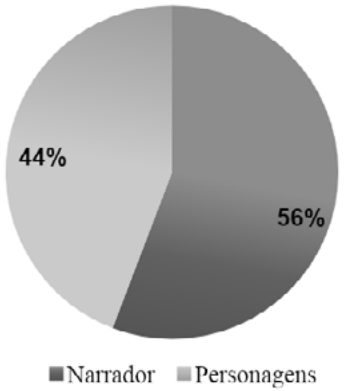
Fonte: os autores.

Como podemos observar no Quadro 2, a grande maioria dos itens lexicais identificados no romance – e compreendidos como sendo prováveis resquícios de línguas africanas – é advinda da família linguística Banto. De acordo com Mattos; Silva (2004) e Petter (2007), os fatores sócio-históricos são fundamentais para explicar o uso de itens lexicais dessa família em território brasileiro. Segundo as autoras, os africanos do grupo linguístico banto são grupos oriundos do centro, do sul e do leste do continente africano; e, apesar da problemática da diáspora africana e da escravização desses povos, uma das maiores contribuições culturais trazidas pelos africanos às terras habitadas fora do continente de origem, particularmente nas Américas, foi/foram a/s língua/s. Dentre alguns dos itens lexicais utilizados por Coelho Neto na obra estão: muxoxo, mucama, aluá, angú, banzo, benguela, burundangas, cabinda, cachimbo, cacimba entre outros.

Os itens lexicais analisados como prováveis resquícios de línguas africanas, particularmente fazendo uma discriminação entre a produ-

ção lexical do narrador e a produção lexical dos personagens, observa-se que o narrador é maior usuário dos itens lexicais sob análise, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 2: Diferença quantitativa entre o uso dos itens lexicais utilizados pelo narrador e os utilizados pelos personagens



Fonte: os autores.

De acordo com a figura 3, dos 120 itens lexicais analisados, 44% são utilizados pelos personagens, enquanto 56% são mencionados pelo narrador; esse dado quantitativo nos revela que não há um discernimento abissal entre o uso dos itens lexicais pelo narrador onisciente e pelos personagens. A obra que foi publicada pela primeira vez, 26 anos após a assinatura da Leia Áurea, demonstra que o narrador tenta organizar a narrativa por meio do uso de itens lexicais próprios – construídos em espaços ambientados por negros – o que reforça a perspectiva de Bonvini (2009) de que o uso linguístico é campo de disputa, que, ao passo que as populações negras – como um grande contingente populacional em território brasileiro –, utilizavam também a língua do colonizador/explorador nas suas relações sociais, mas já o faziam incorporando novas construções linguísticas ao português, dando a essa língua características próprias, com itens linguísticos atravessados por línguas em relação, e, por conseguinte, construindo espaços para novas identidades.

Ao longo do enredo de *Rei Negro*, notam-se diferenças linguísticas entre personagens "brancos" e personagens "negros". A relação dicotômica entre usos linguísticos, preconizada por uma compreensão de raça construída em torno dos personagens, ideia ressaltada pelo maniqueísmo com que os usos linguísticos são tratados nas falas dos sujeitos do romance, é destacada e comparada no quadro 3 mais abaixo. A partir de uma análise em uma perspectiva raciolinguística (NASCIMENTO, 2019), há, dessa maneira, uma caracterização linguística nas falas dos personagens brancos – tidos como bons falantes do português ou os que de fato "falam português" e nas falas dos personagens negros escravizados – falantes errados da língua ou não falantes de português:

Quadro 3: Exemplos de falas de personagens brancos e falas de personagens negros em *Rei Negro*

Falas de personagens brancos	Falas de personagens negros
D. Clara – "Já viram só?! Pois não é que a descarada vem fazer queixa do menino! Burra! Em vez de ficar orgulhosa por meu filho dar confiança à lambuzona da negrinha, o diabo estica as trombas como uma grande coisa. Ah! Vergalho!" (p. 14-15).	**Balbina** – "- Uai É mai di dez hora. Só'vai longi. Ond'é qu'ocê qué í co'essa lombera? Casa tá í pr'attumá, home tá lá fora esperando, i ocê aí nu bem bom. Pensa qu'é só casá, infiá ané nu dedu? Poi sim! Vida custa" (p. 81).
Julinho – "- Que é, sua porca? Não queres que te vejam comigo por causa de Macambira? [...] Não tem vergonha... Uma rapariga quase branca casar com um negro..." (p. 78).	**Donária** – "Uai! Branco...! cumu é, genti? Ond'é qu'ela foi acha isso? [...] Ah! Ess'embelêgo é fio di Lúcia, é memo. Tá ixplicado. É fio di Lúcia. [...] Mata u fio agora, mata u fio, curumba, cum'ocê mato a mãe, modi ninguém sabe. Canaia! Canaia! [...] Tá qui, tá qui, fio fi nhô Julinho. Agora sim, canaia! Agora é qui bamo vê?" (p. 138).
Lúcia – "Que mania de Macambira...! Este cheiro de cortiço já enjoa e a gente sempre com a casa cheia dessas porcarias, em risco de ser mordida" (p. 93).	

Manuel Gandra – "- Pois eu falo com o Félix. Há aí tudo: telha, madeira, tijolos. Que mais? Umas ferragens, cal, um pouco de tinta, isso custa-te uma ninharia. Nada de remendos. Vida nova, casa nova. [...] Pois é: o que há em casa eu dou; o resto compras. Não é assim?" (p. 45).	**Macambira –** "- Não, ocê não anda boa... Ocê não come, não dorme direito direto, é só encafuada nus canto, chorando. Mode quê? Ocê sente á'guma cosa? Sente? [...] Ocê qué a gente sai amenhã di madrugada – eu tenho d'í na Barra, ocê pruveta u carro di lenha i damo uma chegada no seu doto Custód'o. ele teve aqui na semana passada... visita agora só pru mez. Mió é a gente lá. Ele vê ocê i tá cabado. Qué?" (p. 82-83).

Fonte: organizado pelos autores.

O quadro 3, nas passagens que retratam a fala dos personagens negros, observamos uma forte relação entre português e línguas africanas do tronco linguístico banto, em que se ressaltam, nas produções linguísticas de Balbina, Donária e Macambira aspectos de hibridização linguística entre línguas de famílias linguísticas distintas, como podemos observar o uso do item lexical "embelego" nesta passagem da personagem Donária:

> Donária – "Uai! Branco...! cumu é, genti? Ond'é qu'ela foi acha isso? [...] Ah! Ess'embelêgo é fio di Lúcia, é memo. Tá ixplicado. É fio di Lúcia. [...] Mata u fio agora, mata u fio, curumba, cum'ocê mato a mãe, modi ninguém sabe. Canaia! Canaia! [...] Tá qui, tá qui, fio fi nhô Julinho. Agora sim, canaia! Agora é qui bamo vê?" (NETO, 2013, p. 138).

Além do uso de itens lexicais considerados prováveis vestígios de línguas africanas, a construção dos personagens negros, como podemos observar no excerto acima de Donária, é reforçada pelo uso de elementos linguísticos próprios, que, contemporaneamente, estão presentes nas falas de pessoas que comungam de diferentes traços

socioculturais (BORTONI-RICARDO, 2011), como é, também, possível observar, por exemplo, no uso do item lexical "ocê" nesta fala de Macambira, presente no Quadro 3:

> Macambira – "- Não, ocê não anda boa... Ocê não come, não dorme direito direto, é só encafuada nus canto, chorando. Mode quê? Ocê sente á'guma cosa? Sente? [...] Ocê qué a gente sai amenhã di madrugada – eu tenho d'í na Barra, ocê pruveta u carro di lenha i damo uma chegada no seu doto Custód'o. ele teve aqui na semana passada... visita agora só pru mez. Mió é a gente lá. Ele vê ocê i tá cabado. Qué?" (NETO, 2013, p. 82-83).

Apesar de estruturas linguísticas que se assemelham ou tenham relação com "ocê", "mode quê?", "nus canto" – presentes no excerto em que retrata a fala de Macambira – serem comuns em diferentes variedades do português contemporâneo como atesta Bortoni-Ricardo (2005; 2011), em *Rei Negro*, esses itens lexicais são usados para marcar as características raciais do personagem, colocando-o, em comparação aos personagens brancos, em uma posição subalterna. Além disso, a menção ao uso fonético de determinantes como "u" em "u carro", preposições como "di" em "di lenha" e conjunções como "i" em "i damo", apesar de serem características de fala comuns no estrato fonético do português do/no Brasil, na fala de Macambira as mencionadas estruturas são usadas para reforçar a produção fonética "errada" do personagem, como também acontece na fala de Balbina que se segue, também presente no Quadro 3:

> Balbina – "- Uai É mai di dez hora. Só'vai longi. Ond'é qu'ocê qué í co'essa lombera? Casa tá í pr'attumá, home tá lá fora esperando, i ocê aí nu bem bom. Pensa qu'é só casá, infiá ané nu dedu? Poi sim! Vida custa" (NETO, 2013, p. 81).

Assim como na fala de Macambira, a "voz" de Balbina, em preposições como "di" em "di dez hora", conjunções como "i" em "i ocê"

e contrações preposição + artigo "nu" em "nu bem bom" também são elementos da fala da personagem para marcar sua oposição de "falante errado" do português ou não falante da língua; ou seja, uma fala negra, empobrecida do português ou de um não português; por conseguinte, o tratamento dado à fala dos personagens brancos é diferenciado, pois, embora esses personagens apresentem características próprias do português falado no Brasil, não há marcações específicas para mostrar um "falar errado" da língua, como podemos observar nesta passagem da personagem D. Clara:

> D. Clara: "Já viram só?! Pois não é que a descarada vem fazer queixa do menino! Burra! Em vez de ficar orgulhosa por meu filho dar confiança à lambuzona da negrinha, o diabo estica as trombas como uma grande coisa. Ah! Vergalho!" (NETO, 2013, p. 14-15).

Na fala de D. Clara, itens lexicais como o nome "menino", a preposição "de" em "em vez de ficar orgulhosa", a preposição "por" em "por meu filho dar confiança", o nome "diabo" em "o diabo estica as trombas" e o adjetivo "grande" em "uma grande coisa" poderiam ter sido grafados como, respectivamente: "mininu", "di", "pur", "diabu" e "grandi" por serem registros linguísticos encontrados nas oralidades de sujeitos brasileiros em vários cantos do país (BORTONI-RICARDO, 2005; 2011); mais precisamente em Bortoni-Ricardo (2005), a autora exemplifica algumas estruturas do português brasileiro que demonstra que, independentemente de características sociais como escolaridade, classe social, origem territorial e étnica etc., há elementos do português que são comuns a todos os falantes. Um desses exemplos é o alteamento das vogais médias [e] e [o], originando, respectivamente [i] e [u] em palavras como "parede" e "canto"; esse fenômeno do português está em consonância com o uso de "u" – 'o', "di" – 'di' e "i" – 'i' feito pelos personagens negros, mas que, também, poderiam ser feito pelos personagens brancos; contudo, isso não ocorre, o que evidencia um destaque à construção lexical dos personagens negros para identi-

ficá-los como tal e, assim, se diferenciarem dos personagens brancos, tidos como falantes de português.

Dessa forma, observamos que há uma intenção em mostrar que as oralidades dos personagens brancos seriam mais próximas de variedades da escrita do português e, portanto, mais corretas. No quadro 3, em que há os excertos de passagens em que os personagens negros se manifestam, mostram-se as características linguísticas destinadas aos personagens "negros" com produção de marcas de fala estereotipadas, criando imagens que refletem a divisão social entre os personagens do romance: de um lado os brancos que possuem uma fala "correta", "adequada" ou "bela", enquanto de outro lado, os personagens "negros" apresentam características de fala tidas como inferiores, "língua de negro", produzindo, nesse ínterim, formas de se "olhar" para os personagens que se inter-relacionam a discursos que (re)produzem ações de superioridade e subalternidade de um grupo em relação a outro. Nesse sentido, os personagens negros são retratados por meio de usos linguísticos que os caracterizam, discursivamente, como seres subalternos e, por isso, passíveis de qualquer tipo de classificação por parte dos "brancos".

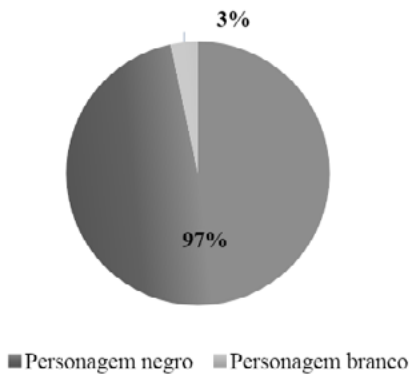
Rajagopalan (2001) afirma que a identidade de uma pessoa é realizada por meio da língua, percebemos que as línguas, ora português (branco), outrora português africanizado (negro), são utilizadas como marcador socio-identitário na obra. Há uma explícita distinção linguística para marcar as identidades raciais e suas respectivas posições sociais dentro do contexto histórico de exploração e desumanização de povos negros africanos ou afro-brasileiros, como mostra quadro 3.

Dessa forma, observamos que há uma intenção em mostrar que as oralidades dos personagens brancos seriam mais próximas de variedades da escrita do português e, portanto, mais corretas. No quadro 3, em que há os excertos de passagens em que os personagens se manifestam, mostram-se as características linguísticas destinadas aos personagens "negros" com produção de marcas de fala estereotipadas, criando imagens que refletem a divisão social entre os personagens do romance: de um lado os brancos que possuem uma fala "correta",

"adequada" ou "bela", enquanto de outro lado, os personagens "negros" apresentam características de fala tidas como inferiores, "língua de negro", produzindo, nesse ínterim, formas de se "olhar" para os personagens que se inter-relacionam a discursos que (re)produzem ações de superioridade e subalternidade de um grupo em relação a outro. Nesse sentido, os personagens negros são retratados por meio de usos linguísticos que os caracterizam, discursivamente, como seres subalternos e, por isso, passíveis de qualquer tipo de classificação por parte dos "brancos".

Ainda em relação aos dados quantitativos do levantamento feito sobre os itens lexicais correspondentes a prováveis resquícios de línguas africanas, observamos a seguinte quantificação quanto ao uso dos itens lexicais por personagens negros e por personagens brancos:

Figura 3: Itens lexicais dicionarizados utilizados pelos personagens "negros"



Fonte: os autores.

Sobre a diferenciação do uso de itens lexicais por personagens brancos e negros os dados nos mostram que por meio do uso linguístico, 97% dos itens lexicais de origem africana são faladas pelos personagens negros e apenas 3% são falados pelos personagens brancos, o que demonstra a construção de um cenário social delimitador em que os personagens de *Rei Negro* e, sobretudo, a língua sendo conduzida como um instrumento que reflete as características dos espaços pelos

quais os personagens passam e em que se inter-relacionam com outros personagens e como os recursos linguísticos, destacados no enredo do romance, principalmente os de prováveis resquícios de línguas africanas, espelha a divisão social em que os personagens estão inseridos, naturalizando formas de subjetividades e engessando formas de identidade (RAJAGOPALAN, 2001); nesse sentido, o uso de prováveis resquícios de línguas africanas por personagens negros se consubstancializa em traços de estereotipia que leva à essencialização do que seria "ser negro" na obra em questão. Assim, o uso dos itens lexicais pelos personagens negros os caracteriza como pertencentes a espaços de socialização próprios e, portanto, com elementos linguísticos que os estigmatizam, o que leva à essencialização de identidades negras africanas e afro-brasileiras no romance, em pertencimento a uma comunidade imaginada (ANDERSON, 1983) em que todos os personagens negros, e isso se estende à população negra em geral, falam apenas dessa maneira, culturalmente definida como analfabeta e ignorantes.

Considerações Finais

Neste trabalho, nos atentamos particularmente em apenas dois elementos das diásporas africanas: as línguas e as identidades. Para isso, utilizamos como base de pesquisa a obra *Rei Negro,* escrita pelo autor maranhense Coelho Neto, abolicionista, que viveu no período de grande efervescência política – particularmente no tocante a questões negras – em que se propunham – em diálogo com formas de economia vigentes – mudanças sociais presentes nos séculos XIX e XX.

A partir das Fichas Lexicográficas e verificação da dicionarização dos itens lexicais expostos nas Fichas, observamos a intenção literária em ambientar um espaço e um enredo mais "africanizado", como podemos observar na figura 2, já que 56% dos itens lexicais utilizados pelo narrador e 44% dos utilizados pelos personagens têm relação com resquícios de línguas africanas. Além disso, os itens lexicais falados pelos personagens, dentre os que foram possíveis observar em dicionários/trabalhos lexicográficos especializados, 97% de prováveis

vestígios de línguas africanas são falados por personagens "negros" e apenas 3% por personagens "brancos", o que evidencia uma relação entre a negritude daqueles personagens e os usos linguísticos no enredo da obra.

Além disso, o quadro 2 destaca a proposta de alguns estudos frente à origem de itens lexicais, no caso investigados como sendo resquícios de línguas africanas; a partir da consulta nos dicionários/trabalhos lexicográficos especializados, observamos que a maioria dos itens citados pelos personagens, quando fazem uso de resquícios de línguas africanas, são, majoritariamente, do tronco linguístico banto. Este fato é preponderante uma vez que o autor também insere outras caracterizações no enredo que remetem à construção identitária negra e afro-brasileira na obra em relação aos povos negros que saíram da região em que línguas bantas são faladas.

É importante destacar que as falas de personagens negros e branco – bem como os próprios termos "negros" e "brancos" – são dicotomizados em uma perspectiva de emparelhamento entre sujeitos considerados diferentes que leva à esssencialização linguística e ao exotismo da fala, sobretudo, dos personagens negros. Nesse sentido, as falas dos personagens negros, repletas de itens lexicais, cujas dicionários/obras lexicográficas – pelo menos alguns – mostram a possibilidade de serem resquícios de línguas africanas, são usadas para titular os personagens negros e os inseri-los em um espaço de isolamento social, outorgado, evidentemente, pela estrutura social vigente. O uso de prováveis resquícios de línguas africanas pelos personagens, sobretudo negros, reforça seus estados de isolamento e segregação e não o contrário; diferentemente de usos linguísticos e tentativas de compreensão que as línguas são elementos em inter-relação umas com as outras, no romance observamos o uso linguístico para reforçar configurações de enaltecimento, de personagens brancos, e subalternidade, de personagens negros.

Assim, o romance *Rei Negro* que, e de novo usamos o advérbio *aparentemente*, busca romper com os padrões eugenistas das produções intelectuais da época, trazendo à baila um protagonista negro,

com ascendência monárquica e com princípios virtuosos, além de se utilizar de itens lexicais – prováveis vestígios de línguas africanas – de um troco linguístico africano nas falas dos personagens, promove, de acordo com o que apresentamos ao longo deste trabalho, formas de essencialismo linguístico-identitário e, por conseguinte, estereotipia e reforça posições hierárquicas entre os sujeitos.

Referências

ALKMIM, Tania Maria. Linguagem de escravos: em busca de registros históricos. **Est. Port. Afric**., Campinas, n. 28, p. 63-71, jul./dez. 1996.

ANGENOT, Jean-Pierre; ANGENOT, Geralda de Lima V.; MANIACKY, Jacky. 2013. **Glossário de bantuísmos brasileiros presumidos.** Revista Eletrônica Língua Viva. E-Book. ISSN 2237-9800. Porto Velho, RO: UNIR. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/linguaviva/article/view>.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, [1961] 2015.

BONVINI, Emilio. Línguas Africanas e português falado no Brasil. *In*: FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida. (Orgs). **África no Brasil:** a formação da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2009.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia**. Rio de Janeiro: Topbook, 2005.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LOPES, Nei. Cultura Banta no Brasil: uma introdução. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2014.

LOPES, Nei. **Novo dicionário banto do Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A. A transmissão linguística irregular. *In*: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (orgs). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. (Org.). **Português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARIUZZO, Patrícia. Atlas do comércio transatlântico de escravos. **Ciência e Cultura,** São Paulo, v. 63, n. 1., jan. 2011. ISSN 2317-6660.

MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. **Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NETO, Coelho. **Rei negro**. Brasília: Unb; Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

PETTER, Margarida. (org). **Introdução à Linguística Africana**. São Paulo: Contexto, 2015.

PETTER, Margarida. Uma hipótese explicativa do contato entre o português e as línguas africanas. **PAPIA** Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico, v. 17. 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, [1998] 2001.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa**: o texto, a ficção e a narração. Tradução Mário Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: A Formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SILVA, Andressa Queiroz da. **Rastros (socio)linguísticos-identitários negros**: uma análise de Rei Negro, de Coelho Neto. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – UFAC, Rio Branco, 2021.

SOUZA, Shelton Lima. **Dialogando, desnormatizando e (re)existindo em espaços superdiversos**: a escrita indígena em contexto universitário, 2022. (no prelo).

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.



SOBRE A ORGANIZADORA



Grassinete C. de Albuquerque Oliveira

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais (ILCAE). Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre (UFAC), atua nos Programas de Pós-Graduação em Ppehl-UFAC, no ProfLetras-UFAC e atua como Professora Colaboradora no LAEL-PUCSP. As linhas de interesse relacionam-se às questões de ensino-aprendizagem articulados com (Multi)Letramentos, Gêneros Discursivos, Formação de Formadores, Linguística Aplicada (Crítica) ao Ensino de Línguas e Estudos da Linguagem, especificamente na Língua Portuguesa, assim como Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e projetos relacionados às Interseccionalidades e Decolonialidades em contextos (super) diversos.

E-mail: grassinete.albuquerque@ufac.br

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)



Amilton Queiroz

Graduado em Letras-Português (UFAC). Mestre em Letras (UFAC). Doutor em Letras /Literatura Comparada (UFRGS). Pós-doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada (UFMG). Professor da Universidade Federal do Acre, Colégio de Aplicação. Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL). Líder e pesquisador do Grupo Amazônico de Estudos da Linguagem (GAEL) e Grupo de Estudo Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE). Membro do Conselho Editorial da Editora Stricto Senso. Pertence à Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, Teoria da Literatura, Literatura Brasileira Contemporânea, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Estudos Pós-coloniais, Culturais e Decoloniais, Geografia do gênero, Educação Literária, Comparatismos (trans)friccionais e Formação de professores.

E-mail: amiltqueiroz@hotmail.com



André Effgen de Aguiar

Professor dos cursos de Letras (presencial e EaD) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes – *campus* Vitória). Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (2009). Atualmente, cursa Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e integra o grupo de pesquisa ILCAE – Inclusão

Linguística em Cenários de Atividades Educacionais. Tem experiência na área de argumentação, retórica e análise do discurso. Desenvolve pesquisas nas áreas de formação de professores e letramentos, com ênfase no Letramento Crítico. Desde 2009, trabalha com formação de professores em escolas públicas e privadas.

E-mail: aeffgen@gmail.com



Andressa Queiroz da Silva

Graduada no curso de Licenciatura em Letras-Português na Universidade Federal do Acre–UFAC (2017). Formada no curso de aperfeiçoamento UNIAFRO: Política de Promoção de Igualdade Racial na escola–UFAC (2016); no Aperfeiçoamento Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Básica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2021). Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade e doutoranda pelo mesmo programa. É Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas–NEABI. Professora da Educação Básica do Estado do Acre.

E-mail: andressa.queiroz@sou.ufac.br



Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa

Possui graduação em Língua e Literaturas Inglesas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1975), Mestrado (1979) e Doutorado (1996) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela mesma universidade (com estágio sanduíche na Universidade de Liverpool) e pós-doutorado em Estudos Linguísticos no IEL (UNICAMP). É Professora Titular da PUC-SP, foi Chefe do Departamento de Inglês, Vice-Diretora do Centro de Ciências Humanas, Coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em LAEL da PUC-SP. Atualmente é Vice-Reitora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

E-mail: alessa@pucsp.br



Éderson Luís Silveira

Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Michel Foucault e os Estudos Discursivos (UFAM/Cnpq). Pesquisador no campo dos estudos linguísticos, literários e educacionais.

E-mail: ediliteratus@gmail.com



Ezilda Maciel

Possui graduação em Letras–Português pela Universidade Federal do Pará (2008), graduação em Direito pela Faculdade da Amazônia Ocidental (2015), graduação em Letras Espanhol pela Faculdade Cruzeiro do Sul (2019), Pós-Graduação em Processo Civil pela Uninter, Mestrado em Letras- Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (2013). Doutorado em Teoria da Literatura/Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília–UnB. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras Português/Espanhol, atuando principalmente nos seguintes temas: Mobilidades Culturais, des(re) territorializações, rizomas, alteridades e hibridismos nas literaturas Latino-americanas com ênfase nas Amazônias.

E-mail: ezilda.silva@hotmail.com



Fernanda Righi

Formada em Comunicação e Jornalismo na Universidade de Buenos Aires (2009) e doutora em espanhol e português pela Universidade de Califórnia, Davis (2018). Leitora de espanhol, estudos latino-americanos, de gênero e sexualidades na Universidade Roger Williams, no Estado de Rhode Island, EUA. Seus temas de pesquisa e de ensino são voltados para literatura e cultura latino

América com ênfases em Argentina e Brasil. Interessa-se, principalmente, por questões vinculadas aos estudos de mulheres e gênero, a escrita de mulheres, as representações dos trabalhadores na literatura e no cinema e ensino de língua e cultura latino-americana e latinx nos Estados Unidos.

E-mail: frighi@rwu.edu



Ghislaine Brito de Arruda

Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre (2016) e mestranda do programa de Pós-Graduação em Letras Linguagens e Identidades na área de concentração Língua(gem) e Formação Docente (2021). Foi professora substituta no curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre ministrando disciplinas de língua e literatura espanhola durante os anos de 2017 a 2019. Também foi professora do Centro de Estudos de Línguas–CEL durante os anos de 2016 a 2020. Atualmente é Assessora Pedagógica de Língua Espanhola da Divisão de Ensino de Línguas da Secretaria de Educação do Estado do Acre.

E-mail: ghislaine.arruda@sou.ufac.br



Grassinete C. de Albuquerque Oliveira

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Realiza pós-doutoramento no mesmo programa. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais (ILCAE). Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre (UFAC), atua nos Programas de Pós-Graduação do Ppehl-UFAC, do ProfLetras-UFAC e atua como Professora Colaboradora no LAEL-PUCSP.

E-mail: grassinete.albuquerque@ufac.br



Jafte Dilean Robles Lomelí

Licenciatura en Literaturas Hispánicas (2009) y Maestría en Literatura Hispanoamericana (2011) por la Universidad de Sonora. Doctora en Literatura Hispanoamericana y Estudios Culturales (2019) por la Universidad de Georgetown en Washington, DC. Actualmente realiza una estancia postdoctoral patrocinada por CONACyT bajo la asesoría de la Dra. María Rita Plancarte Martínez en la Universidad de Sonora. La estancia se enfoca en la estética de la violencia de género o la introyección de la violencia en el discurso femenino del último milenio. Sus líneas de investigación son la literatura testimonial, la oralidad, violencia de género y la auralidad.

E-mail: dilean.robles@unison.mx



Juciane Cavalheiro

Doutorado em Linguística pela UFPB. Graduação em Letras e Mestrado em Linguística Aplicada pela UNISINOS. Pós-doutorado em Literatura pela UnB. Professora Associada da Universidade do Estado do Amazonas, onde leciona no curso de Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras e Artes. É docente do Programa de Pós-graduação em Letras da UFAC. Desenvolve pesquisas na interface linguística e literatura e sobre a fortuna crítica de Milton Hatoum.

E-mail: jcavalheiro@uea.edu.br



Kleber Aparecido da Silva

Professor associado 2 do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB) Leciona na Licenciatura e no Programa de Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade

Estadual do Sudoeste da Bahia e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Tocantins–Campus de Porto Nacional. Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Doutor em Estudos Linguísticos pela UNESP (São José do Rio Preto) e Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP; em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP; em Linguística pela UFSC. Pós-Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e em Linguística Aplicada pela Penn State University. Suas áreas de interesse em pesquisa incluem gênero, raça e educação linguística; língua(gem), discurso e práticas identitárias; (multi)letramentos e formação crítica de professores/as de línguas; teorias e pedagogias críticas e práticas decoloniais na produção de conhecimentos.

E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br



Luciano Mendes Saraiva

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro–UFRJ. Mestre em Letras: linguagens e identidades pela Universidade Federal do Acre-UFAC. Graduado em Letras português/espanhol pela UFAC. Membro integrante do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas–GEADEL. Professor Adjunto II do Centro de Educação, Letras e Artes–CELA/UFAC. Desenvolve pesquisas sobre Estudos Culturais, dialogando com análise do discurso e análise da narrativa, América Latina, canção como gênero discursivo e ensino de línguas.

E-mail: luciano.saraiva@ufac.br



Maristela Alves de Souza Diniz

Possui graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Acre – UFAC (2007), Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Acre – UFAC (2012), Mestrado em *Investigación Aplicada a la Educación* Universidad de Valladolid – UVA, Espanha (2014) e Doutorado em *Investigación Transdisciplinar en Educación*, também pela

Universidade de Valladolid – UVA, Espanha (2019). É Professora Adjunto III da UFAC. Líder do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso e Ensino de Línguas – GEADEL. Linhas de interesse: Formação de formadores, Multiletramentos, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras.

E-mail: maristela.diniz@ufac.br



Rogério Nogueira de Mesquita

Licenciado em Geografia, pela Universidade Federal do Acre e em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Pós-graduado em Ensino de Geografia, pela Universidade Candido Mendes e em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade Educacional da Lapa. Mestre em Geografia pelo PPGG/UNIR, na Linha de Pesquisa Território e Sociedade na Pan-Amazônia. Doutorando em Geografia, pelo PPGG/UNIR, na Linha de Pesquisa Território e Sociedade na Pan-Amazônia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Mulher e Relações Sociais de Gênero, da Universidade Federal de Rondônia e do Grupo Amazônico de Estudos da Linguagem (GAEL), da Universidade Federal do Acre–UFAC. Com interesse, principalmente, nas áreas de: Geografia de Gênero, Geografia das Sexualidades, Geografia Agrária, Geografia e Literatura, Ensino de Geografia e Educação Especial Inclusiva. Possui experiência no Ensino Básico Rural, Urbano e Superior. Além de experiência em Gestão Escolar, Coordenação Administrativa e Apoio Administrativo Educacional.

E-mail: rogerio.geografia11@gmail.com



Rosemeyre Moraes de Oliveira

Graduada em Letras (Faculdades São Marcos, 1991), Mestre e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (2018) pela PUC-SP). Atualmente, realiza pós-doutoramento pela mesma instituição. Professora na Rede Pública

Estadual de São Paulo, pesquisadora na área de Linguagem e Trabalho com enfoque voltado para o trabalho do professor.

E-mail: rosemeyre@professor.educacao.sp.gov.br

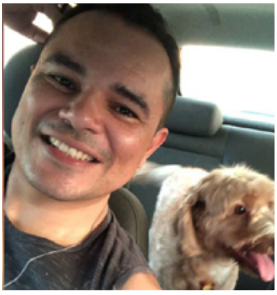


Rubens Lacerda de Sá

Pesquisador visitante e docente no Departamento de Português da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Portugal (IPB). Coordenador da Editora e de Publicações Científicas, pesquisador e docente no Departamento de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Docente permanente e orientador de mestrado e doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Pós-doutorado em Educação e Saúde (UNIFESP), Doutorado em Linguística Aplicada (UNICAMP), Mestrado em Linguística (UnB). Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq). Interesses de pesquisa: Discurso, Migração, Decolonialidade, TICs, Linguagem e Educação.

Site pessoal: https://www.rubens.pro.br

E-mail: rubens.sa@unifesp.br



Shelton Lima de Souza

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestre em Linguística e Licenciado em Letras: Português do Brasil como Segunda Língua pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de Linguística e Língua Portuguesa no Centro de Educação, Letras e Artes/CELA da Universidade Federal do Acre/UFAC e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade/PPGLI/UFAC e do Programa de Pós-graduação Profissional em Letras/ProfLetras/UFAC. Membro do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso e Ensino de Línguas (GEADEL) e

coordenador do Laboratório de Interculturalidade/PPGLI/UFAC. Pesquisador no campo das línguas, das identidades e da educação de diferentes povos, tais como indígenas, surdos etc.

E-mail: shelton.souza@ufac.br



Silvia Armada Martins

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada (PIPGLA) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na linha de pesquisa Discurso e Práticas Sociais. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Certificada em Metodologias de Ensino-Aprendizagem pela Universidade de Cambridge. Professora da pós-graduação na PUC-SP e SENAC-SP. Atua também com formação de professores em instituições de ensino e no desenvolvimento de programas educacionais contextos corporativos. É pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vygotsky em Linguística Aplicada (NUVYLA/CNPq) UFRJ/UNISINOS e Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE) UFAC.

E-mail: silvia@letras.ufrj.br



Simone Lima

Professora Titular da Universidade Federal do Acre. Doutora em Letras (Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela USP (2001). Pós-Doutorado em Letras (Literatura Comparada pela UFMG (2010). Mestre em Letras (Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1996). Graduada em Letras Universidade Federal do Acre. Atualmente é professora titular da Universidade Federal do Acre, lotada no Centro de Educação, Letras e Artes. Tutora do Programa de Educação Tutorial–PET/Letras/UFAC. Docente do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens da UFAC (Campus

Floresta Cruzeiro do Sul). Coordena o Núcleo de Estudo e Pesquisa da Cena Contemporânea–NUPECC/UFAC. Membro do Grupo Amazônico de Estudos da Linguagem–GAEL/UFAC. Circulam em suas pesquisas temáticas relacionadas às áreas de Letras, Linguística e Artes, com ênfase em Teoria da Literatura e Literatura Comparada, Línguas, Culturas Indígenas e outros bens simbólicos.

E-mail: ssouzalima@gmail.com



Sueli Sales Fidalgo

Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo, onde atua no Curso de Licenciatura em Letras-Português-Inglês, no Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e na Adolescência e no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI)–que se organiza em rede nacional, a partir da UNESP, onde está sediado. Possui Licenciatura em Letras-Português/Inglês pela Universidade Federal Fluminense (UFF), especialização em Tradução pela Universidade de São Paulo (USP); Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e Pós-Doutorado em Linguística pela UNICAMP. É líder do grupo de pesquisa ISEF–Inclusão Social-Educacional e Formação–e vice-líder do grupo de pesquisa ILCAE–Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais–ambos cadastrados no CNPq e certificados respectivamente pela UNIFESP e PUC-SP. É também membro do Grupo de Estudos GEICS–Estudos sobre Identidade e Cultura Surdas e do Grupo de Pesquisa TraBiS–Trabalho Pedagógico Bilíngue com Alunos Surdos–ambos da Unifesp.

E-mail: ssfidalgo@unifesp.br



Wilder Kleber Fernandes de Santana

Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Mestre em Teologia pela Faculdade Teológica Nacional (FTN). Especialista em Gestão da Educação Municipal (UFPB, 2017). Linguístia Aplicada pela Faculdade do Leste Mineiro (FACULESTE, 2021). Licenciado em Letras–Língua Portuguesa (DLCV-UFPB). Sua linha de pesquisa e publicações estão direcionados para as áreas de Teologia, Linguagem, Discurso e Sociedade, Linguística, Enunciação, Sujeito, Bíblia, Religião e Literatura.

E-mail: wildersantana92@gmail.com