

**VITAL MOREIRA
JÓNATAS MACHADO
CARLA DE MARCELINO GOMES
CATARINA GOMES
CÉSAR AUGUSTO RIBEIRO NUNES
LEOPOLDO ROCHA SOARES
(Organizadores)**

TEMAS DE DIREITOS HUMANOS DO VII CIDHCoimbra 2022

www.cidhcoimbra.com

1ª edição

**Campinas /Jundiaí - SP - Brasil
Editora Brasília / Edições Brasil
2022**

© Editora Brasília / Edições Brasil - 2022

Supervisão: César Augusto Ribeiro Nunes
Capa e editoração: João J. F. Aguiar e Marlene Rodrigues da Silva Aguiar
Revisão ortográfica: os autores, respectivamente ao capítulo
Revisão Geral: Comissão Organizadora do VII CIDHCoimbra 2022

Conselho Editorial Editora Brasília: César Ap. Nunes, Leopoldo Rocha Soares, Daniel Pacheco Pontes, Paulo Henrique Miotto Donadeli, Elizabete David Novaes, Eduardo Antônio da Silva Figueiredo, Egberto Pereira dos Reis

Conselho Editorial Edições Brasil: João Carlos dos Santos, Dimas Ozanam Calheiros, José Fernando Petrini, Teresa Helena Buscato Martins, Marlene Rodrigues da Silva Aguiar.

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610/1998. Todas as informações e perspectivas teóricas contidas nesta obra são de exclusiva responsabilidade dos/as autores/as. As figuras deste livro foram produzidas pelos/as autores/as, sendo exclusivamente responsáveis por elas. As opiniões expressas pelos/as autores/as são de sua exclusiva responsabilidade e não representam as opiniões dos/as respectivos/as organizadores/as, quando os/as houve, sendo certo que o IGC/CDH, o INPPDH, as instituições parceiras do Congresso, assim como as Comissões Científica e Organizadora não são oneradas, coletiva ou individualmente, pelos conteúdos dos trabalhos publicados.

A imagem da capa foi obtida na Adobe Stock por João J. F. Aguiar. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer meio, sem previa autorização por escrito das editoras. O mesmo se aplica às características gráficas e à editoração eletrônica desta obra. Não é permitido utilizar esta obra para fins comerciais. Quando referenciada, deve o responsável por isto fazer a devida indicação bibliográfica que reconheça, adequadamente, a autoria do texto. Cumpridas essas regras de autoria e editoração, é possível copiar e distribuir essa obra em qualquer meio ou formato. Alguns nomes de empresas e respectivos produtos e/ou marcas foram citadas apenas para fins didáticos, não havendo qualquer vínculo entre estas e os responsáveis pela produção da obra. As Editoras, os organizadores e os autores acreditam que todas as informações apresentadas nesta obra estão corretas. Contudo, não há qualquer tipo de garantia de que os conteúdos resultarão no esperado pelo leitor. Caso seja necessário, as editoras disponibilizarão erratas em seus sites.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N9221t Nunes, César Augusto R.

Temas de Direitos Humanos do VII CIDHCoimbra 2022 / César Augusto R. Nunes et. al. (orgs.) [et al.] – Campinas / Jundiaí: Brasília / Edições Brasil, 2022.

775 p.

Inclui Bibliografia

ISBNs: 978-65-89537-28-1 / 978-65-5104-008-5

1. Direitos Humanos I. Título

CDD: 341

Publicado no Brasil / edição eletrônica

contato@edbrasilica.com.br / contato@edicoesbrasil.com.br

A INCLUSÃO LINGUÍSTICA SOB O OLHAR DA DECOLONIALIDADE: PROMOÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E FORMAS DE EXERCÍCIO DA CIDADANIA DESEJADA

André Effgen de Aguiar

Instituto Federal do Espírito Santo – campus Vitória. Doutorando em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Tatiana Aparecida Moreira

Instituto Federal do Espírito Santo – campus Vitória. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos

Resumo:

Neste artigo, partimos da perspectiva de que a língua/linguagem é interacional, dialógica, social, política, histórica, heterogênea e é uma forma de exercer poder. Assim, este escrito visa a apresentar e discutir os conceitos de modernidade/colonialidade, decolonialidade e tipos de interculturalidade, com base nos trabalhos de Walsh (2009a e b, 2013), de Mignolo (2017), entre outros pesquisadores, a fim de mostrar que a inclusão linguística pode ser uma forma de se efetivar a interculturalidade crítica e a inclusão de povos, logo, de seus saberes e fazeres. Após as discussões, destacamos que a inclusão linguística é uma forma de exercício da cidadania desejada, tendo em vista que não é um direito a ser conquistado, mas uma maneira de os diferentes povos e seus distintos falares serem respeitados e não sofrerem preconceitos diversos, nas distintas esferas sociais.

Palavras-chave: Inclusão linguística; Direitos Humanos; Cidadania.

Introdução

Este texto tem o objetivo de apresentar, de forma breve, os conceitos teóricos de Walsh (2009a e b, 2013), Mignolo (2017), entre outros estudiosos, sobre decolonialidade, interculturalidade e língua/linguagem a fim de mostrar de que forma a inclusão linguística é uma maneira de promoção de direitos humanos.

Para tal, levantamos algumas questões para começarmos nossas refle-

xões:

Como pensar a inclusão linguística em meio a um contexto de exclusão social?

Se língua é uma forma de exercício do poder, como povos originários, pessoas em situação de refúgio e tantas outras que vivem excluídas por diferentes fatores, como pela desigualdade social, podem exercer poder e ter seus direitos preservados?

Como ter a cidadania respeitada e de forma plena, se vemos, a cada dia, a violência nas suas mais variadas manifestações de maneira mais acentuada para com pessoas em situação de vulnerabilidade social?

As questões acima são complexas e não pretendemos apresentar “soluções”, mas promover reflexões e debates, tendo como base o aporte teórico a ser utilizado.

Desse modo, este artigo está dividido, além desta introdução, nas seguintes seções: entrelaçando teorias, discussões sobre inclusão linguística e exercício da cidadania e considerações finais.

Entrelaçando teorias – decolonialidade e interculturalidade

Nesta seção, vamos dialogar com Walsh e seus conceitos sobre os tipos de interculturalidade e decolonialidade e com Mignolo sobre colonialidade e decolonialidade, além do foco nas línguas coloniais.

No texto “Interculturalidade e (des)colonialidade Perspectivas críticas e políticas”, Walsh (2009a, p. 2) apresenta, discute e problematiza sobre três tipos de interculturalidade (relacional, funcional e crítica) a fim de “[...] mostrar a diferença entre a interculturalidade a serviço do sistema dominante e ela percebida como projeto político, social, epistêmico e ético de transformação e descolonialidade [...]”.

A interculturalidade relacional, para Walsh (2009a), é a que há intercâmbio entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas. Para a estudiosa, esse tipo de interculturalidade traz algumas implicações, uma vez que oculta ou minimiza conflitos e contextos de poder e de dominação. Assim, ainda segundo a pesquisadora, essa forma de interculturalidade limita o contato e a relação com foco na individualidade, deixando de lado as estruturas da sociedade, que são sociais, políticas, econômicas e epistêmicas, evidenciando relações de superioridade ou de inferioridade.

O outro tipo de interculturalidade é a que se caracteriza por ser “liberal” e “funcional”, visto que, por um lado, busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância, ao mesmo tempo que dialoga com o sistema existente em relação ao não questionamento das causas da desigualdade social e cultural, por exemplo. Desse modo, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural nada mais são do que uma nova estratégia de dominação ao sistema econômico capitalista e neoliberal em que a competitividade e o individualismo são marcas, como sustenta Walsh (2009a).

Por sua vez, a interculturalidade crítica, pensada por Walsh (2009a), foca no “[...] problema estrutural colonial racial e sua ligação ao capitalismo de mercado [...] parte da questão do poder, seu padrão de racialização e a diferença que tem sido construída em função disso (Ibid., 2009, p. 6-7). A estudiosa destaca que esse tipo de interculturalidade precisa ser construída, pois ainda não existe efetivamente, mas que deve visar intervir e atuar sobre a matriz da colonialidade. Nesse sentido,

seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e também epistêmico – de saberes e conhecimentos –, projeto que afiança para a transformação das estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, racialização, subalternização e inferiorização de seres, saberes e modos, lógicas e racionalidades de vida (WALSH, 2009a, p. 7).

Dessa forma, segundo Walsh (2009a, p. 12), a interculturalidade e a decolonialidade devem caminhar juntas, uma vez que a construção da primeira de forma crítica “[...] requer transgredir, interromper e desmontar a matriz colonial ainda presente e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver que se distanciam do capitalismo e sua única razão”.

Os exemplos que Walsh (2009a) dá sobre a Constituição equatoriana em relação aos saberes ancestrais, como forma de contribuição para o bem viver, o denominado *sumak kamsay*, e de posicionar a mãe natureza, o *Pachamama*, como sujeito de direitos, mostram como a interculturalidade crítica pode ser vivenciada. Assim, destacamos que o nosso foco é na inclusão linguística que é uma forma de interculturalidade crítica e decolonial.

Mignolo, no artigo “Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade”, de 2017, que também dialoga com ideias de Walsh, pretende em seu texto fazer uma recapitulação do trabalho sobre modernidade/colonialidade.

De acordo com Mignolo (2017), o termo “colonialidade” foi introduzido por Quijano, no final dos anos 1980 e início de 1990, mas tem sido objeto de estudo e de discussões por parte de Mignolo desde então, e vista como o lado mais escuro da modernidade.

Assim, para Mignolo (2017, p. 2), colonialidade e modernidade são constitutivas uma da outra, pois não existe uma sem a outra, visto que “a ‘modernidade’ é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’”. Sendo a modernidade uma narrativa complexa, Mignolo, no texto citado, vai problematizar sobre ela e a colonialidade a fim de mostrar como as duas caminham juntas, não necessariamente, como pontos de convergência.

Segundo o estudioso, a modernidade surgiu como uma colonização dupla, de tempo e de espaço, tendo em vista que subjacente à retórica da modernidade, atividades econômicas preteriam vidas humanas, o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade dessas vidas humanas, consideradas, na-

turalmente, como dispensáveis. Essas são questões que têm atravessado a vida de muitas pessoas, pois serviços que humanos executavam determinadas atividades, hoje, têm sido substituídas por máquinas que, por meio de inteligência artificial e algoritmos, por exemplo, “dispensam” o trabalho de homens e mulheres, o que pode gerar desemprego, entre outras consequências.

O racismo estrutural, lamentavelmente, tem sido, cada vez mais presente, e exercido sem nenhum pudor por parte das pessoas que o fazem. Podemos citar casos recentes de racismo, como o sofrido pelos filhos dos atores Giovanna Ewbank e Bruno Glagiasso, em Portugal, em 2022, além dos números alarmantes de pessoas negras vítimas de violência, como se observa no Atlas da Violência brasileiro (2021). De acordo com dados do Atlas (p. 49), no ano de 2019, “os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil [...]”¹. O Atlas da Violência traz dados referentes a outros grupos, como o de mulheres e da população LGBTQIA+, mas expusemos os dados sobre as pessoas negras apenas para mostrar como os dados já são alarmantes, sem olharmos outros grupos sociais.

Esses dados são relevantes de serem apresentados, pois dialogam com o que o Mignolo (2017) aborda sobre a relação colonialidade e modernidade e suas consequências, como o racismo.

Dando continuidade à exposição feita por Mignolo (2017, p. 8), no artigo, o autor vai sustentar que “A ‘colonialidade’ envolveu a ‘natureza’ e os ‘recursos naturais’ em um sistema complexo de cosmologia ocidental, estruturado teologicamente e secularmente”. Além disso, outro ponto de destaque, no texto, sobre a relação colonialidade/modernidade é que ambas passaram por etapas em termos da salvação, do desenvolvimento, da modernização e da democracia, mostrando que tais etapas foram cumulativas e sucessivas. Desse modo,

A etapa inicial dispôs a retórica da modernidade como salvação. A salvação era focada em salvar almas pela conversão ao cristianismo. A segunda etapa envolveu o controle das almas dos não europeus através da missão civilizatória fora da Europa, e da administração de corpos nos Estados-nações emergentes através do conjunto de técnicas que Foucault analisou como a biopolítica. Assim, a colonialidade era (e ainda é) a metade complementar e perdida da biopolítica. Essa transformação da retórica da salvação e da lógica do controle se tornou prevacente durante o período do Estado-nação secular. A teopolítica transformou-se em egopolítica. A terceira etapa – a etapa que continua hoje – começou no momento em que as corporações e o mercado se tornaram dominantes, a biotecnologia substituiu a eugênica, e a publicidade (bombardeando a TV, as ruas, os jornais e

¹ Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>>. Acesso em: 2 ago. 2022.

a internet) deslocou o rádio. Consequentemente, o cidadão europeu saudável e a minoria saudável das colônias, que eram administradas e controladas pela eugênica no século XIX e na primeira metade do século XX, agora foram convertidos em “consumidores-empresários” da sua própria saúde, pelos usos da biotecnologia conivente com a farmacologia. (MIGNOLO, 2017, p. 8).

Como Mignolo (*op.cit.*) salienta, essas questões trazem consequências para a vida do indivíduo, como as apontadas pelo estudioso. Ao analisarmos essas considerações do pesquisador, podemos observar que há “[...] uma rede de relações de poder que enredam os sujeitos, incluindo as relações com os outros, como é o caso do biopoder, em se tratando de diagnosticar e medicalizar um doente, por exemplo, um doente mental” (MOREIRA, 2016, p. 84).

Seguindo em suas proposições, Mignolo (2017) também foca na relação tecnologia e educação, afirmando que a revolução tecnológica vem criando um novo tipo de sujeito que tem utilizado o seu tempo para empacotar o “conhecimento”, de acordo com as opções do menu que lhe seriam dadas. Se pensarmos, por exemplo, no contexto da pandemia do novo coronavírus, que fez com que professores e alunos se adaptassem e utilizassem computadores e celulares, com acesso à internet para que as aulas pudessem acontecer de maneira remota, podemos observar também essa questão do “conhecimento empacotado” e dentro das “opções de determinado menu”. É claro que também vimos que muitos alunos, principalmente, não tiveram acesso a aulas e materiais disponibilizados de forma online, pois não contavam com acesso à internet, por vários motivos, seja pelo local de residência não contar ainda com rede de cabeamento/fibra ótica, seja pela brutal desigualdade social que se acentuou, na pandemia.

Outro ponto que gostaríamos de destacar das ideias de Mignolo (2017) é o foco que o teórico dá à língua. E, para tal, o professor parte de proposições de Quijano, para quem, o eurocentrismo é uma questão de epistemologia e não de geografia. Nesse sentido, Mignolo vai sustentar que o conhecimento ocidental é baseado em duas línguas clássicas, o grego e o latim, e se desdobrou nas seis línguas europeias modernas/coloniais e imperiais que são: o italiano, o espanhol e o português (do Renascimento e do início da modernidade/colonialidade), o francês, o alemão e o inglês (a partir do Iluminismo até a atualidade).

Com base nessa perspectiva sobre a língua, lançamos a seguinte questão: até que ponto essas línguas podem, mesmo sendo consideradas marcas da modernidade/colonialidade, ser formas de inclusão e de exercício da cidadania e de direitos humanos?

A fim de, não responder à questão, mas de fomentar reflexões e debates é que vamos abordar, na próxima seção, como isso poderia se dar por meio do foco na interculturalidade crítica.

Discussões sobre a inclusão linguística para exercício da cidadania desejada

Esta seção visa a problematizar a questão elaborada no final do último tópico e, para tal, partimos da perspectiva de que a língua/linguagem é interacional, dialógica, social, política, histórica, heterogênea e é uma forma de exercer poder.

Falar sobre inclusão linguística como promotora de direitos humanos, em contextos de exclusão e nos quais as línguas modernas/coloniais, como é o caso do português, são as usadas por um número considerável de falantes parece paradoxal, mas, se é a língua utilizada em determinado país, é preciso que se aproprie dessa língua de maneira a produzir epistemologias, reflexões e proposições sobre a inclusão por meio do respeito à diversidade linguística dos falantes.

Como destaca Walsh (2009a), a interculturalidade crítica ainda não acontece, efetivamente, mas, tendo como base as ideias dessa estudiosa, também nós vamos fazer algumas propostas que vão ao encontro da promoção da inclusão linguística em diálogo com a interculturalidade crítica.

Walsh (2009a), no artigo “Interculturalidade e (des)colonialidade Perspectivas críticas e políticas”, apresenta as inserções que foram feitas na Constituição equatoriana e já citadas por nós. A nossa proposta aqui para dialogar com Walsh parte do fato de que, em países cuja língua oficial é a língua portuguesa, é preciso levar em conta que coexistem outras línguas, como as muitas línguas indígenas existentes no Brasil, além de línguas faladas por migrantes.

Assim, não vamos sugerir inserções na Constituição Brasileira, por meio de um projeto de lei, por exemplo, mas, pensando na área da educação, uma maneira de promover a inclusão linguística seria por meio do desenvolvimento de ações e de atividades tanto em espaços formais quanto não formais de educação, através, por exemplo, da pedagogia decolonial.

Antes de abordarmos a pedagogia decolonial, vamos, de forma breve, apresentar o que é decolonialidade. Segundo Mignolo (2007), a visão decolonial emergiu na América Latina, em contextos asiáticos e africanos, em países que foram colonizados, inicialmente, por europeus. Essa perspectiva se materializa como uma via teórica e prática que visa à (re)construção de histórias, de saberes e de fazeres que vão de encontro a padrões, conceitos e visões de mundo que foram, historicamente, impostas no processo de colonização. As línguas do colonizador fazem parte desse contexto cujo uso foi obrigatório, em detrimento das outras línguas existentes nos diferentes territórios, como as indígenas, como foi o caso do Brasil. Desse modo, é necessário

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)

Como maneira de vivenciar práticas e saberes, a pedagogia decolonial é uma via para que as línguas de povos minorizados e a própria língua do colonizador, como é o caso do português, sejam usadas de forma inclusiva.

Em 2013, Walsh publicou a coletânea *Pedagogías Decoloniales – prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* e, na introdução da obra, a estudiosa traz uma definição do que seriam essas Pedagogias Decoloniais. A pesquisadora salienta 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 desprendimento, e o que conduz a situações de de(s)colonização. (WALSH, 2013, p.64, tradução nossa²)

Em outra obra, Walsh (2009b) destaca que são necessárias

pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos ao mesmo tempo em que partem das lutas y práxis de orientação de-colonial. [...] pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual que foi -e é- estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade. Isto é, “pedagogia(s) de-colônia(is)”. (WALSH, 2009b, p. 15, tradução nossa³)

Desse modo, a partir da exposição das ideias de Walsh, podemos perceber que, por meio de uma pedagogia decolonial, é que podemos desconstruir e reconstruir novas formas de ver, ser e estar no mundo. E isso pode acontecer também pela língua/linguagem como inclusiva e respeitando-se a diversidade/pluralidade linguística existente entre os diversos povos que constituem e habitam um país, independentemente se nascidos ou não nesse território.

Povos indígenas, por exemplo, em matéria publicada em várias mídias, exigem, na ONU (Organização das Nações Unidas), o direito ao ensino de suas línguas, na escola. A reivindicação mostra que a linguagem é uma forma de “preservar a história, os costumes, as tradições, a memória e modos únicos de pensamento, significado e expressão”, segundo os autores do relatório⁴.

2 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.

3 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 esforcen 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)”.

4 Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2022/04/26/povos-indigenas-exigem-na-onu-o-direito-ao-ensino-escolar-de-suas-linguas.htm>>. Acesso em:

Conforme apresentado, a interculturalidade crítica é um conceito que está em constante devir, fazendo-se e refazendo-se de acordo com as necessidades e anseios situados das comunidades. Defendemos, neste artigo, a inclusão linguística como uma ferramenta decolonial que pode auxiliar seres humanos em estado de marginalização a alcançar a cidadania desejada, e conectando essa ferramenta decolonial ao entendimento de interculturalidade crítica, apresentamos aqui, a título de exemplo, práticas de inclusão via linguagem, desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais (ILCAE - PUC-SP).

O grupo ILCAE completa em 2022 vinte anos de existência. Ao longo dessas duas décadas muitas pesquisas foram realizadas dentro do escopo da inclusão. A princípio, o grupo focava seus estudos na compreensão das múltiplas deficiências (surdez, cegueira, surdo-cegueira, deficiência intelectual) em interface com processos educacionais, contudo, nos últimos anos, o grupo ampliou seu entendimento sobre inclusão e passou a desenvolver estudos que discutam a vida de grupos marginalizados e invisibilizados, buscando formas para mitigar as privações sofridas e os problemas sociais enfrentados por essas comunidades.

No último ano, algumas pesquisas do grupo tiveram destaque no cenário acadêmico brasileiro, como a pesquisa de doutorado de Correa (2022) intitulada “A Democracia Deliberativa atando e desatando nós nas políticas educacionais: por um Inglês Inclusivo”, em que o pesquisador objetivou suscitar a proposição de uma política para o ensino de inglês para surdos em contextos de ensino regular inclusivo, a partir da contribuição daqueles que vivenciam esse contexto em seu dia a dia, argumentando que no campo das políticas linguísticas educacionais se nota um aparente silenciamento desse tema, revelando sua preocupação que sem uma política explícita, o tema corre o risco de permanecer negligenciado nas áreas de formação inicial e continuada.

O pesquisador forma um grupo focal composto por pessoas surdas ou deficientes auditivas, professores de inglês e intérpretes de Libras, para, baseado nos estudos de Mathews (2006, 2014) sobre práticas democráticas, propor a criação de uma pauta política sobre o referido tema, observando, a partir das observações do grupo, a produção de uma pauta com uma inclinação para proposições de ações que se vinculassem a uma das seguintes áreas: 1. Formação profissional e condições de trabalho adequadas para professores e intérpretes de Libras; 2. Desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos surdos na escola regular; 3. Conscientização e engajamento da comunidade escolar para a inclusão de alunos com deficiência.

Finalizando seu trabalho, Correa produz um guia de discussão, nos moldes de Rourke (2015), que visa a incentivar escolas e outros agentes interessados no tema a deliberarem sobre a questão a fim de identificar alter-

nativas que respondam aos anseios e necessidades locais apresentados como produtos open-source dessa pesquisa, esperando que os resultados das discussões possam subsidiar a escrita de políticas inclusivas para o ensino de inglês em contextos regulares.

Já Ferreira (2022) desenvolveu a pesquisa “O agir pedagógico do professor-pesquisador: uma prática de leitura na Penitenciária Feminina da Capital – PFC/SP” com outro grupo que vive à margem da sociedade: mulheres no cárcere. Para entender as mazelas desse grupo e pensar formas de mitigar sofrimentos, o pesquisador realizou experiências em um ciclo de leitura para remição de pena no contexto prisional, dentro da Penitenciária Feminina da Capital (São Paulo-SP). Entendendo que leitura e escrita são práticas sociais necessárias para o desenvolvimento intelectual e que podem levar ao fomento da inclusão social e melhor exercício da cidadania, seu trabalho estabelecia uma relação entre teorias da leitura crítica e ensino-aprendizagem aplicados ao contexto prisional.

Embasado nos estudos de Freire (1980 - 2006), Barreto (1998), Gaddotti (1996), Santos (2011), Sotelo (2012), Ferreira propõe reflexões acerca do fazer docente, pensando formas de ser e agir para professores que atuem em contexto prisional, buscando contribuir para o processo de ressocialização das detentas e para a remissão de pena das mesmas.

Outra pesquisa desenvolvida no ano de 2022 foi a dissertação de Valc. Neste trabalho, intitulado “Levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima”: português como língua de acolhimento para imigrantes”, a pesquisadora buscou compreender o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua de acolhimento e os imbricamentos interculturais experienciados por meio de aulas ministradas para um grupo de imigrantes e refugiados jovens e adultos, na cidade de São Paulo.

Norteadas pela Teoria Sócio-Histórica e Cultural de Vygotsky ([1931] 1997, [1930] 1999, [1930] 2007, [1934] 2001), assim como conceitos de língua portuguesa como língua de acolhimento pautada em Grosso (2010) e São Bernardo (2016); de língua na perspectiva da interculturalidade em Mendes (2011) e Candau (2011); Valc (2022) percebe que a noção de português como língua de acolhimento não tem sido ainda muito estudada e adotada nesses contextos de ensino-aprendizagem e propõe que temas relativos a aspectos interculturais sirvam de ponte para discussão e consequente aprendizado da língua de acolhimento como forma de facilitar as interações e alcançar a cidadania desejada.

Outra pesquisa do grupo, ainda em andamento, focaliza a formação de professores para a atuação em territórios de pobreza e violência. Aguiar (2022) desenvolve a pesquisa de doutorado “Aprendendo a leitura perversa do mundo: a formação de professores do ensino fundamental na perspectiva do Letramento Crítico”. Embasado nos estudos do Letramento Crítico (DUBOC, 2014, 2015; MONTE MÓR, 2012, 2019; JORDÃO, 2014, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2011; LUKE e FREEBODY, 1997; LUKE, 2004,

2011; BISHOP, 2014; SHOR, 1999; JANKS, 2013, 2016), o pesquisador trabalhou durante o ano de 2021 com um grupo de 16 professoras e alunos de uma escola municipal localizada em um morro da cidade de Vitória (ES) discutindo maneiras de problematizar e desnaturalizar formas de opressão e de exclusão sofridas por essa população em contexto de pobreza.

A pesquisa aponta que o desenvolvimento de práticas de letramento crítico, a educação pautada pelo diálogo e um currículo que abrace a localidade da escola são peças-chave para o desenvolvimento de uma educação mais cidadã, que possa promover a abertura de novas possibilidades, mobilidade e transformação social.

Essas propostas de trabalhos dialogam com o que Santos (2001, p. 28) destaca que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” e, dessa maneira, promovem um processo de reconstrução de saberes e fazeres em diálogo com povos ancestrais e minorizados pela sociedade ocidental/colonial.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo promover algumas reflexões, tendo como base a perspectiva decolonial, de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial, em consonância com as ideias de Walsh e de outros estudiosos.

Assim, é preciso reconhecer que falar uma língua, para povos originários ou grupos considerados minorizados, deve ser visto como um direito e não como um favor de A para B, uma vez que práticas, vivências e conhecimentos são transmitidos e se impede o apagamento de saberes e se freia a imposição de estruturas que os colonizadores, do passado e os do presente, teimam e se esforçam que continuem a existir.

Se as línguas coloniais podem, mesmo sendo consideradas marcas da modernidade/colonialidade, ser formas de inclusão e de exercício da cidadania e de direitos humanos, não temos uma resposta pronta, mas podemos considerar que, se nascemos em um país cuja língua é o português, por exemplo, precisamos usar essa língua para a construção de novas epistemologias em diálogo com as diversas línguas que coexistem em um mesmo país, como exercício de direitos, mas também de respeito à heterogeneidade linguística dos povos.

Referências

AGUIAR, A. E. 2021a. Letramento crítico e teoria sócio-histórica e cultural: aproximações e reflexões sobre desenvolvimento e constituição do sujeito. **Revista Brasileira da Teoria Socio-Histórica-Cultural e da Atividade**, v. 03, p. 01-23. Disponível em <https://www.revistashc.org/index.php/shc/article/view/89>

AGUIAR, A. E. 2021b. Letramento Crítico e Colaboração Crítica – entrelaçando teorias com vistas à transformação social. **Calidoscópio**, 19(4): 509-523. Disponível em <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/23776>

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

CORREA, Leonardo Neves. **A Democracia Deliberativa atando e desatando nós nas políticas educacionais: por um Inglês Inclusivo**. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil, 2022.

FERREIRA, Antônio Bruno Cavalcante. **O agir pedagógico do professor-pesquisador: uma prática de leitura na Penitenciária Feminina da Capital – PFC/SP**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26485>

MIGNOLO, Walter. 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, Walter. Colonialidade: o lado escuro da modernidade. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - RBCS Vol. 32 nº 94 junho/2017, p. 1- 18.

MOREIRA, Tatiana Aparecida. **Discursividade, poder e autoria em raps brasileiros e portugueses: arenas entre a arte e a vida**. 2016. 297f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8291/TeseTAM.pdf?sequence=1&isAllo>.

OLIVEIRA, L. de F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos. In: **Contexto Internacional**, 23(1), p. 7-34, 2001. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_hum_anos_ContextoInternacional01.PDF>. Acesso em: 18 mar. 2015.

VALLC, Mara Lúcia Jabali. “Levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima”: português como língua de acolhimento para imigrantes. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/25821>

WALSH, Catherine. Interculturalidade e (des) colonialidade Perspectivas críticas e políticas. In: **XII Congresso ARIC**, Florianópolis, Brasil, 29 de junho de 2009a. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, 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, 2009b.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. **Pedagogias decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Tomo I. (p. 23-68). Quito Equador: Abya Yala, 2013.