

SULEANDO CONCEITOS EM LINGUAGENS

DECOLONIALIDADES E
EPISTEMOLOGIAS OUTRAS

CRISTIANE LANDULFO
DORIS MATOS
ORGANIZADORAS



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)

M443s Matos, Doris Cristina Vicente da Silva; Sousa, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.).
Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras /
Organizadoras: Doris Cristina Vicente da Silva Matos e Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa;
Prefácio de Claudiana Nogueira de Alencar. – 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.
figs.; tabs.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-379-9.

1. Colonialismo. 2. Linguagens Decoloniais. 3. Linguística Aplicada.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística. 410
2. Linguística aplicada. 468
3. Língua portuguesa. 469

SULEANDO CONCEITOS EM LINGUAGENS

DECOLONIALIDADES E
EPISTEMOLOGIAS OUTRAS

CRISTIANE LANDULFO
DORIS MATOS
ORGANIZADORAS

Copyright © 2022 – Das organizadoras representantes dos colaboradores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Editoração: Eckel Wayne

Capa: Acessa Design

Revisão: Joana Moreira

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)

Gláis 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

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Claudiana Nogueira de Alencar	
APRESENTAÇÃO	13
Cristiane Landulfo	
Doris Matos	
AFROLATINIDADE E EDUCAÇÃO	17
Deise Viana Ferreira	
ÁREAS CULTURAIS LATINO-AMERICANAS	25
Acassia dos Anjos Santos Rosa	
BRANQUITUDE.....	33
Gabriela Rodrigues Botelho	
COLONIALIDADE DE GÊNERO	43
Daniel Mazzaro	
COLONIALIDADE DA LINGUAGEM	51
Livia Baptista	
COLONIALIDADE DO PODER.....	59
Emilly Silva dos Santos	
Ygor Santos de Santana	
COLONIALIDADE DO SABER	67
Dina Maria Martins Ferreira	
Lucineudo Irineu Machado	
COLONIALIDADE DO SER.....	77
Ligia Paula Couto	
Ione da Silva Jovino	

CORAZONAR.....	83
Henrique Rodrigues Leroy	
CORPO-TERRITÓRIO DECOLONIAL	91
Eduardo Oliveira Miranda	
CURRÍCULO E DECOLONIALIDADE.....	95
Cristiane Landulfo	
DECOLONIALIDADE E SURDEZ	103
Nanci Araújo Bento	
DIREITO LINGUÍSTICO	111
Ricardo Nascimento Abreu	
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INTERCULTURAL.....	123
Edleise Mendes	
EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS	135
Mariateresa Muraca	
Adriane Lima	
EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	145
Kelly Barros Santos	
ESCOLA DECOLONIAL	153
Bárbara Carine Soares Pinheiro	
Lorena Lacerda	
Cristiane Coelho	
EPISTEMICÍDIO	163
Fabio Sampaio de Almeida	
FEMINISMOS DA DIFERENÇA.....	169
Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva	
FEMINISMOS DECOLONIAIS	177
Josane Silva Souza	
FLUIDEZ TRANSFRONTEIRIÇA	183
Wagner Barros Teixeira	

GEO-ONTOEPISTEMOLOGIA DECOLONIAL	191
Tânia Ferreira Rezende	
IDENTIDADES EM FLUXO.....	201
Ivanete da Hora Sampaio	
LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO	207
Aparecida de Jesus Ferreira	
LETRAMENTOS DE SOBREVIVÊNCIA.....	215
Junot de Oliveira Maia	
LITERATURA AFRO-BRASILEIRA	223
Camile Baccin de Moura	
LITERATURA AFRICANA E EDUCAÇÃO	231
Fernanda Mota Pereira	
MASCULINIDADES EM PERFORMANCE	239
Alexandre José Cadilhe	
MATERIAIS DIDÁTICOS DE REEXISTÊNCIA	245
Valdiney da Costa Lobo	
Mateus Camelo de Oliveira	
MATERNAGEM E INFÂNCIA	255
Luciana Maria Almeida de Freitas	
Gabriela de Oliveira Moura da Silva	
MIGRANTES DE CRISE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	265
Daniela Aparecida Vieira	
Cristiane Maria Coutinho Fialho	
NÓS DE COLONIALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE	273
Rosane Rocha Pessoa	
OLHARES OUTROS	283
Doris Cristina Vicente da Silva Matos	
PARADIGMA TRANSPERIFÉRICO	291
Joel Windle	

PERFORMATIVIDADES INTERSECCIONAIS	299
Glenda Cristina Valim de Melo	
PILHAGEM EPISTÊMICA	305
Henrique Freitas	
RACISMO ESTÉTICO	313
João Paulo Xavier	
RACISMO LINGUÍSTICO	319
Gabriel Nascimento	
SABERES INDÍGENAS E RESISTÊNCIA LINGUÍSTICA.....	323
Gersem José dos Santos Luciano	
SENTIPENSANTE.....	333
Jorgelina Tallei	
Júlio Emílio Diniz-Pereira	
Fernanda Coelho Liberali	
SULEAR	339
Antônio Carlos Silva Júnior	
TERRITÓRIO E IDENTIDADE LINGUÍSTICA.....	351
Lílian Latties	
TRADUÇÃO E CULTURA	357
Joyce Palha Colaça	
TRANSGENERIDADE E LINGUAGEM.....	367
Manuela Rodrigues Santos	
TRANSLINGUAGEM	377
Fernando Zolin-Vesz	
VIOLÊNCIA LINGUÍSTICA	383
Danillo da Conceição Pereira Silva	
VOZES DO SUL	393
Diego José Alves Alexandre	
SOBRE OS AUTORES	401

PREFÁCIO

“DEIXAR EXISTIR A POESIA MAIS SELVAGEM” NA TESSITURA DE UMA GRAMÁTICA ANTICOLONIAL

Claudiana Nogueira de Alencar
Presidenta da ALAB

Sulear conceitos e linguagens é fazer um movimento de volta. É re-ouvir a fala dos rios e plantas, dos animais, como nos diz a poeta Nina Rizzi¹. Não esquecer “uma fala do Desejo. Deixar existir a poesia mais selvagem”². *Deixar existir* é palavra de ordem, é resistência em meio ao tempo amedrontador em que vivemos, um contexto de pandemia e de retirada de direitos no Brasil.

Mais do que nunca a Linguística Aplicada, que pretende produzir conhecimento na luta contra as políticas de morte, de exclusão social, de apagamento da diferença, é necessária. Ela se faz existir pela compreensão de que a linguagem pode atuar no enfrentamento de injustiças, na luta cotidiana pela diminuição do sofrimento humano, como tantas outras pesquisas nos têm apontado³. Poderíamos indagar a que

1 RIZZI, N. *Quatro perguntas para a escritora Nina Rizzi*. Ambrosia, 2018. Disponível em: <https://ambrosia.com.br/literatura/quatro-perguntas-para-escritora-nina-rizzi/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

2 Idem

3 MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SZUNDY, P. T. C.; TÍLIO, R.; MELO, G. C. V. (org.). *Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas*. Campinas: Pontes, 2019. v. 1, p. 7-17.

sofrimento estamos nos referindo, ao que o poeta-compositor Ednardo nos acudirá⁴:

*essa dor que sinto agora,
é uma dor que não tem nome
que o meu peito devora e come
e fere e maltrata, sem matar.*

O colonialismo seria uma ferida que dói sempre, pois nunca foi tratada, como afirma a intelectual negra, Grada Kilomba⁵. Nos versos citados, uma dor que devora sem matar. O colonialismo é o responsável pela configuração atual que assumiu o capitalismo, conforme Aníbal Quijano⁶, ao produzir a ideia da diferenciação humana para classificar e explorar povos por meio do conceito de raça. O nascer das Américas, a escravização de povos do continente africano fazem parte dessa história da modernidade que possibilitou uma codificação entre dominantes e dominados, hierarquizada a partir da ideia de raça. Nesse sentido, a exploração econômica e o racismo se articulam na formação de um sistema de divisão racial do trabalho, um sistema que se impõe até hoje, apesar do fim do colonialismo. As relações de dominação pretendem ser perpetuadas nas formas que assume a colonialidade, estabelecendo sua violência no campo político, epistemológico e interpessoal. O sistema colonial tende a nos imobilizar, a eliminar a nossa memória, nossa ancestralidade.

Por isso, falo do movimento no início do texto, a ideia do fluxo selvagem, do re-ouvir, quebrando as dicotomias eurocêntricas natureza/cultura, humanidade/não humanidade, tecendo uma gramática anticolonial. Re-ouvir, re-memorar, re-existir são enfrentamentos das formas de dominação pelas linguagens que nos constituem nos fluxos. É cultura, sob a rasura da inventividade. Resistir é “um ato de criação, capaz de

4 EDNARDO. *Flora* (Dominguinhos / Ednardo / Climério, 1979). Rio de Janeiro: Epic/CBS, 1979. Faixa 3. LP Ednardo.

5 KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

6 QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.).

desencadear outros atos criadores”, como nos dizia Paulo Freire⁷, como nos ensina os povos kariris em processo de retomada no sertão nordestino.

A metáfora do fluxo já está presente neste livro que tenho a alegria de prefaciar, metáfora do fluxo das águas, como “olhares outros”⁸. O movimento decolonial pode nos ser subsumido em vivências outras, em outros modos explicativos que assentam em outras formas de vidas, epistemologias outras, trazidas com cuidado nesta obra. Modos de vida, modos explicativos, categorias tecidas aqui, cuidadosamente, como a tratativa da louceira na artesanaria do alguidar.

No dizer de Grada Kilomba, é na escrita que “eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminedou”⁹. Essa oposição é construída nessa escrita assentada em um projeto de libertação dos modos de estar, de ser e de conhecer promovidos pelo sistema-mundo capitalista colonial. A escrita de *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras* se inscreve nessa direção, como uma pedagogia do oprimido, da oprimida¹⁰, que se faz oposição ao projeto de silenciamento e exclusão dos que sofreram e sofrem as marcas excludentes e racistas da colonialidade.

Para enfrentar um tempo que cria ausências “do próprio sentido da experiência da vida” (KRENAK, 2019, p. 13)¹¹ e a hierarquização dos seres humanos como instrumento de classificação social mundial; para enfrentar a espoliação do sistema capitalista que transforma vida em mercadoria, os nossos povos originários dançam. As danças têm sido marcantes nas manifestações das lutas indígenas. Vimos as danças e os cantos tradicionais como performances de resistência do movimento indígena, durante o mês de agosto de 2021, no Brasil, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) começou a julgar a chamada tese do “marco temporal” como critério para as demarcações de terras indígenas no País.

7 FREIRE, Paulo . *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 104.

8 Ver o capítulo *Olhares Outros* neste livro.

9 KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 28.

10 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

11 KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Segundo essa tese, somente poderão ser demarcadas as terras ocupadas pelos povos indígenas antes da data de promulgação da Constituição Federal, em 04 de outubro de 1988.

Cerca de mil lideranças indígenas seguem em manifestação no acampamento “Luta pela Vida”, em Brasília, a poucos quilômetros da Praça dos Três Poderes, contra essa tentativa de legitimar as violações cometidas contra os povos originários: a invasão das terras indígenas, a grilagem, a expulsão e o extermínio de indígenas em nosso País. As danças e os cantos tradicionais têm sido usados pelos quase seis mil indígenas, representando cento e setenta e três povos na maior mobilização indígena da história dos povos que lutam pelo direito de continuar existindo, o direito à vida, o direito de manter a sua relação vital com a mãe terra.

Pela luta, pela vida, pelos rios, pela terra, por direitos, os nossos povos dançam. Compreender essas linguagens em celebração e luta pela vida é importante para a construção de políticas de dignidade. A Linguística Aplicada (LA), de modo transdisciplinar, não tem se furtado a esse papel de reconhecer o lugar da produção de saberes como agregadora de vida, diante das políticas de morte, propagadas pelo capitalismo de matriz colonial. A busca por ações transformadoras, por meios de pesquisas comprometidas com a superação de injustiças e contra as formas de opressão e crueldade, em práticas de linguagens decoloniais, tem sido um desafio e uma meta constantes para pesquisadoras e pesquisadores da LA no Brasil.

Este livro é mais um passo nessa direção. Seus quase 50 capítulos trazem lexias diversas que constituem essa dança pela vida. Lexias que multiplicam sentidos e agenciamentos na produção de saberes em construção de práticas educativas anti-racistas e anti-coloniais. Como nos diz Ailton Krenak em suas *Ideias para adiar o fim do mundo*²: “está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover.” Sinta-se convidada, convidado, a pisar leve, para re-ouvir a terra e deixar existir a sua poesia mais selvagem.

APRESENTAÇÃO

Cristiane Landulfo
Universidade Federal da Bahia

Doris Matos
Universidade Federal de Sergipe

Em 2020, ano no qual começamos a gestar este livro, iniciou-se uma pandemia que levou embora milhares de pessoas do mundo inteiro e mais de 600 mil brasileiras e brasileiros, incluindo, a nossa colega e autora de um capítulo, a professora Lilian Latties, pesquisadora da área da Linguística Aplicada, professora de espanhol da Universidade do Estado do Amapá, que foi vítima da Covid-19, mas principalmente do descaso, da negligência, do negacionismo, da desinformação e da irresponsabilidade governamental. A ela dedicamos este trabalho com o qual contribuiu antes de nos deixar tão prematuramente. Precisamos registrar que a sua partida muito nos entristeceu e nos causou uma profunda revolta e ainda mais vontade de continuarmos nas trincheiras.

Foi nesse cenário de muitas dores, de distanciamento social, de saudades, de perdas, de luto, mas também de reinvenção, de superação, de desdobramentos e de muita resistência que nasce a proposta desta obra que é fruto das nossas inúmeras inquietações, de muitas leituras que fizemos ao longo do estágio pós-doutoral que teve o seu início em um período de ‘normalidade’ e durante o seu curso, foi invadido por incertezas e pela necessidade de nos reinventarmos.

O estágio pós-doutoral foi realizado por Cristiane Landulfo, sob a supervisão de Doris Matos no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, entre os anos de 2019 e 2020 e teve, como um de seus resultados, a organização em conjunto desta obra. Destacamos que nossa história não iniciou nesse contexto, mas alguns anos antes, em 2010, quando nos conhecemos, enquanto Cristiane cursava o mestrado e Doris o doutorado, no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, na Universidade Federal da Bahia. Esse reencontro acadêmico, apesar de nunca termos nos distanciado, nos proporcionou um aprofundamento no diálogo entre os estudos decoloniais e a Linguística Aplicada e o olhar em direções outras, suleadas pela partilha de saberes construídos no fazer acadêmico.

Durante o desenvolvimento da pesquisa de pós-doutorado, que dialogava com várias temáticas apresentadas neste trabalho, e, posteriormente, após assistir a inúmeras *lives* pandêmicas que surgiram como um novo formato de apresentação das pesquisas de muitos de nós, entendemos a necessidade de reunirmos as pesquisadoras e os pesquisadores das universidades brasileiras e as professoras e os professores das escolas públicas que pensam a educação a partir do chão da sala de aula. O nosso objetivo é, portanto, possibilitar que graduandas(os) e demais interessadas(os) possam encontrar um ponto de partida para pensar as suas leituras a partir dos saberes outros que estão sendo produzidos no Sul e com o Sul.

Além disso, desejamos que os textos aqui presentes, possibilitem a compreensão de que a Linguística Aplicada (LA), que defendemos, é mesmo uma disciplina tão indisciplinar que nos permite navegar por diferentes oceanos e ultrapassar e transgredir as barreiras que insistem em nos dizer o que e como fazer. A LA, na qual acreditamos é transgressiva e nós somos pesquisadoras transgressoras do sistema-mundo patriarcal/machista/racista/transfóbico/misógino/capitalista/colonial/moderno/europeu. E, assim como Paraquett (2010), entendemos que a LA é [...] “uma disciplina que compreende as linguagens em uso e que está atenta às diferenças e às semelhanças que nos constituem como sujeitos complexos e contraditórios”. Além disso, precisamos pensar em uma LA bem menos descritivista e que nos ajude a (des)pensar para pensar o

peso do colonialismo como querem Boaventura de Sousa Santos (2018) e Cassandra Muniz (2016).

Esta obra tem, portanto, o objetivo de ecoar as vozes de quem compreende, como nós, que a língua/linguagem é um espaço/lugar político e que por isso não pode ser pensada de forma abstrata, tampouco dissociada dos contextos e do nosso corpo-território. Como a etnia indígena Kuna, entendemos que o nosso contexto é Abya Yala e, como Lélia González (1988), a América Ladina, unindo os saberes das culturas indígenas e africanas. Esses pontos de partida são também um movimento de (re) existência às diversas colonialidades que se perpetuam e, portanto, um posicionamento que se quer decolonial.

O nosso desejo é demonstrar por meio dos textos que a LA que estamos aqui apresentando e que aprendemos, não quer excluir, não quer silenciar, mas debater racismo linguístico, letramento racial crítico, violência linguística, translíngua, afrolatinidade e educação, currículo decolonial, saberes indígenas e resistência linguística, letramentos de sobrevivência, território e identidade, colonialidade da linguagem, do ser, do saber, do poder, maternagem e linguagem, identidades em fluxo, performatividades interseccionais, transgeneridade e linguagem, pilhagem epistêmica, dentre tantos outros. Aqui, almejamos que a necessidade da decolonialidade, os letramentos de sobrevivência sejam, de fato, compreendidos para que possamos ver com olhares outros, que partem do corazonar e do sentipensar, para entendermos a geo-ontoeπισtemologia decolonial, a educação quilombola, as identidades em fluxo, o sulear, a interculturalidade, os direitos linguísticos e tantos outros conceitos.

Essa obra que chega até você, apresenta textos sobre 47 conceitos, escritos por 58 pesquisadores de diversos territórios, em sua grande maioria do Brasil, e não pretende ser uma espécie de dicionário que encapsula definições, mas um suleamento de conceitos que encontramos nos diversos textos lidos sobre os estudos decoloniais e suas possibilidades de diálogo com a LA. Poderiam ser escritos outros volumes com mais conceitos, pois eles não se esgotam e há uma ampla gama de caminhos a percorrer em sua transdisciplinaridade. Assim, nossa proposta é dar o

gosto da reflexão sobre alguns conceitos, os quais poderão se desdobrar em trajetórias outras, conforme você queira caminhar.

Buscamos com este trabalho debater as questões que nos atravessam, pois temos a consciência de que ser docentes de línguas, ser educadoras e ser linguistas aplicadas significa um punho cerrado que todos os dias deve ser erguido em prol de uma sociedade mais justa e mais humana. Entendemos que a pesquisa precisa ter a sua função social para que possa possibilitar a transformação de vidas e de existências.

Assim, esta obra é um lugar de troca, de diálogo, de escuta, de vontade, de recepção, de acolhimento, de desejo e de solidariedade mútua, pois, pensar epistemologias outras, é nos despir do convencional, do ‘canônico’, da ‘autoridade’ intelectual, dos nossos (pré)conceitos. Esse livro é, portanto, a mão doada para o fortalecimento do combate ao racismo, a xenofobia, ao patriarcado, ao sexismo, ao capitalismo/colonialismo, ao ódio e a todas as formas de opressão. Em tempos tão sombrios, como o que vivemos durante a pandemia de Covid-19 no Brasil, poder produzir este trabalho em companhia de tanta gente comprometida é uma grande vitória e uma contribuição para empreendemos construções sociais outras, que possibilitem nossas (re)existências.

REFERÊNCIAS

- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun.1988.
- MUNIZ, Kassandra. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. *DELTA* [online], v.32, n., p. 767-786, 2016.
- PARAQUETT, Márcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S (orgs.). *Coleção explorando o ensino*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 137-156.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Introducción a las Epistemologías del Sur. In: MENESES, Maria Paula; BIDAISECA, Karina Andrea (orgs.). *Epistemologías del Sur*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018. p. 25-61.

AFROLATINIDADE E EDUCAÇÃO

Deise Viana Ferreira
Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (Chimamanda Adichie)

A relação entre linguagem e identidade só é possível de ser compreendida por mim em sua totalidade através do corpo. Segundo Sodré (2017), no âmbito da diáspora, não apenas no Brasil, como também nas Américas, a presença do paradigma africano se atesta pelo posicionamento do corpo no primeiro plano do pensamento cosmológico. Ao passo que Gomes (2017, p. 98) aponta que: “o processo de regulação do corpo negro se deu (e ainda se dá) de maneira tensa e dialética com a luta pela emancipação social empreendida pelo negro como sujeito. Esta tem no corpo negro o seu principal ícone político e identitário”. Assim, os corpos herdeiros da matriz afrodiáspórica comunicam sobre a traumática travessia atlântica, mas pouco ou quase nada sobre suas histórias, singularidades, diversidade linguística, religiosa e cultural. Na mesma esteira, a noção de imaginário de Glissant (1996) nos ajuda a pensar a construção simbólica que uma comunidade identitária estabelece a partir das categorias de raça, nacionalidade, gênero, poder, por exemplo, para se autodefinir. Assim,

conforme afirmam Bhabha (1998) e Hall (1996), as identidades culturais são sempre posicionais e contextuais, híbridas e moventes, constituindo-se na diáspora. A partir desse horizonte, eu tenho pensado o conceito de afrolatinidade e sua implicação na área de Educação. Tomando como base os estudos indisciplinados da Linguística Aplicada, terreno fértil para a compreensão da linguagem como a maior rede de relações da vida em sociedade, e a partir do repertório de vivências, da organização social e das tensões entre os indivíduos, pretendo desenvolver neste breve ensaio algumas considerações que considero essenciais sobre o termo afrolatinidade. Para tanto, me apoio em minhas investigações acadêmicas como pesquisadora dessa área de estudos e na minha prática como professora preta, latino-americana, brasileira, nordestina e natural da cidade de Salvador, Bahia.

Destarte, destaco a busca do termo “afrolatinidade” no maior sítio de buscas da internet, o Google. Em frações de segundos, aproximadamente 2 mil resultados¹ são exibidos. O primeiro deles, nos leva à dissertação de mestrado “O Espanhol e Afrolatinidade: *senderos de la diáspora negra*”, defendida por mim no ano de 2016 e publicada no repositório da Universidade Federal da Bahia, UFBA, onde realizei meus estudos pós-graduados no Programa de Língua e Cultura do Instituto de Letras. Essa pesquisa foi desenvolvida com a brilhante orientação da professora Marcia Paraquett², a qual nos brinda com uma resenha do estudo em seu artigo³:

O contexto da pesquisa realizada por Deise Viana Ferreira foi o Instituto Federal da Bahia (IFBA), onde atua profissionalmente, servindo-lhe de laboratório para testar sua então inferência de que estudantes da Educação Básica, notadamente do Ensino Médio, se motivariam à aprendizagem da língua e aprenderiam sobre si mesmos quando expostos a vozes negras em Língua Espanhola. Como já

-
- 1 Referência à busca realizada em 01 de fevereiro de 2021 no endereço eletrônico www.google.com
 - 2 Marcia Paraquett é Doutora em Letras (Língua Espanhola, Literatura Espanhola e Hispano-Americana) pela Universidade de São Paulo. Docente da Universidade Federal da Bahia/CNPq.
 - 3 Artigo intitulado *Thinking (and doing) otherwise com a língua dos hermanos. O espanhol na pesquisa e nas políticas linguísticas do Brasil* publicado na *Revista Letras e Letras*, em 2019.

dito, essa língua tem representação no Brasil como sendo uma língua de brancos, quando na verdade é a forma de expressão de todos os povos onde está viva. Enegrecer o Espanhol como língua de aprendizagem em um Instituto Federal no Estado da Bahia foi a melhor contribuição política de sua pesquisa. Como mulher negra e professora de Espanhol, Deise Viana Ferreira valeu-se de seu lugar de fala para apresentar a seus estudantes um universo que até então estaria invisível para eles. (PARAQUETT, 2019, p.127)

A síntese apresentada por Paraquett e toda a memória viva que é acionada nessa narrativa revelam, antes de tudo, uma relação de respeito ao saber e ao processo de aprender junto, onde os papéis desempenhados pelo professor e pelo estudante possuem a mesma importância na construção do conhecimento. Assim, a minha experiência e o meu contexto particular de trabalho e, portanto de autoridade, subsidiaram a discussão teórica sobre a importância da formação de professores e sobre a responsabilidade social do ato de ensinar em uma sociedade tão desigual, figurada por equações difíceis de balancear, em que forças neoliberais e fascistas sobrepujam o capital financeiro à vida humana. Os efeitos desse processo são perfeitamente visíveis a partir da onda crescente de discursos meritocráticos, xenófobos, racistas, impregnados pelo ódio à diversidade de gênero e raça e à intolerância religiosa.

O aspecto negro, afro, assim, se remete à dimensão do corpo (identidade) e se entrecruza com os idiomas (linguagem) falados por pessoas brancas e não brancas. Desse modo, a língua que eu falo, materna ou estrangeira, se transmuta no tempo e no espaço circunscrito a partir do lugar de enunciação, ou seja, de quem está falando e de sua perspectiva discursiva. Diz respeito, também, ao seu lugar de fala, ou seja, de quem está falando a partir da sua identidade cultural, da inscrição corporal na temática, o que implica, quase sempre, no valor atribuído ou não à sua voz em sociedade. Da mesma maneira, podemos pensar na dimensão corpórea, evocando os saberes que emanam do corpo, entendido aqui como a união entre corpo físico e mente, a partir de histórias de vidas, de

peessoas que falam diversos idiomas, que habitam diferentes lugares, que possuem corpos e sexualidades e que têm o direito de existir na vida real e nos manuais de ensino e/ou nos livros didáticos utilizados processos de ensino-aprendizagem.

“Afinal, o que é para você ensinar espanhol na cidade de Salvador, a cidade mais negra do Brasil? Certamente não será a mesma coisa que é pra mim, porque eu sou branca, da região sudeste do país, sou de outra geração, e por isso eu preciso aprender com você”. A reflexão que encabeça este parágrafo, é uma tentativa de aproximação ao conteúdo de uma das tantas conversas que eu tive com a professora Marcia Paraquett, quando orientadora no meu curso de mestrado. Essa provocação repercutiu categoricamente no meu estudo, orientando-me a uma escrita insubmissa, marcada pela primeira pessoa do discurso, oportunizando que diversas vozes, muitas vezes, silenciadas reverberassem a partir da minha fala. Assim, eu, professora da formação básica de currículo brasileiro, me dei conta que fui afetada e pude afetar a construção de conhecimento acadêmico. Esse deslocamento necessário para romper a colonialidade do saber estabeleceu a condição principal para permitir o encadeamento de ações e discursos pautados na justiça social a partir dos estudos pós-graduados.

A seguir, parto à segunda seção deste ensaio onde irei tratar de forma específica o que entendo por afrolatinidade e educação.

ENTRE CONCEITOS, USOS E SIGNIFICADOS

O termo afrolatinidade pode ser designado para nomear os aspectos culturais, históricos e geopolíticos que tratam da herança negra advinda da diáspora africana nas Américas. Explicando de outra forma, a afrolatinidade diz respeito às comunidades afrodescendentes situadas dentro e fora das Américas, que são categorizadas na visão ocidental e eurocêntrica como pertencentes a um legado histórico-cultural comum, constituído por características identitárias relativas à América Latina. Trata-se em língua portuguesa de um neologismo para se referir às diversas culturas e modos de vida das pessoas de origem preta oriundas da diáspora, e descendentes, portanto, da herança africana de base escravocrata e colonial no conti-

nente americano. É referir-se, assim, não somente ao doloroso processo ao qual foram submetidas as mais de 13 milhões de pessoas que foram escravizadas e traficadas de África às Américas (entre os séculos XVI e XIX) a partir da violência e genocídio dessas populações, mas, sobretudo, a capacidade de se opor e resistir à dominação no contexto colonial, ao poder criativo referenciado no fabuloso legado científico à humanidade, no reconhecimento da inteligência dessas pessoas, na exaltação beleza dos corpos negros, na sabedoria ofertada pela filosofia africana.

É importante ressaltar que as categorizações que dizem respeito à afrolatinidade não têm sido acionadas historicamente como um mecanismo de valorização das culturas, dos povos e da diversidade. Por essa razão, a dimensão educativa é onde habita a grande oportunidade de modificar os modos de fazer, de aprender e de ser no mundo. Stetsenko (2017) sustenta que os sujeitos devem ser os próprios agentes transformadores de suas vidas e trajetórias em comunidade, a partir de uma visão de mundo orientada pelo projeto delineado por Vygotsky, que se ancora no ideal marxista de luta pela igualdade e solidariedade entre os povos. Nessa perspectiva, o pensamento central é o de ruptura com padrões pré-estabelecidos para, assim, poder agir com intencionalidade em situações controversas. A inclusão de diferentes perspectivas sobre a vida em sociedade precisa estar em consonância com o uso que as pessoas fazem da linguagem, pois, educando-se linguisticamente para incluir a diferença e o respeito à vida, podemos formar cidadãos críticos que desejem participar de uma agenda política e ativista para a transformação social. Esse ponto de vista é reiterado por Vera Candau quando afirma que:

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (CANDAU, 2011, p.240)

Nesse sentido, o diálogo intercultural dentro da escola é nossa grande aposta para transformar os processos pedagógicos em ações que valorizem a diversidade das pessoas, opondo-se aos mecanismos de silenciamento, invisibilização e discriminação. Para tanto, é de suma importância trazer à cena o resgate histórico para que *o perigo de uma história única* (Adichie, 2009) não alimente o pior cego da memória popular: aquele que vê e não quer enxergar. Desta forma, os movimentos sociais desempenham um papel fundamental, ascendendo a memória, dialogando entre os pares, combatendo as opressões e expandindo a percepção da realidade através das histórias não contadas sobre populações minoritárias e sobre maiorias minorizadas, como é o caso das sociedades subjugadas pelo processo de colonização.

No Brasil, a Lei 10.639/03, marco na histórica da educação, é fruto da organização social do Movimento Negro Brasileiro. Essa lei torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino básico do País. Em 2008, foi atualizada pela Lei 11.645, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura indígena brasileira e dos afrodescendentes. Gomes (2017) faz um panorama histórico destacando a forte atuação do Movimento Negro nas discussões teóricas e epistemológicas nas Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, contemplando, inclusive, a tradução intercultural das teorias e interpretações críticas sobre raça no âmbito acadêmico. Portanto, é necessário considerar que os movimentos de emancipação nas Américas ocorreram de diversas formas com destaque para as lutas de independência do atual Haiti que datam do início dos anos 1790 e fins da década de 1880, passando pelos Estados Unidos e colônias britânicas no Caribe em 1808 e das possessões holandesas em 1815 (SAMPAIO, 2018, p.210). A Revolução do Haiti se constitui um símbolo para as sociedades escravistas do mundo Atlântico, pois além do caráter inaugural é também uma experiência vitoriosa do protagonismo de pessoas em condição de escravização que inspirou outras insurgências no Caribe e no mundo. Desta maneira, o ano de 1865 marca a lei de emancipação dos Estados Unidos, 1873 para as ilhas de Porto Rico, 1886 para Cuba, e o ano de 1888 para o último país a abolir a escravidão das Américas, o Brasil.

À vista disso, a relação entre afrolatinidade e educação para a formação de professores e para a sociedade em geral é um tema longe de estar esgotado nessa breve discussão. O objetivo primeiro está na defesa de uma visão de educação que considere a pedagogia como uma forma de luta político-cultural que possibilite a partir do uso da linguagem a significação do corpo na leitura crítica das questões sociais, pois, segundo Moita Lopes (2002, p.38), “As identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são re-experenciadas ou reposicionadas”.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo da história única*. Palestra proferida no TED Taks, 2009. Disponível em:

http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?langua ge=pt. Acesso em: 1 fev. 2021.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. L. Reis e Gláucia R. E. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. *Lei 10.639*. Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ministério da Educação: Brasília, 2003.

BRASIL. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p.240-255, jul./dez. 2011.

SAMPAIO, Maria Clara S. Carneiro. Emancipação nas Américas. In: SCHWARCZ, L. M. ; GOMES, F. dos S. (orgs.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas*: com atividades reflexivas. Ponta Grossa, PR: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Deise Viana. *O Espanhol e a Afrolatinidade*: “senderos de la diáspora negra”. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) –Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

- GLISSANT; Édouard. *Poética da relação*. 1. ed. Portugal: Sextante, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 24, 1996.
- LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aries, CLACSO. Argentina, 2005.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- PARAQUETT, Márcia. Thinking (and Doing) Otherwise com a Língua dos Hermanos. O Espanhol na Pesquisa e nas Políticas Linguísticas do Brasil. *Letras & Letras*,. Uberlândia, v. 35, n. especial. p. 109-136. 2019.
- SODRÉ, Muniz. *Pensar Nagô*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- STETSENKO, Anna. *The Transformative Mind: Expanding Vygotsky's Approach to Development and Education*. Cambridge University Press. New York, Cambridge, 2017.

ÁREAS CULTURAIS LATINO-AMERICANAS

Acassia dos Anjos Santos Rosa
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

A construção do termo área cultural, une duas palavras com amplas acepções que ganharão sentido ao longo deste texto. Meu interesse pelo tema surge por volta do ano 2010, quando ao ler o artigo “*Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latino-americano*”, escrito pela professora e pesquisadora brasileira Marcia Paraquett (2009), me deparo com as sete áreas culturais propostas pela chilena Ana Pizarro. A partir desta leitura, conheci o texto intitulado “*El sur y los trópicos*” (PIZARRO, 2004), que me fez ter uma nova perspectiva acerca da compreensão da América Latina, como um espaço cultural que ultrapassa fronteiras geográficas.

Antes de adentrarmos na concepção defendida por Pizarro (2004) e corroborada por Paraquett (2009), fui em busca da origem do termo “área cultural”. Segundo Miguel Bandeira, professor português, (p. 50, 2011) “A origem do conceito de área cultural desenvolveu-se a partir dos estudos de etnologia e antropologia, tendo, curiosamente, por objeto, nos seus primeiros ensaios de identificação e delimitação, o originário continente africano”. Tal origem, almejava classificar o continente africano, sob a visão europeia.

A origem do termo ilustra uma tentativa de estudo do continente africano. Ainda que buscasse conhecer melhor o continente, a visão par-

tia do Norte para o Sul, podendo amplificar o que Boaventura de Sousa Santos (2007) denomina pensamento abissal. Para o autor, o pensamento abissal se caracteriza, em linhas gerais, como “um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras” (SANTOS, 2007, P. 71). O pensamento abissal é caracterizado pela invisibilidade total do que se percebe como “o outro lado da linha”, com isso, o que existe e importa é apenas o que está deste lado da linha.

Essa é a lógica do pensamento abissal que segrega o mundo em pensamentos, histórias e filosofias existentes e inexistentes. O continente africano, tal qual a América Latina, faz parte do lado invisibilizado da linha, sendo território onde “não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas” (SANTOS, p. 73).

Como professora de espanhol, fui provocada a me aprofundar no tema, e principalmente a perspectiva trazida pela professora chilena. Por esta inquietação, passei a estudar mais as áreas propostas por Pizarro (2004), e perceber a sensibilidade que esta autora teve, ao unir espaços culturais que não necessariamente ocupam o mesmo espaço geográfico. Ana Pizarro é uma pesquisadora bastante engajada com a América Latina, sobretudo com as tradições e culturas locais, bem como estas foram influenciadas pelo o que ela denomina modernidade tardia.

Dentro de la tradición latinoamericanista de pensamiento en transformación y en relación a la dinámica histórica que genera problemas específicos en el continente, en relación a su forma de modernidad, trabajamos sobre la base de ciertos implícitos que nos han hecho percibir con claridad la existencia y los modos de funcionamiento de las diferencias continentales, las áreas diseñadas por la historia de la cultura. Estas se han ido perfilando con mayor claridad a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, emergiendo de acuerdo a las necesidades de sus acontecimientos. (PIZARRO, 2004, p. 177)

Com isso, saliento que, apesar da origem do termo área cultural vir do Norte, com vistas para o estudo do Sul, a proposta de Pizarro propõe uma visão de Sul para o Sul, que nos provoca a conhecer e viver a América Latina. Dessa forma, este texto busca discutir o termo área cultural no contexto latino-americano, como forma de ampliar possibilidades de estudo para a América Latina, a partir de outros olhares, que não geográficos, e que fujam dos reducionismos e dos estereótipos, muitas vezes atribuídos a esse espaço.

Para além de uma ruptura de uma visão estereotipada e reducionista da América Latina, alimentada pelo pensamento abissal (SANTOS, 2007), situo minhas inquietações na perspectiva do “giro decolonial”, proposto pelo grupo modernidade/colonialidade (M/C) que tinha como membros Aníbal Quijano, Caratine Whash entre outros. O grupo “atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente” (BALLESTRIN, 2013, p.89).

Minha proposta consiste em revisitar as áreas culturais apontadas por Pizarro, a partir do olhar decolonial, chamando-as de “áreas culturais latino-americanas”, no anseio de marcar meu lugar de fala, em novas perspectivas que ultrapassem a origem do termo. Para isso, utilizo a percepção de cultura, partindo de uma perspectiva que traça a raça como fator primordial de fonte de poder e dominação. Dessa forma, todo contexto cultural latino-americano é marcado pela racialização das estruturas de poder, sendo atingido também por fatores interseccionais.

Considero que a utilização do termo “áreas culturais latino-americanas” significa amplificar a voz da chilena Ana Pizarro (2004, 1993), potencializando vozes do Sul, a partir de uma visão sensível sobre a América Latina, conforme defendem Silva Junior e Matos (2019). Ao mesmo tempo, o uso do termo marca o meu anseio por traçar espaços de resistência, sobrevivência e lutas pela quebra de poderes constituídos, uma vez que a perspectiva busca compreender culturas subalternizadas. Dessa forma, minha intenção é olhar mais atentamente aos espaços culturais marginalizados que lutam para sobreviver em ambientes hostis.

Pondero que as áreas culturais latino-americanas significam a força ativa que alimenta o sentimento e disposição de uma comunidade, envolvidas em códigos morais, ideais, atitudes, resistência. A América Latina não está, obrigatoriamente, unida por um território definido geograficamente, tampouco unida por uma única língua veicular. A perspectiva das áreas culturais latino-americanas, que ressalto, anseia unir forças com situações em comum, desconstruindo colonialismos e opressões em suas diversas manifestações.

Essa percepção busca contribuir diretamente para uma reflexão crítica, questionadora acerca de nossas práticas como professores de línguas no Brasil, e como tais temas têm chegado às salas de aula. A oferta de línguas estrangeiras nas escolas públicas representa a forma mais democrática de acesso a essas línguas, visto que todos, em qualquer lugar de nosso país, devem estudar os idiomas. Diante dessa possibilidade, não podemos esquecer que a América Latina é formada por várias fronteiras que favorecem o contato entre diversas línguas, favorecendo práticas translíngues. Para Zolin-Vesz (2014, p. 326) a pedagogia translíngue “se refere à construção de práticas linguísticas flexíveis, híbridas, que estão nas margens, a fim de desenvolver novas compreensões e novas práticas linguísticas, entre elas as práticas linguísticas tidas como acadêmicas”.

Dessa forma, desassocio a ideia monolíngüística, que atribui a um país uma única língua comum e padronizada, que segue regras gramaticais e não apresenta transformações. Saliento, portanto, que a língua é instrumento de poder, sendo ressaltada ou apagada de acordo com interesses comerciais, de poder e hierarquização do saber. Na sequência, apresento, de forma sintética, as sete áreas propostas por Pizarro (2004), a fim de provocar inquietações e estudos sobre as áreas citadas. Como forma de ampliação dos nossos horizontes de pesquisa, aponto nomes de pensadores que trabalham sob uma perspectiva decolonial nas áreas mencionadas.

MESOAMERICANA E ANDINA

Esta área possui seu traço distintivo marcado pela história de resistência das civilizações pré-colombianas e sua luta pela sobrevivência até os

dias atuais, com atenção especial às questões étnicas. Podemos pensar em uma área que engloba desde o norte do México ao longo das cordilheiras dos Andes. Assim, ultrapassa fronteiras geográficas dos países, por meio da busca pela sobrevivência das populações étnicas ali existentes. Nesta área, podemos destacar Silvia Rivera Cusicanqui (boliviana) e Aníbal Quijano (peruano) como pesquisadores.

CARIBE E COSTA ATLÂNTICA

Esta área cultural destaca, sobre tudo, a exploração dos povos africanos, a partir da exploração da escravidão. Dessa forma, esta área possui fortemente marcada a racialização das estruturas de poder. Pensadoras como Shirley Campbarr (Costa Rica); Ana Lucia Silva Santos (Brasil); Carolina Maria de Jesus (Brasil) são algumas que destaco por lutar pela questão racial na América Latina, a partir da área mencionada.

SUDATLÂNTICA

Pizarro (2004) caracteriza esta área pela urbanização das grandes cidades, como também, nas palavras de Darcy Ribeiro “Povos transplantedos” (*apud* PIZARRO, 2004, p. 180). Uma área marcada pela imigração de povos europeus no início do século passado. Com um olhar decolonial, saliento que além da formação das grandes cidades e áreas urbanizadas, essa área carrega consigo um traço fundamental que se caracteriza pela marginalização da população, que são empurradas para morros e becos, formando imensas comunidades periféricas. Dessa forma, destaco a presença de tais comunidades na área sudatlântica de modo particular e na América Latina de modo geral, formando uma cultura subalternizada e marginalizada. Destaco os nomes de Catherine Walsh (Estados Unidos); Boaventura Santos (Portugal); Walter Mignolo (Argentina).

BRASIL

Pizarro (2004) caracteriza o Brasil como grande parêntese da América Latina e elenca possíveis motivos desta situação: rivalidade metropo-

litanas, estereótipos e idioma. Por outro lado, a integração do Brasil com os demais países latino-americanos, em muitas situações, se estreita. É o caso das fronteiras que proporcionam o contato linguístico, econômico e cultural, além das frequentes migrações ocorridas de dentro do continente, como bolivianos, peruanos e, nos últimos anos, venezuelanos. É preciso salientar que as migrações são recebidas de maneira diferente. Quando da Europa, gera orgulho por ser/parecer e pertencer a tal origem, quando de países latino-americanos, por vezes a repulsa para com os que chegam e as culturas que se carrega. Destaco as pesquisas de Marcia Paraquett (Brasil) e de Zolin-Vesz (Brasil).

AMAZÔNIA

Segundo a autora, conhecer a área amazônica e seus traços identitários, que pertence a oito países, é uma forma de contribuir para sua identidade e diversidade que não se restringe a um reservatório ecológico, mas também cultural que abarca diferentes grupos indígenas, negros, imigrantes, pesquisadores, missionários e grandes empresários. Como pensadores da área, aponto a própria Ana Pizarro (Chilena); Raquel Karina Cardoso de Souza e Jéssica Gonzaga Napoleão Valois (Brasil) que representam um coletivo de mulheres negras periféricas na Amazônia e Mulheres In Rima, grupo de Hip-Hop que fala de lutas, conquistas, ativismo e direitos humanos (Brasil).

AS GRANDES PLANÍCIES

Abarca uma área extraterritorial, caracterizada por uma cultura popular tradicional, frequentemente oral (como a literatura de cordel brasileira, mexicana e chilena e a literatura gauchesca argentina e brasileira). Como exemplo de cultura popular, aponto a cordelista Isabel Nascimento (Brasil), que lançou a #cordelsemmachismo por conta de ataques sexistas que havia sofrido. Aproveito este episódio para salientar como a cultura popular pode gerar movimento de massa, a exemplo dos movimentos “*ni una a menos*” e “*vidas negras importam*”, geradas a partir de situações de opressão, vividas em ocasiões recorrentes na América Latina.

“LATINOS” NOS ESTADOS UNIDOS

Para a Pizarro (2004) , esta área compreende a cultura popular primeiro chicana, depois estendida para todos os latinos que vivem nos Estados Unidos. Ao longo dos anos se tornou um sistema de massas, com produções literárias e musicais. Na atual situação política em que vivemos no Brasil, vale salientar que esta área vai muito além da população latina que vive nos Estados Unidos, pois engloba o “sonho americano” de se assemelhar ao país norte-americano, como sinônimo de progresso e elitização. Destaco estudiosos como Mike Davis (Estados Unidos); Mirian Jorge (Brasil).

As áreas propostas pela autora e aqui (re)escritas representam uma tentativa de estudo e compreensão da América Latina, fugindo das divisões geográficas ou linguísticas, mas proporcionando uma visão cultural transversal do Sul para o Sul. Elas não se limitam em si mesmas e por vezes podem se unir, se expandir ou surgir novas possibilidades, de acordo com as visões de quem as leem. Nas áreas culturais latino-americanas, busquei enfatizar as culturas subalternizadas como forma de decolonizar (BALLESTRIN, 2013) os conhecimentos que circulam na América Latina, com vista a potencializar estudos suleados (SILVA JUNIOR; MATOS, 2019) e que rompem tradições patriarcais e imperialistas.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.*, Brasília, n.11, p.89-117, ago. 2013.
- BANDEIRA, Miguel Sopas de Melo. Áreas Culturais e globalização: a área cultural lusófona desde a economia criativa – II. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 13 e CONGRESSO INTERNACIONAL DE LUSOFONIA, 4. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*, São Paulo – Brasil 2011
- PARAQUETT, Marcia. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, v. 6, p. 1-23, 30 nov. 2009.

PIZARRO, Ana. Áreas Culturales en la Modernidad Tardía. In: PIZARRO, Ana. *El Sur y los Trópicos: Ensayos de cultura latinoamericana*. Murcia: Compobell, p. 177-192, 2004.

PIZARRO, Ana. Palavra, literatura e cultura nas formações discursivas coloniais. In: PIZARRO, Ana. *América Latina: palavra, literatura e cultura*. v. 1. Campinas: Unicamp, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista interdisciplinar Sulear*, ano 2, n. 2, set. 2019. Minas Gerais: Editora MG.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Como ser feliz em meio aoportunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngua. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 53, n. 2, p. 321-332, jul./dez. 2014

BRANQUITUDE

Gabriela Rodrigues Botelho
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

(Chris) – Os dois que vocês mataram... eram seus amigos?
(Estrangeiro/forasteiro) – Amigos? A gente não mata amigos no
Brasil.

Mas não...A gente não é dessa região.

(Chris) – De que região vocês são?

(Estrangeiro/forasteiro) – A gente é do sul do Brasil. Uma região
muito rica.

Com colônias alemãs e italianas. Somos mais como vocês.

(Willy) – Como nós?

(Estrangeiro/forasteiro) – Sim.

(Willy) – Eles não são brancos são? Como podem ser como a gente?
Somos brancos.

Vocês não são brancos. Eles são brancos?

(Terry) – Eu não sei...Bom...Sabe de uma coisa... Eles meio que pare-
cem brancos.

Mas, não são. Os lábios e o nariz dela entregam, está vendo?

Eles estão mais para mexicanos brancos.

(Jake) – Você poderia ser italiano. Ela poderia ser polonesa.

(Julia) – Eu acho que ele é um latino bonito.

(Kate) – Sim, está mais para latino.

(Diálogo do filme *Bacurau*, 2019)¹

1 Transcrição disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d_b0dSFmlGQ. Acesso em: 28 dez. 2019.

Os estudos sobre racialização, bem como sobre branquitude, têm pensado a categoria raça, a partir de uma concepção sociológica, entendendo-a como local, histórica, cultural e ativa na organização das sociedades (SCHWARCZ, 2012). Ao retratar uma realidade distópica, *Bacurau*, filme brasileiro, em que um dos diálogos mais marcantes está na epígrafe deste capítulo, reflete uma hierarquia social na qual a raça é o divisor.

A epígrafe ilustra, também, o caráter relacional desse conceito, uma vez que o brasileiro do sul se considera como os estadunidenses ou europeus, devido à colonização e a uma possível descendência norte-europeia, enquanto esses não o reconhecem, pois entendem que o personagem não é branco, mas latino. Nesse diálogo, emerge uma das principais definições de branquitude: o poder de nomear e definir o outro (PIZA, 2014; SCHUCMAN, 2012).

Na obra cinematográfica, o poder se concentra naqueles considerados mais brancos, evocando uma superioridade histórica, geográfica, econômica, cultural, e, principalmente, política, isto é, uma construção social de raça. Esse poder é exercido, primeiramente, através da linguagem, ao distanciar o latino do imaginário evocado do que é ser branco, porém é materializado, inclusive, na legitimidade de matar, como ocorre no diálogo relatado em forma de epígrafe.

Sabendo que a arte costuma refletir e ajudar a compreender uma época, *Bacurau* poderia suscitar inúmeras formas de pensar o que é ser branco no Brasil, a partir de teorizações recentes, como: i) a suposição de que devido à mestiçagem não há pessoas brancas no país (SOVIK, 2009); ii) o caráter latino e mestiço das construções de branquitude (LOPES, 2014); iii) a evocação de um passado colonial (BENTO, 2002); ou, iv) as fronteiras internas da branquitude (CARDOSO, 2008; ALVES, 2010; SCHUCMAN, 2012). Porém, o que interessa aqui é pensar como a branquitude, como posição de poder, ao definir o outro, também se conforma.

Segundo Sovik (2009, p. 55): “a supervalorização da branquitude não é um problema só interno, de políticas nacionais, mas de imaginários mundiais.” Assim, ainda que não haja um consenso em relação à gênese

dos estudos sobre branquitude, os intelectuais William Edward Burghardt Du Bois, Frantz Fanon e Alberto Guerreiro Ramos, cada um em sua época, são apontados, repetidamente, como pioneiros em discutir a racialização branca nas Américas (BENTO, 2002; CARDOSO, 2008; ALVES, 2010; SCHUCMAN, 2012; PIZA, 2014).

No século XIX, nos Estados Unidos, o historiador, sociólogo e ativista W. E. B. Du Bois, incorporou em suas pesquisas a condição do branco estadunidense como mantenedor da diferença racial. O que era entendido como o “problema do negro,” nos estudos de Du Bois, passou a ser visto como um problema social, denunciando a segregação que limitava o desenvolvimento da população negra e favorecia a população branca (BERNARDINO-COSTA, 2019).

Franz Fanon, martinicano, psicanalista e ativista, inseriu com maior evidência a dimensão colonial como causadora ou principal sustento do que viria a ser a diferença da condição entre negros e brancos nas Américas. Para Fanon, na colonização, há uma construção do ser (pertencente às pessoas brancas) e a do não ser (imposta a pessoas não brancas). Assim, a busca pela brancura se tornou a legitimação da existência humana, do ser e estar no mundo (FANON, 1973).

No Brasil, por volta de 1950, Guerreiro Ramos (1995) deslocou o “problema do negro”, ao que ele chamou de *patologia do branco brasileiro*, que consistia em denominar o outro de forma depreciada, para, então, colocar-se como superior. Para o autor, o preconceito e a discriminação eram sustentados por uma construção sociológica que tratava o negro como objeto de pesquisa, e, paralelamente, isentava o grupo social branco como parte do problema. Esse mecanismo seria uma patologia, porque não condizia com a realidade dos fatos, além de impedir o desenvolvimento da sociedade, caracterizando uma enfermidade social. Porém, essas construções ganhavam *status* de verdade, legitimando a brancura como forma de superioridade (GUERREIRO RAMOS, 1995).

De acordo com Alves (2010), a brancura tem significados fenotípicos e simbólicos. Já a branquitude seria uma posição social que agrega esses significados, mas, também, a condição de poder na sociedade,

possibilitando que as características autoatribuídas a este grupo sejam institucionalizadas, incorporadas ao imaginário social, garantindo vantagens (SCHUCMAN, 2012). Por sua vez, Bento (2014, p. 25) diz que a branquitude corresponde a “[...] traços da identidade do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento [...]”. Já na concepção de Jesus (2012, s/p), “o termo branquitude é utilizado para dar nome às práticas realizadas por portadores da brancura com o objetivo de manter o privilégio que o branco possui nas sociedades estruturadas pela hierarquia racial”. Nesse sentido, a branquitude² não representa apenas uma afirmação de orgulho racial, mas reafirma uma posição de supremacia. Por isso, vale ressaltar que:

A branquitude tampouco é o equivalente ideológico ou contrapartida da negritude, que foi inventada como reação à ideologia da supremacia branca. Conceber a branquitude como espelho da negritude pressupõe uma ficção de igualdade social: eu me valorizo, como você se valoriza. O valor da branquitude se realiza na desvalorização do ser negro e ela continua sendo uma medida silenciosa dos quase brancos, como dos negros. Mede a falta dessas pessoas: elas não têm uma senha de acesso às camadas superiores. (SOVIK, 2009, p. 55)

As pesquisas de referência sobre a posição do grupo racial branco emergiram nos Estados Unidos, nos anos 1990, e são denominadas Estudos Críticos da Branquitude. Estas investigações vêm influenciando outros trabalhos, principalmente, na África do Sul, Austrália e Brasil. Segundo Schucman (2012), não é coincidência que as ex-colônias tenham sido o expoente desses estudos, pois a consolidação da branquitude como poder se deu através das explorações coloniais. Assim, os aspectos raciais brancos foram diluídos na cultura, nos hábitos cotidianos, nos ideais de

2 De acordo com Jesus (2012), para evitar equívocos entre negritude e branquitude, Edith Piza propôs o uso dos termos “branquidade” e “negridade” como posição de superioridade racial branca. Já branquitude e negritude se refeririam à conscientização da diferença racial. Contudo, essa proposta carece de teorização. Assim, os termos **branquidade** e **branquitude** têm sido utilizados como sinônimos que remetem a práticas de manutenção do privilégio branco.

nação, nas representações positivas de humanidade, no que é considerado belo ou saudável, evitando que essas atribuições fossem vistas como uma forma de racialização. Piza (2014, p. 72) afirma:

Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais, para uns, e a neutralidade racial, para outros. As consequências dessa visibilidade para negros são bem conhecidas, mas a da neutralidade do branco é dada como “natural”, já que é ele o modelo paradigmático de aparência e de condição humana.

Ao examinar as autoatribuições transparentes de ser branco, alguns aspectos são revelados, dentre eles, a condição de privilégio, sendo o silenciamento sobre a própria raça o principal deles (BENTO, 2002; CARDOSO, 2008; SOVIK, 2009; SCHUCMAN, 2012; PIZA, 2014).

Na pesquisa de Bento (2002), os gestores de Recursos Humanos não se constrangeram, ao admitir que, entre uma pessoa negra e uma branca, com a mesma qualificação, escolheriam a pessoa branca, pois sentiam mais confiança. Os relatos mostraram uma identificação entre o grupo branco, que mantém a tradição colonial de facilitar a ascensão social e o trânsito de pessoas brancas na sociedade, chamada pela autora de *pacto narcísico da branquitude* (BENTO, 2002).

A pesquisa de Oliveira (2007), com universitários brancos, também confirmou a despreocupação com a raça como sendo um privilégio da branquitude. Ao perguntar sobre atitudes racistas vivenciadas pelos entrevistados, estes apontaram as ações de outras pessoas (o taxista que não atende a pessoa negra, o parente distante que defendia ideias racistas), mas nunca algo no seu contexto ou protagonismo social. Uma das respostas chama a atenção: “Olha, não tem episódios muito radicais, não. Ou tem? Talvez na minha concepção não tem porque é minha família, e aí como eu os amo, né? É difícil dizer que eles são preconceituosos...” (OLIVEIRA, 2007, p. 100). Embora reconheça a atuação do seu grupo racial, é comum se abster da autocrítica.

No contexto escolar, Alves (2010) entrevistou professores(as) que rememoraram suas vivências como alunos(as). As pessoas brancas não souberam relatar práticas racializadas, apenas admitiram o desfavorecimento de grupos não brancos. Por seu turno, as pessoas autoidentificadas como mestiças apontaram como racialização branca a normatividade dos conteúdos escolares e dos livros didáticos, através da masculinização e da branqueamento das referências e heróis nacionais. Já as pessoas negras denunciaram diversas situações de racialização a partir da branquitude. Os eventos escolares ganharam notoriedade, pois a vitória do concurso de beleza, do concurso de poesia e os destaques nos desfiles cívicos sempre era dada a pessoas brancas ou de pele e traços branqueados, mesmo quando pessoas negras se mostravam mais capazes (ALVES, 2010).

Já a pesquisa de Miranda (2020), com *rappers* brancos(as), demonstrou que não pensar em raça é um privilégio, pois sempre que isso acontece está relacionado aos grupos minoritarizados. Dentre os(as) 17 *rappers* entrevistados(as), apenas 1 problematiza em suas canções a condição de privilégio dos brancos na sociedade. Considerando que o *Rap* é um estilo musical que representa a experiência de pessoas negras, o autor abre espaço para pensar o papel do grupo social branco nesse contexto e sugere ser este um lugar de reflexão e educação através da música (MIRANDA, 2020).

Os estudos demonstram que, no trabalho, no contexto escolar, na família ou na arte os(as) brancos(as) não racializam suas atitudes, como fazem com os outros grupos. Esse posicionamento, tido como natural, já é uma forma de manutenção dos privilégios raciais. Isso ocorre, inclusive, com pessoas que reconhecem a desigualdade racial, o que levou Cardoso (2008) a diferenciar a branquitude acrítica (grupos supremacistas) da branquitude crítica (grupos que desaprovam o racismo publicamente), porém o autor ressalta que essa desaprovação não evita atitudes racistas.

Diante da busca por igualdade dos grupos não brancos, a branquitude faz dois movimentos: o primeiro é o medo (AZEVEDO, 1987), principalmente, quando há perda de privilégio, como se tivessem dado

um passo para trás, tratando os grupos minoritarizados como inimigos; o segundo é o da culpa (NASCIMENTO, 2020), pois, ao tomar para si o sofrimento de ter sido o algoz histórico, colocam-se à frente dos demais, mantendo, assim, o protagonismo nas relações. Ambos comportamentos isentam a branquitude de sua responsabilidade diante das desigualdades raciais.

Os estudos sobre branquitude, além de entender esse fenômeno, também buscam investigar formas de as pessoas brancas compreenderem sua racialização. Aqui surge uma possibilidade de mobilização, a partir da conscientização e engajamento na luta antirracista (LOPES, 2016; SCHUCMAN, 2018; MIRANDA, 2020). Assim, o movimento do grupo racial branco seria um passo para o lado, abrindo espaço para se posicionar em igualdade com os demais grupos raciais.

Ao exercitar o poder de nomeação, na colonização, na formação dos Estados-Nação e na atualidade, os(as) brancos(as) mantêm sua individualidade positivada e percebem as pessoas de outras raças em sua coletividade. Apesar da diversidade de povos indígenas, africanos e asiáticos, por exemplo, todos foram considerados pejorativamente índios, negros e amarelos, respectivamente. Contudo, há uma coletividade na alteridade do ser branco, apontada por esses povos como nociva, e, assumida pela branquitude: a prática exploratória do poder (ALVES, 2010).

Por isso, os indígenas Guaranis nomeiam pessoas brancas como *Juruá*, que significa boca com pelo (bigode), identificando hábitos culturais e comportamentos de superioridade ao estar no mundo (NÚÑEZ, 2020). Já os Tupinambás usam a palavra *caraiiba* (estrangeiro ou estranho em tupi), para definir quem eles enxergam como intolerantes e que rejeitam a cultura do outro, sendo em muitos casos quem se considera portador(a) da brancura (ANGATU, 2020). Essas denominações mostram a visão desses povos sobre pessoas brancas, sem estigmatizá-las. Já a branquitude impõe sua visão de si e dos demais como única, usando a linguagem como arma para se definir, ao definir o outro, seja na distopia do Brasil, em *Bacurau*, no passado histórico seja na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana. *Significados de ser branco* - a brancura no corpo e para além dele. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANGATU, Casé. O que é o homem branco? [Entrevista cedida a] Lia Vairner Schucman. *Canal Futura*, [S.l.], temp. 24, ep. 3., temp. 15 set. 2020. Programa Entrevista – Branquitude. Disponível em: <https://canaisglobo.globo.com/assistir/futura/entrevista/v/8858547/>. Acesso em: 28 dez. 2020.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco*: o negro no imaginário das elites. Século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida S.; CARONE, Iray (org.). *Psicologia Social do Racismo*: estudos sobre branquitude e branqueamento. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25-58.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Convergências entre intelectuais do Atlântico Negro: Guerreiro Ramos, Frantz Fanon e Du Bois. In: Bernardino-Costa, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. E-book.

CARDOSO, Lourenço. *O branco “invisível”*: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957 - 2007). 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, 2008.

FANON, Frantz. *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas, 1973.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. Patologia social do “branco” brasileiro. In: *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. p. 215-24.

JESUS, Camila Moreira de. Branquitude x branquidade: uma análise conceitual do ser branco. Encontro Baiano de Estudos em Cultura UFRB, 3., abr. 2012, Cachoeira. *Anais [...]*. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wpcontent/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-%C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

LOPES, Joyce Souza. Branco(a)-mestiço(a): problematizações sobre a construção de uma localização racial intermediária. *Revista da ABPN*, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 47-72, jun. 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/150>. Acesso em: 28 dez. 2020.

LOPES, Joyce Souza. *Lugar de branca/o e a/o “branca/o fora do lugar”*: representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os e branca/os do/no Movimento Negro em Salvador – BA. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. *Branquitude, Música Rap e educação*: compreenda de uma vez o racismo no Brasil a partir da visão dos rappers brancos. Salvador: Sandile, 2020. *E-book*.

NASCIMENTO, Tatiana. Culpa branca e responsabilização. [Entrevista cedida a] Karen de Souza. *Canal Futura*, [S.l.], temp. 24, ep. 16., 2020. Programa Entrevista – Branquitude. Disponível em: <https://canaisglobo.globo.com/assistir/futura/entrevista/v/8868709/>. Acesso em: 28 dez. 2020.

NÚÑEZ, Geni. Relações entre povos brancos e indígenas. [Entrevista cedida a] Lia Vainer Schucman. *Canal Futura*, [S.l.], temp. 24, ep. 16., 2020. Programa Entrevista – Branquitude. Disponível em: <https://canaisglobo.globo.com/assistir/futura/entrevista/v/8861873/>. Acesso em: 28 dez. 2020.

OLIVEIRA, Lúcio Otavio Alves. *Expressões de vivência da dimensão racial das pessoas brancas*: representações de branquitude entre indivíduos brancos. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: BENTO, Maria Aparecida S.; CARONE, Iray (org.). *Psicologia Social do Racismo*: estudos sobre branquitude e branqueamento. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 59-90.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, “o branco” e o “branquíssimo”*: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Famílias inter-raciais*: tensões entre cor e amor. Salvador: EDUFBA, 2018. *E-book*.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário*: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SOVIK, Liv. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

COLONIALIDADE DE GÊNERO

Daniel Mazzaro

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

O QUE SE ENTENDE POR GÊNERO?

A palavra *gênero* possui diversas entradas nos dicionários, e a primeira que costuma aparecer pode ser assim resumida: “conceito generalista que agrega em si todas as particularidades e características que um grupo, classe, seres, coisas têm em comum”, conforme o Dicionário Online de Português. É a partir dessa definição que a Biologia entende por *gênero* o grupo da classificação dos seres vivos que reúne espécies aparentadas, vizinhas, por apresentarem entre si semelhanças constantes e contínuas. Um exemplo de gênero biológico é o *Canis*, que engloba espécies como o lobo (*Canis lupus*), o cão (*Canis lupus familiaris*) e o coiote (*Canis latrans*), que compartilham entre si características morfológicas (cauda longa e dentes molares adaptados para esmagar ossos) e funcionais (proeminência da audição e do olfato em relação à visão) e por isso pertencem ao mesmo gênero (daí o *Canis* no nome científico de todos eles).

Como podemos observar, a divisão biológica de gênero não se aplica a membros da mesma espécie; a propósito, a menor classificação dos grupos dos organismos biológicos que se faz é a de espécie. Se pensarmos nas bonecas-russas, a maior costuma se chamar *reino*, dentro da qual se encontra o *filo* (ou a *divisão*), que contém a *classe*, que abarca a *ordem*, que contém a *família*, que inclui o *gênero* e, finalmente, a menor

bonequinha, a *espécie*. Algumas espécies podem ser ainda divididas de acordo com características bastante específicas, como é o caso do sexo. As classificações que vêm a partir do conceito de sexo também se baseiam em características morfológicas e funcionais das espécies, porque nem todas apresentam os mesmos órgãos e nem a mesma forma de reprodução (ou seja, distinguem-se na morfologia e nas funções).

O que distingue o ser humano de qualquer outra espécie da família Hominidae (no qual se encontram, além dos humanos, os chipanzés, os gorilas e os orangotangos), de qualquer outra espécie pertencente à ordem dos *Primates*, à classe *Mammalia*, ao filo *Chordata* e ao reino *Animalia* é a habilidade de desenvolver uma linguagem capaz, entre outras coisas, de classificar. Graças à habilidade de simbolização, o ser humano é o único que categoriza e recategoriza, criando, dessa forma, a história e, com ela, as causas, os modos, as finalidades, as condições e outras relações entre os elementos do real. É a partir da linguagem, a mesma que definiu o que significa sexo e gênero para a biologia, que podemos concluir que o conceito de *sexo*, usado pela biologia, não era suficiente para contemplar algo que é do campo da linguagem: suas relações simbólicas nas sociedades.

Por relações simbólicas não me refiro exatamente ao outro uso bastante comum do termo “gênero”, a saber, a categoria linguística que estabelece a distinção entre as classes de palavras baseada particularmente na oposição entre masculino, feminino e neutro. Não se trata simplesmente de sair do campo das estruturas biológicas e se lançar no campo das estruturas gramaticais, mas refletir nos impactos sócio-histórico-culturais da categorização humana em homem/masculino e mulher/feminino. Quando se passa a usar o termo *gênero* como um dos eixos, além da classe e da raça, sob o qual a desigualdade de poder se organiza entre os humanos e que enfatiza um sistema de relações que historicamente inclui o sexo (SCOTT, 1995), o que temos é um estranhamento da linguagem, esta vista com frequência como um fenômeno tão natural quanto, por exemplo, o latido de um cão e a reprodução dos *Homo erectus*.

EPISTEMOLOGIA DA COLONIALIDADE DE GÊNERO

Na seção anterior, propus uma breve reflexão sobre a linguagem e a naturalização do fenômeno da categorização. O risco que corro com essa proposta é de me fazer mal compreendido quanto a que exatamente se refere o termo “gênero” em “colonialidade de gênero”. Embora possa parecer, não se exclui a biologia, quer dizer, não se ignora a existência do pênis e da vagina, nem a reprodução dos seres que possuem esses órgãos. O que deve ficar claro é que termos como “masculino”, “feminino”, “homem”, “mulher”, “macho”, “fêmea”, “heterossexual”, “homossexual”, “bissexual” e outros, quando referidos a seres humanos, não se restringem à anatomia e às suas funcionalidades, mas indexam também aquilo que lhe é único: a linguagem e suas construções simbólicas.

Nessa perspectiva, linguagem e cultura andam de mãos dadas, principalmente se compreendermos a cultura como “um processo acumulativo, resultante de toda experiência histórica das gerações anteriores, [...] [que] limita ou estimula a ação criativa do indivíduo” (LARAIA, 2009, p. 49) e, na mesma esteira, se entendemos a linguagem humana como um produto dessa cultura. Além disso, acredito, seguindo os pensamentos do psicanalista Jacques Lacan, que o real, uma vez inacessível, é recriado e representado por nós por meio da linguagem, linguagem essa que existe antes de virmos ao mundo e é impossível aceder a seu ponto de origem a não ser criando-o simbolicamente pela linguagem. Como se é de esperar, a compreensão de “sexo” mudou ao longo da história, o que não significa que esta esteja mais próxima da verdade universal que aquela, mas ao menos nos dá provas de sua relação com a cultura.

Aníbal Quijano (2000), importante estudioso decolonial, compreendia que o fenômeno do poder é caracterizado como um tipo de relação social constituído pela copresença da dominação, exploração e conflito, afetando quatro áreas básicas da existência social e sendo resultado e expressão da disputa pelo controle delas: o trabalho, o sexo, a autoridade coletiva (ou pública) e a subjetividade/intersubjetividade. Dentre as posições teóricas na análise do gênero, citadas por Joan Scott (1995), Quijano parece se encaixar entre a primeira (inteiramente feminista, que se em-

penha em explicar as origens do patriarcado) e segunda (que se situa no interior de uma tradição marxista), já que ele “pressupõe um significado permanente ou inerente para o corpo humano – fora de uma construção social ou cultural – e, em consequência, a a-historicidade do próprio gênero” (SCOTT, 1995, p. 78), mas, ao mesmo tempo, enfatiza o papel causal dos fatores econômicos na determinação do sistema de gênero. Pelo menos é isso que María Lugones (2008) destaca, quando qualifica de “limitada” a construção colonial do sexo/gênero e o seu alcance:

La mirada de Quijano presupone una comprensión patriarcal y heterosexual de las disputas por el control del sexo y sus recursos y productos. Quijano acepta el entendimiento capitalista, eurocentrado y global de género. El marco de análisis, en tanto capitalista, eurocentrado y global, vela las maneras en que las mujeres colonizadas, no-blancas, fueron subordinadas y desprovistas de poder. El carácter heterosexual y patriarcal de las relaciones sociales puede ser percibido como opresivo al desenmascarar las presuposiciones de este marco analítico. (LUGONES, 2008, p. 78)

Essa observação de Lugones ultrapassa inclusive a terceira posição teórica (SCOTT, 1995), segundo a qual, para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito, se inspira nas escolas psicanalíticas pós-estruturalistas francesas e nas teorias anglo-americanas de relação do objeto. Lugones (2008) tem um olhar crítico e desnaturalizador do que ela chama de “sistema moderno-colonial de gênero”, quando afirma que “*la organización social en términos de género no tiene por qué ser heterosexual o patriarcal*” (LUGONES, 2008, p. 78). Explica a pesquisadora que “*tanto el dimorfismo biológico, el heterosexualismo, como el patriarcado son característicos de lo que llamo el lado claro/visible de la organización colonial/moderna del género*” (LUGONES, 2008, p. 78).

Outra característica desse sistema de gênero é sua interseccionalidade, especialmente com a categoria de raça. Apesar de na modernidade

européia capitalista todas e todos sejamos racializados e nos seja atribuído um gênero, nem todas e todos somos dominados ou vitimizados por esse processo, pois as categorias têm sido entendidas como homogêneas e selecionam o dominante de um grupo como sua norma, o que faz com que a categoria “mulher” selecione fêmeas burguesas brancas heterossexuais, “homem” selecione machos burgueses brancos heterossexuais e “negro” selecione machos heterossexuais negros. Uma perspectiva interseccional mostra o que se perde, deixando-nos “*la tarea de reconceptualizar la lógica de la intersección para, de ese modo, evitar la separabilidad de las categorías dadas y el pensamiento categorial*” (LUGONES, 2008, p. 82).

A colonialidade de gênero, nessa perspectiva, deve lançar luz sobre a imposição das categorias binárias e hierarquizadas de gêneros por parte dos colonizadores europeus, quando de sua chegada à América, mas, principalmente, sobre a exclusão de outras dimensões estreitamente ligadas às relações de poder, como a raça, a classe e a sexualidade. Não se trata de colocar a categoria de gênero como central e principal para pensar a colonialidade, mas “pensar que tanto o gênero é informado pela raça, quanto a raça é informada pelo gênero” (GOMES, 2018, p. 69), que o gênero é informado pela sexualidade e pela classe, e vice-versa.

ALGUNS EXEMPLOS DE COLONIALIDADE DE GÊNERO

Em Mazzaro (2020), aponte um exemplo de colonialidade de gênero, a partir do caso do assassinato do irmão do cacique Torecha pelo espanhol Vasco Núñez de Balboa, quando da conquista da América Central, porque o encontrou “*en traje de mujer, y a otros muchos acicalados y, según testimonio de los vecinos, dispuestos a usos licenciosos*” (ANGLERÍA, 1989, p. 165). Este é um caso de relação de poder que intersecciona os saberes sobre etnia, sexo, sexualidade e classe, já que se trata da execução de homens indígenas pertencentes à alta hierarquia da tribo dos Cuarecas e supostamente sodomitas com a finalidade de conquista de terras e disseminação da “educação” europeia-cristã.

Trazendo o debate para a contemporaneidade, Connell (2016) cita estudos interessantes, como o da antropóloga chilena Sonia Montecino,

que concluiu que “as identidades de gênero na América Latina são formadas da mesma maneira que as identidades de classe, ou seja, inscritas em projetos de mudança social” (CONNELL, 2016, p. 36). Montecino percebeu que havia uma diferença entre os movimentos feministas e os movimentos de mães: enquanto aqueles lutavam por mudanças nas identidades e para que mulheres acessassem esferas de ação tomadas por homens, estes utilizavam a legitimidade cultural conferida a identidades mais antigas para lutar pela vida de seus filhos, como foi o caso das *Madres de la Plaza de Mayo*, na Argentina. Se, por um lado, a incorporação do trabalho remunerado na vida das mulheres justifica a ruptura da ideologia do “marianismo”, por outro, a manutenção de um padrão antigo de trabalho feminino que permitiu uma imagem genérica das mulheres como mães e a assunção da divisão de trabalho segundo o gênero (principalmente nos movimentos de sobrevivência entre mulheres indígenas) foram responsáveis por avanços nos direitos humanos. Assim, temos uma “modernidade conservadora”, tipicamente latino-americana das identidades de gênero: ao mesmo tempo em que vemos que mudanças concretas ocorreram na posição das mulheres (mais acesso à educação, famílias menores e mais trabalho remunerado), a esfera pública ainda é dominada por homens devido à crença de que as mulheres são domésticas. Esse é um caso em que se interseccionam as categorias de sexo (mulheres *vs.* homens), de classe (trabalhadoras *vs.* domésticas) e étnica em algumas situações (indígenas *vs.* não indígenas), e que as consequências têm grande impacto na percepção política (por exemplo, o conservadorismo não está sempre atrelado às pautas da direita neoliberal).

REFERÊNCIAS

CONNELL, Raewyn. *Gênero em termos reais*. Trad. de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.

GÊNERO. In: *Dicionário Online de Português*. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/genero/>>. Acesso em: 07 maio 2021.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2019.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul.-dic. 2008. Disponível em: <<https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

MAZZARO, Daniel. Sexualidades decoloniais: a latino-americanização dos estudos *queer*. In: MENDONÇA E SILVA, C. A. (org.). *América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais*. Campinas: Pontes, 2020. p. 289-313.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Lima, diciembre del 2000. Disponível em: <<http://www.rojasdatabank.info/pfpc/quijan02.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Comps.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar, 2007. p. 285-327. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SCOTT, Joan. Género: uma categoria útil de análise histórica. Trad. Guacira Lopes Louro e Tomaz Tadeu da Silva. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2., p. 71-99, jul./dez. 1995.

COLONIALIDADE DA LINGUAGEM

Lívia Baptista

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

“Ñawraypachapi purini, huk runa simimpi tiqsi muyu pachata yachay hamutaypaq” (Caminaba horas para aprender y entender el mundo en otro idioma), *Quam Hina*, de Renata Flores

Início este texto, com parte da letra de *Quam Hina*, de Renata Flores, natural de Yacucho, Peru. Considerada pelo *New York Times*¹ como “*transgresora y tradicional: así es la reina del rap quechua en Perú*”, o citado jornal dedica-lhe, em 28 de abril de 2020, um artigo no qual afirma que a jovem cruza referências de uma geração que começa a resgatar as línguas sob risco de serem esquecidas e faz tal resgate por meio de gêneros musicais mais popularizados, como no caso o rap.

No artigo que escreveu para o *New York Times*, a partir de uma entrevista com a Renata Flores, Julie Turkewitz, correspondente do jornal na cordilheira dos Andes, menciona que, por meio de uma mescla entre tradição e transgressão, rural e urbano, local e global, Renata se insere em um crescente debate acerca da identidade na região. Afirma que Renata lidera uma nova geração de artistas que produzem música contemporânea em quéchua, a língua indígena mais falada na América Latina. Já no *site da Radio Futura*², se diz sobre Renata Flores que “*nació en Huamanga*,

1 Texto disponível em: <<https://www.nytimes.com/es/2020/04/28/espanol/renata-flores-quechua-trap.html>>. Acesso em: 14 jan.2021.

2 Texto disponível em: <<https://fmfutura.com.ar/2020/07/renata-flores-rap-trap-y-pop-en-quechua-para-mantener-vivo-el-idioma.html>>. Acesso em: 14 jan.2021.

Perú un 20 de marzo de 2001. Es parte de una generación de músicos peruanos que combinan los ritmos del trap, el rap y el reguetón con los sonidos y el lenguaje andino". Indagada sobre como as gerações anteriores reagem a suas canções, Renata responde:

Ahí hay mucha controversia porque hay un grupo de personas que no quieren mezclar la música tradicional, o el quechua con géneros actuales, o algún estilo actual o que es que no es parte de nuestra cultura. Les decimos 'los puristas', pero son muy pocos, porque ya muchas personas se están dando cuenta que el idioma se va ir perdiendo si nos quedamos estancados en un solo lado o si no lo tocamos o lo ponemos en un museo algo así, el quechua no debería ser así.

Ainda sobre Flores, se menciona a que sua avó materna fora professora de uma comunidade rural do Peru durante o “reinado” do Sendero Luminoso e que ela contara sobre o terrível que tinha sido essa época. Flores lembra que a avó falou que os estudantes de quéchua foram recrutados pelas guerrilhas e aterrorizados pelo exército e que falar uma língua indígena os tinha convertido tanto em vítimas do recrutamento rebelde como no objeto de suspeitas de outros peruanos. Já quanto a sua avó paterna, que cresceu no campo, ficamos sabendo que nunca aprendeu a falar espanhol fluentemente. Foi, então, quando Flores começou a perguntar-se por que, às vezes, se envergonhava, ao escutar suas avós falarem quéchua em público e por que a tantos companheiros lhes dava pena falar essa língua na aula. Começou a perguntar-se por que ninguém lhe ensinara essa língua formalmente e passou a compor suas canções: primeiro em espanhol e depois traduzindo-as para o quéchua com a ajuda de suas avós. Américo Mendoza-Mori, especialista em quéchua, professor na Universidade de Pensilvânia, ofereceu uma tradução para a canção *Quam Hina* que vem sendo difundida e da qual tomei a epígrafe deste texto.

Nessa canção se conta uma história a partir da perspectiva de uma cantora fictícia cujos avós desapareceram durante o conflito e enquanto a narra, menciona as meninas das zonas rurais do Peru que passam

muitas horas caminhando para ir à escola todos os dias. Nesse percurso, a narradora sofre um abuso não especificado. A avó materna de Flores, Adalberto Canchanya Alvarado, de 78 anos, quando viu o vídeo da canção disse estar incrivelmente orgulhosa e referindo-se à neta disse que “*Ella es libre y puede cantar, no como nosotros*” e “*Lo dice tal como es*”.

Essa breve narrativa, me conduz, de forma inevitável, ao que Anzaldúa (2016), em *Cómo domar una lengua salvaje*, aponta como sendo “vencer a tradição do silêncio”; tradição tensionada pela autora ao problematizar as inter-relações entre a identidade linguística e a étnica. Em sentido análogo, Nascimento (2014), ao tratar do potencial contra hegemônico do rap indígena, recorda o reconhecimento constitucional da existência e dos direitos coletivos das populações originárias ou indígenas por países latino-americanos em décadas recentes. Porém, como afirma o autor, tal fato “não apaga uma quinentenária e violenta trajetória colonial fundada em silenciamentos forçados”. Essa tradição do silêncio faz parte do projeto da *modernidade/colonialidade*³ e, conforme, Veronelli (2019, p. 151)

[...] dentro del paradigma moderno/colonial, las lenguas y prácticas lingüísticas de las poblaciones colonizadas son formas incapaces de expresar aquellas ideas que los colonizadores imaginan como integrales del ser plenamente humano.

Tais silenciamentos são apontados por Veronelli (2015, p. 33-58), ao problematizar como a *colonialidade* do poder afeta a linguagem, constituindo-se no que chamamos de *colonialidade* da linguagem. A autora discute o silenciamento dos sujeitos interditados comunicativamente, aludindo à racialização das populações colonizadas como agentes comunicativos, articulando para tal colonialismo, raça, etnicidade e linguagem na América. Assim, Veronelli (2019, p. 146-159) propõe investigar os

3 Para Mignolo (2009), a *modernidade* é uma narrativa europeia que tem uma “face oculta” e mais obscura, a *colonialidade*. Para esse autor, atualmente falamos de *modernidades globais* que, por sua vez, supõem *colonialidades globais*, no sentido de que matriz colonial do poder disputa outros muitos antagonistas; assim, se não há *modernidade* sem *colonialidade*, não há *modernidades globais* sem *colonialidades globais*.

aspectos linguísticos e comunicativos da *colonialidade* do poder e da introdução da ideia de raça no século XVI. Indaga-se, desse modo, acerca de como a *colonialidade* condiciona o que se considera como língua humana na sua acepção plena, como as classificações da população em raças superiores e inferiores por natureza vem, em parte, acompanhada de representações de suas ferramentas de expressão igualmente em termos de superioridade e inferioridade naturais. Em suas palavras (2019, p. 148), estudar as implicações da *colonialidade* do poder nos aspectos linguísticos e comunicativos “*es analizar y describir el legado vivo del colonialismo en sociedades contemporáneas*”. Veronelli (2019, p. 148) esclarece que por meio da “*teoría de la colonialidad del lenguaje he buscado contribuir a una nueva manera de entender la relación entre ideologías lingüísticas, prácticas comunicativas, y condición de humanidad*”. A autora, por isso, vem desenvolvendo um quadro teórico e metodológico que permite analisar como se estabelece um “*un sujeto-de-habla colonial normativo (que es blanco, hombre, cristiano, burgués, hétero-normativo y físicamente capacitado) que organiza y da sentido a una construcción normativa de la sociedad colonial, que continua hasta el presente*”. Já Mignolo (2003, p. 298-300) aponta que a *colonialidade* da linguagem consiste na “diferença colonial em ação na língua”, como uma das faces da *modernidade*. Conforme esse autor, os modelos teóricos para o estudo das línguas se estabeleceram “em cumplicidade” com a expansão colonial, sustentados, portanto, na visão e na cosmovisão da *modernidade/colonialidade*. Dessa maneira, é preciso assinalar que “a pretensa unificação e identificação entre língua-território-povo atendeu ao ideário da modernidade e aos projetos colonizadores” (BAPTISTA, 2018a, p. 191). Nesta mesma linha, a tríade língua, território e povo se encaixa na lógica da homogeneização e exclusão do outro que considera que qualquer desequilíbrio dessa equação precisa ser afastado com o intuito de preservar essa coesão interna entre esses elementos constitutivos, como apontei em outro trabalho (BAPTISTA, 2018a, p.192).

Tendo em vista essas considerações, tenho enfatizado em meus trabalhos (BAPTISTA, 2017, 2018a, 2018b; 2019a; 2019b) os saberes socialmente situados, as dimensões que envolvem os sujeitos e as “tradições”

epistêmicas hegemônicas e universais. Meu interesse tem sido no sentido de uma crítica à *colonialidade*, com ênfase nas práticas de linguagem na contemporaneidade, como potencialmente relevantes para criar inteligibilidades outras acerca dessa como *práxis* humana. Para tanto, tenho problematizado o paradigma moderno de língua, as epistemes linguísticas identificadas com construtos teóricos da *modernidade/colonialidade* e suas reverberações nas práticas de linguagem (BAPTISTA, 2017; 2018a).

Por isso, acredito ser necessário expandir os lugares enunciativos e, conseqüentemente, confrontar a ideia de *colonialidade* da linguagem e, mais recentemente, tenho ressaltado as *práxis* decoloniais como movimentos de insurgência que rasuram a lógica da *colonialidade* da linguagem. Em vista disso, os cenários das práticas de linguagem no Sul Global são cruciais quer sejam como territórios outros de amplas e complexas discursividades, quer sejam como lócus de enunciação de onde emergem *práxis/práticas* decoloniais que desestabilizam os espaços enunciativos hegemonicamente constituídos.

Proponho, sintonizada com a opção decolonial, partindo de lugares epistêmico-ontológicos outros, criar inteligibilidades outras que nos levem a reconhecer e considerar as práticas de linguagem como parte da complexa tessitura da *modernidade/colonialidade* em outros espaços-territórios-discursividades-historicidades. Esse movimento, contudo, implica rupturas-continuidades com os projetos da *modernidade/colonialidade*, que, de certa maneira, vem orientando nossa percepção sobre as práticas de linguagem, sobre os sujeitos e sobre a inter-relação entre essas práticas de linguagem com a historicidade de seus espaços enunciativos e a dos sujeitos historicamente silenciados.

De acordo com essa compreensão, saliento como os sujeitos historicamente excluídos, ou ainda, a partir de seu lócus de enunciação situado/local no Sul Global vem confrontando e rasurando a lógica da *colonialidade* do poder e da linguagem global, como no caso do rap de Renata Flores, com o qual iniciei meu texto. Para tanto, me valho de alguns conceitos do próprio pensar decolonial⁴, ou ainda, das epistemologias

4 Conforme Ballestrin (2013, p. 109): “Atualmente, diversos autores e autoras, situados tanto nos centros quanto nas periferias da produção da geopolítica do conhecimento, questionam

do Sul (SANTOS, 1995, 2019; 2010a; 2010b; MENESES, 2008) para localizar como práxis decoloniais tomadas pelos coletivos subalternizados apontam para cisões e fraturas nessa lógica da *colonialidade*. No caso, em especial, estou trazendo como exemplo o rap peruano. Assim, dada a centralidade do conceito de *colonialidade* nos estudos pós/coloniais/ decoloniais latino-americanos, reiterando que essa se reproduz e se mantém no nível da linguagem, bem como das práticas de linguagem que, por sua vez, englobam os discursos, os níveis simbólico e discursivo, ao validar uma *colonialidade* do saber/poder⁵, o movimento contraditório de *resistência/reexistência* também acontece nesse nível. Portanto, as práticas de linguagem também podem ser lidas, vividas e sentidas a partir de outros espaços enunciativos. Além disso, a escuta e a visibilidade dessas práticas, no meu modo de pensar, é relevante para a desestabilização de um padrão hegemônico de linguagem, gesto fundamental para o enfrentamento dessa tradição do silêncio⁶.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. Cómo domar una lengua salvaje. In: *La frontera. Borderlands. La nueva mestiza*. Madri: Capitán Swing Livros, 2016, p. 103-117.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n.11, maio - ago. 2013. p. 89-117.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol. *Revista Abeache*, s/l., n. 12, p. 28-47, 2017.

o universalismo etnocêntrico, o eurocentrismo teórico, o nacionalismo metodológico, o positivismo epistemológico e o neoliberalismo científico contidos no mainstream das ciências sociais. Essa busca tem informado um conjunto de elaborações denominadas Teorias e Epistemologias do Sul (Santos e Meneses, 2010; Connell, 2007), as quais procuram valorizar e descobrir perspectivas transmodernas, no sentido de Dussel, para a decolonização das ciências sociais. Assim, as vozes do M/C acabam somando-se a um movimento mundial em curso de refundação e descolonização epistemológica”.

5 A *colonialidade* do poder é um conceito fundamental desenvolvido originalmente por Aníbal Quijano (1991; 2000) e extensamente difundido e utilizado pelo grupo *modernidade/colonialidade*. Esse parte da constatação de que as relações de *colonialidade* nas esferas econômica e política não findaram com o término do *colonialismo*.

6 Optei por trazer neste texto o quéchua, espanhol, português e inglês. Essa opção se deve ao fato de que esse espaço enunciativo não é necessariamente monolíngue, inclusive porque essa crença é um dos fundamentos da *modernidade* na linguagem. Assim sendo, esse espaço pode ser ocupado por essas vozes como prática da produção deste próprio ensaio.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Comunidades imaginadas e práticas inimaginadas: algumas reflexões sobre a educação linguística na contemporaneidade. In: MACIEL, Ruberval Franco; TÍLIO, Rogério; JESUS, Dânie Marcelo de; BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. (org.). *Linguística Aplicada para além das fronteiras*. Campinas: Pontes, 2018a, p.185-203.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Um dia de fúria: revisitando construtos como língua espanhola, identidade e cultura e suas implicações para a educação linguística em tempos difíceis. In: NOGUEIRA, Antonio Messias; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis (org.). *Espanhol no nordeste. Espaços de resistência, criação e transformação*. Curitiba: CRV, 2018b, p. 115-131.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; LÓPEZ GOPAR, Mario. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México. Questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. *Revista Letras & Letras*, v.35, n. especial, p.1-27, 2019a.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. (De)colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa uma “new mestiza”. *Polifonia*, v.26, n. 44, p.123-145, 2019b.

CONNELL, Raewyn. *Southern theory*. Cambridge: Polity Press, 2007.

MENESES, Maria Paula Meneses. Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 80, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/689>. Acesso em: 07 jan.2021.

MIGNOLO, Walter. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. *The darker side of Western Modernity: global futures, decolonial options*. Durham/London: Duke University Press, 2011.

NASCIMENTO, André Marques. O potencial contra-hegemônico do rap indígena na América Latina sob a perspectiva decolonial. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 91-127, jan./jul. 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/razionalidad. *Perú indígena*, 29, p. 11-20, 1991.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgard (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000a, p. 201-246.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Percursos para as epistemologias do Sul. In: *O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do Sul*. Autêntica, Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce, Montevideo, 2010b.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Revista Javeriana. Universitas Humanística*, Bogotá, n.1, p.33-58, ene./jun. 2015.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. La colonialidad del lenguaje y el monolenguajar como práctica lingüística de racialización. *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 26, n.44, p. 01-163, out./dez. 2019.

COLONIALIDADE DO PODER

Emilly Silva dos Santos

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Ygor Santos de Santana

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Neste pequeno texto, faremos uma apresentação da noção de colonialidade do poder. O nosso objetivo é abrir um espaço de diálogo sobre essa importante noção, sem qualquer pretensão de esgotar os debates em torno dela. A ideia é possibilitar um convite a uma compreensão crítica sobre as relações de poder que estão na base da invenção do que hoje chamamos América Latina e sua inextrincável relação com o racismo, a opressão de gênero, a exploração capitalista. A base principal de nossa conversa serão as elaborações do filósofo peruano Aníbal Quijano (1991, 2000, 2007), que propôs a noção de colonialidade do poder, mas, também, de outros pensadores latino-americanos que se debruçam sobre o tema, a exemplo de Mignolo (2007; 2017), Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) e Maldonado-Torres (2007), bem como as reflexões críticas de pensadoras negras brasileiras, como Lélia Gonzalez (1988) e Sueli Carneiro (2005), que de há muito vêm expondo o papel constitutivo que o racismo e o sexismo desempenham na conformação do que hoje chamamos Brasil e América Latina.

Nossa conversa está dividida em dois momentos. Primeiro, faremos uma recuperação dessa relação histórica constitutiva entre América Latina,

racismo, sexismo e capitalismo. Após apresentarmos o funcionamento desse modo de governo da vida e da morte, a colonialidade do poder.

O NASCIMENTO CONJUNTO DA AMÉRICA LATINA, DA MODERNIDADE E DA COLONIALIDADE

O título desta seção parafraseia um texto de Aníbal Quijano (1991), intitulado “*A modernidade, o capital e a América Latina nascem no mesmo dia*”¹. Nele, o autor aponta que as invasões europeias aos territórios que hoje conhecemos como Américas possuem um significado mundial, na medida em que a produção discursiva dessa denominação – América Latina – aponta para a formação de um novo universo de relações de poder que entrelaça a produção de identidades sociais e geopolíticas com a consolidação e mundialização da exploração capitalista.

Nesse sentido, explica Quijano (2007, p. 94) que “[...] *con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder*”². As invasões coloniais contra a América Latina produzem uma classificação racializada dos indivíduos que são encontrados aí, classificação essa que, posteriormente, abarcará os povos de África e Ásia, com a expansão colonial a partir do século XVI, e que funciona como um dos eixos centrais deste novo padrão de poder que começa a se formar: a colonialidade. Podemos defini-la como a articulação de dois aspectos centrais ao seu funcionamento: de um lado, a codificação das diferenças físicas e culturais dos indivíduos a partir da ideia de raça, que funciona para classificar e inferiorizar esses indivíduos a partir de categorias supostamente naturais; de outro, a articulação dessas identidades sociais racializadas em uma forma até aquele momento – início do século XVI – inédita (MALDONADO-TORRES, 2007).

O controle da vida das populações, portanto, se constituirá a partir da raça, do trabalho e do gênero – como, posteriormente, apontará

1 Tradução livre de “La modernidad, el capital y América Latina nacen el mismo día”.

2 Em tradução livre “[...] Com a América (Latina), o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado e a colonialidade e a modernidade instalam-se, até hoje, como eixos constitutivos deste específico padrão de poder.”

Lugones (2010), reorganizando a teorização sobre a colonialidade do poder para indicar que essa classificação da humanidade é racializada e, também, generificada. Por ora, é importante ter presente que colonialidade e colonialismo são noções inter-relacionadas historicamente, mas diferentes. O colonialismo refere-se à específica forma de administração que se organiza a partir dos séculos XVI, diz respeito às formas jurídico-políticas que organizavam a relação Metrôpoles-Colônias. Diferente, mas relacionada, a colonialidade aponta para esse padrão de poder que articula raça, gênero e trabalho, posto em circulação por essa específica forma administrativa, mas que com ela não se confunde, eis que esses elementos de poder e a hierarquização dos povos que eles organizam continuam em funcionamento e se reintroduzem por novas formas jurídico-políticas após o término formal das administrações coloniais (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

A colonialidade do poder, então, aponta para esse padrão de exercício do poder que produz e organiza um novo universo de relações intersubjetivas e geopolíticas, sob a hegemonia da branquitude e da Europa – é esse novo universo que se chamará posteriormente de modernidade. Portanto, a modernidade inicia-se com a classificação racializada dos territórios e populações, como percebemos ao observarmos que a invenção da América e das identidades racializadas não europeias – indígenas e, em seguida, com o início do sequestro e escravização de pessoas africanas, negros – são elementos centrais do modo de produção capitalista mundial que começa a consolidar-se a partir do século XVI. Com efeito, se o pensamento iluminista europeu pode conceber-se como moderno, avançado e verdadeiro e, conseqüentemente, posicionar a Europa como ápice civilizatório, é por conta dessa classificação mundial racializada, que define os povos não europeus como naturalmente inferiores.

No pensamento eurocentrado, a superioridade social europeia é apresentada como resultado de uma evolução natural, dissociada das invasões e dos genocídios que a Europa praticou em outras partes do mundo, bem como da exploração econômica que exerce em tais partes e a partir da qual se enriquece (LANDER, 2000; QUIJANO, 2000). A imposição do nome “América Latina” é parte desse processo de naturalização das

relações de poder, que esconde e perpetua os genocídios que a sustentam, eis que esconde quais os povos originariamente existentes nesse espaço e aqueles que para cá foram trazidos à força, povos estes que constituem a maioria da população e cujas contribuições culturais foram fundamentais para a formação da identidade deste continente, mas que são negadas constantemente, assim como suas vidas são constantemente inferiorizadas e exterminadas cultural e fisicamente, sob o signo da branquitude como sinônimo de humanidade. Por essa razão é que Lélia Gonzalez (1988) propõe, com precisão e beleza únicas, que nunca fomos realmente uma América Latina, mas uma Améfrica Ladina, eis que são os indígenas e os africanos os verdadeiros construtores deste território, a despeito da negação de suas vidas realizada incessantemente pela colonialidade do poder.

UM VERBETE? COLONIALIDADE DO PODER – UMA LEITURA DO PADRÃO MUNDIAL DE PODER

O conceito de colonialidade do poder foi cunhado por Aníbal Quijano, em 1991, no escrito *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad*, como já apontado anteriormente. Aníbal Quijano foi um sociólogo peruano, interessado nas relações de poder que envolvem a chamada modernidade e aquilo que ele nomeou como colonialidade. Suas contribuições têm sido absorvidas e desenvolvidas, majoritariamente, por pensadores que se filiam aos estudos *decoloniais*. O conceito de colonialidade e, por conseguinte, de colonialidade do poder foram precursores na formulação de uma perspectiva histórica que lê a modernidade a partir do colonialismo no qual a ficção da América Latina se assenta.

Para apresentar o conceito de Colonialidade do Poder, Quijano (2000) parte daquilo que para ele é um ponto de culminância, a saber, a globalização, a qual seria a passagem que desloca as relações de poder mundiais iniciadas com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno. Esse deslocamento de poder estabelece um novo padrão mundial de poder, o qual o autor nomeia *Colonialidade do Poder*, a saber, forma de classificação da população com base na raça, que nasce do colonialismo.

Expliquemos melhor, a colonialidade do poder é compreendida por Quijano (2000) como um padrão do poder mundial que inicia com a colonização europeia do território que hoje se reconhece como América Latina e, posteriormente, avança por todo o mundo. Trata-se de um padrão de poder colonial possibilitado pela diferenciação racial que passa a constituir e hierarquizar o mundo moderno e a população humana a partir de uma ficção geopolítica.

Dito de outro modo, a raça, como conceito moderno, passa a ser central na distribuição hierárquica da população humana nos diversos eixos de funcionamento da matriz colonial de poder. A ideia de raça foi uma tecnologia para outorgar legitimidade às relações de dominação, visto que “las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global del control del trabajo”³ (QUIJANO, 2000, p. 204). Desse modo, o conceito de raça se desloca de uma marcação geográfica para uma marcação étnica.

Nesse sentido, a característica global da colonialidade não se encerra com o fim do colonialismo, posto que a lógica do privilégio social, político e econômico do branco europeu é basilar na conformação do sistema mundial de poder. Isso porque a influência capitalista e a modernidade, que ganharam traços distintivos com a colonização da América, são moduladas pelo contrato racial (CARNEIRO, 2005) estabelecido pela colonialidade, de modo que a modernidade recente continua privilegiando o branco por meio da diminuição — ou melhor, do apagamento — de subjetividades e epistemologias não brancas.

Vale destacar que a tentativa de apagamento daquilo que não é proveniente da Europa nos acordos de reconhecimento social, político, cultural não se dá sem resistência, cosmovisões alternativas persistem. Ainda assim, o artifício da diferenciação e da inferiorização racial estabeleceu condições ideais para a exploração da mão de obra não paga e, com o fim da colonização, estabelece a distribuição diferencial da precariedade nas formas de trabalho. O contrato racial que sustenta a colonialidade do

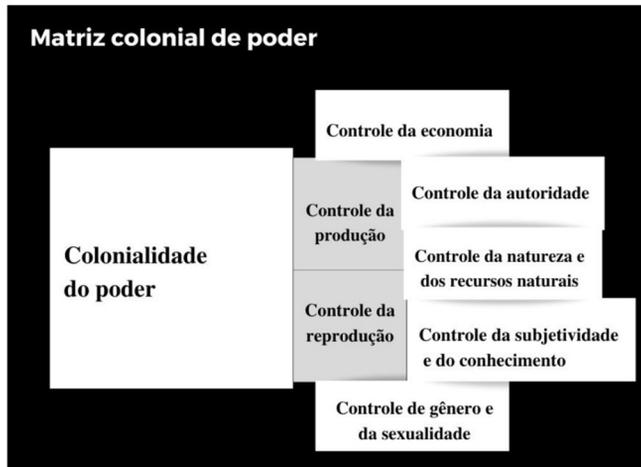
3 Em tradução livre: “as novas identidades históricas produzidas com base na ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho.”

poder envolve, portanto, o controle dos modos de trabalho, mas não só, há outros eixos que constituem a matriz do poder colonial, como aponta Quijano.

Desde la inserción de América en el capitalismo mundial moderno/colonial, las gentes se clasifican y son clasificadas según tres líneas diferentes, pero articuladas en una estructura global común por la colonialidad del poder: trabajo, género y raza. La edad no llega a ser insertada de modo equivalente en las relaciones sociales de poder, pero sí en determinados ámbitos del poder. Y en torno de dos ejes centrales: el control de la producción de recursos de sobrevivencia social y el control de la reproducción biológica de la especie. (QUIJANO, 2007, 312)

Não se trata de um poder simples, homogêneo ou dicotômico. A matriz colonial de poder é uma estrutura complexa que se manifesta em diferentes níveis de articulação. A partir de Quijano (2007), podemos distinguir os seguintes níveis de conexão que sustentam a matriz colonial de poder.

Imagem 1 - Matriz colonial de poder



Fonte: Adaptação de Quijano (2007)

Tal matriz de poder alcança, assim, todos os eixos da vida social e perpassa transversalmente a todas as instituições que se fizeram hegemônicas com a radicação da colonialidade no mundo, como disse Quijano (2000, p. 215) “*por lo cual las instituciones hegemónicas de cada ámbito de existencia social, son universales a la población del mundo como modelos intersubjetivos. Así, el Estado-nación, la familia burguesa, la empresa, la racionalidad eurocéntrica*”.

Assim sendo, podemos dizer que a matriz colonial de poder se sustenta não só por sua inaugural expansão mundial, mas porque a globalização possibilitou a unificação dos modos de controle e de racionalidade a tal ponto que o que foge à lógica eurocêntrica é desacreditado e apagado da história. A colonialidade do poder, portanto, é o controle racial que, mais do que hierarquizar as existências a partir da categoria raça, põe em curso um poder de eliminação cultural, social, econômica, política e epistêmica das populações racializadas como não brancas.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. Prólogo: giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del hombre, 2007. p. 9-24.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo brasileiro*, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: LANDER, Edgardo. *La colonialidad del saber eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires, 2000.

LUGONES, María. Towards a decolonial feminism. *Hypatia*, v. 25, n. 4, p. 742-759, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del*

capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del hombre, 2007. p. 127-168.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del hombre, 2007. p. 25-46

MIGNOLO, Walter D.; OLIVEIRA, Marco. Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun./2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder e clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del hombre, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

QUIJANO, Aníbal. La modernidad, el capital y américa latina nacen el mismo día. *ILLA – Revista del Centro de Educación y Cultura*, n. 10, jan. 1991, p. 42-57.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade e modernidade/racionalidade. *Peru Indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

COLONIALIDADE DO SABER

Dina Maria Martins Ferreira
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Lucineudo Irineu Machado
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Ao tratarmos do termo “colonialidade do saber”, de início, importa desmontar a metáfora construída por Santos e Menezes (2010) no livro *Epistemologias do Sul*, que nos leva a uma séria de reflexões e, como tais, seguem sem repostas certeiras e finitas. Para Boaventura de Sousa Santos (2010), *Sul e Norte* não se constituem de um binarismo geográfico, demarcado por Atlas, mas sim em posições epistemológicas de pensadores do mundo subdesenvolvido em contrapartida àqueles do mundo desenvolvido:

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistémicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do

Norte global (Europa e América do Norte). (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19)

Nestes primeiros momentos, as noções de geograficidade, historialização e territorialização se entrelaçam para nos levar ao entendimento do conceito de colonialidade e, por extensão, de colonialidade do saber, esse processo de construção do conhecimento alinhavado a bases coloniais. Ratificando: territórios, nações e culturas não se enquadram na perspectiva do Sul e do Norte por linhas geográficas, e sim por territórios simbólicos (HAESBAERT, 2004) e respectiva pertença identitária (VATTIMO, s/d). Podemos ter um pensador do Sul que atua em Universidade Americana (Norte) e vice-versa.

A noção de territorialidade (HAESBAERT, 2004) traz à tona a identidade de pertencimento, já que é constituído por representações sociais, políticas, econômicas e culturais, pertencimento este chamado de “simbólico-cultural que “prioriza a dimensão simbólica em que o território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido” (HAESBAERT, 2004, p. 40).

A dimensão simbólica habita um espaço social organizando-se pela historialização e geograficidade. Na historialização, os territórios colonizados alimentam o imaginário-cultural: “na dimensão espacial das relações econômicas, o território [é visto] como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho” (HAESBAERT, 2004, p. 40). Além disso, nesse universo simbólico-identitário, as narrativas históricas se fazem presentes, tanto pela historicidade quanto pela historialidade. No âmbito da historicidade, há um motivo para que o pertencimento se manifeste, além da(s) história(s) em que o motivo se circunscreve. No âmbito da historialidade, o efeito identitário da narrativa histórica provoca e acolhe a posição de pertença; pertença a um grupo, a uma nação, a uma região. A historialização seria, então, “um processo objetivo no qual estamos inseridos [...] um modo de estarmos conscientes dessa pertença” (VATTIMO, s/d, p.11).

Mesmo sem uma consciência explícita, o senso comum aloca países e culturas latino-americanas e africanas na ala sul dos subdesenvolvidos e na ala dos modernos a Europa e os Estados Unidos. Criam-se, então, dicotomias, tais como colonizador/colonizado, dominantes/dominados, violentos/submissos. No entanto, estas dicotomias dependem do contexto e do lugar de onde se fala, ou melhor, na época das conquistas, senão até hoje. Pelo folclore oral brasileiro, Portugal em relação a outros países da Europa também é considerado subdesenvolvido, o que leva à brincadeira derrisiva de que Portugal pertence ao norte da África. Já em outro exemplo, Austrália em relação ao Brasil apontaria para o moderno e o atrasado, respectivamente, e, em relação aos Estados Unidos, Austrália seria um território subdesenvolvido¹.

Ao tratar de pensamento colonial, tomando como ponto de partida o processo de colonização da América, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) se propõe a analisar e provocar discussões acerca da produção do conhecimento na América Latina e de como ela é, ainda, extremamente permeada por influências europeias. Suas reflexões nos levam a conceitos sobre o continente americano, em específico sobre a América do Sul, em que se elucidam processos de colonização que se caracterizaram não só pela retirada de bens materiais, mas também pela imposição cultural e pela negação da identidade □ esta permeada por dogmas e verdades construídos sobre nós e não por nós.

Já o venezuelano Edgardo Lander (2005) explicita como se originou o pensamento descolonial²: “com o início do colonialismo, na América

1 Estes exemplos, apesar de já pertencerem ao folclore oral brasileiro, já é base de discussão em áreas acadêmicas, ainda sem um estudo local e estatístico.

2 Sobre o uso da lexia “descolonialismo” em vez da de “decolonialismo” valem os comentários de Resende (2019) e de Mignolo (2017). Resende (2019) postula que o sentido de descolonial não desfaz nem reverte o colonial, porém denota o caminho de luta em que se permite “identificar, visibilizar e alentar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas” (RESENDE, 2019, p. 21). Já Mignolo (2017, p. 14) formular que o decolonial é “um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas” e que o pensamento fronteiriço ao conduzir à opção decolonial estaria se convertendo em uma forma de ser, pensar e fazer da sociedade política global. O decolonial estaria fora da dicotomia descolonialidade/colonialidade, mas se completa pela descolonialidade; não necessariamente parte da experiência colonial. Grosfoguel (2010) comunga de nossa proposta ideológica ao nos conduzir pensamento de fronteira que surge “de respostas criativas de epistemologias locais subalternas [...], como estratégia ou mecanismo conducente a um ‘mundo transmoderno’ [...]

inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas - simultaneamente - a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário” (LANDER, 2005, p. 10). Essa constituição de saberes aprisionou a América Latina a concepções criadas pela cultura europeia colonizadora, que normatiza como “certo” aqueles que adotam as normas dos colonizadores europeus, e o “errado”, os que querem mudar o processo hierarquizador, que se efetiva desde os territórios conquistados pelas grandes navegações, através da cultura e costumes dos povos conquistados, considerados como subdesenvolvidos, até os dias de hoje. O fenômeno de colonialidade, até os dias atuais, afeta o nosso modo de pensar e agir em sociedade, pois:

[...] a construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, coloca sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. (LANDER, 2005. p. 13)

No entanto, o embate sobre a influência da cultura europeia avança para nossa contemporaneidade pelas vozes dos pensadores descoloniais, em muitos setores, mas de modo ainda mais forte no campo da construção do saber e das relações educacionais que dele derivam. Em reflexões sobre o Brasil, Sérgio Buarque de Holanda, um dos três grandes intérpretes do Brasil, ao lado de Caio Prado Junior e Gilberto Freyre que formaram a chamada geração de 1930, afirma que

A tentativa de implantação da cultura europeia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas a sua tradição milenar, é nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e de mais ricas consequências trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorá-

pluriversal de múltiplos e diversos projetos ético-políticos em que poderia existir um diálogo e uma comunicação verdadeiramente horizontais entre todos os povos do mundo” (GROS-FOGUEL, 2010, p.482).

vel e hostil, somos ainda uns desterrados em nossa terra.
(HOLANDA, 2013, p. 31)

No contexto histórico e social dos períodos de exploração de novas terras, inicialmente realizada por Portugal e Espanha, cujos territórios mais tarde ganhariam o nome de América Latina, surgem novos conceitos sociais, tal como o sentido de modernidade. A dicotomia países modernos e países tradicionais sempre marcou a história da cultura ocidental, em que ganha notoriedade a cultura europeia e posteriormente a estadunidense. A grande contribuição dos pensadores da descolonialidade é problematizar o conceito de modernidade que, na verdade, surge como fruto do processo de colonização, em que o colonizador dependia de um “outro”, o seu contrário, o atraso.

Dessa maneira, como bem defende o filósofo argentino Dussel (2005), a modernidade instituída por concepções eurocêntricas evidencia como moderno aquilo se prende e tem origem no continente europeu. Todo o resto, não pertencente a este contexto geográfico e simbólico, é considerado retrógrado, pois os povos pobres necessitam, mesmo que de maneira obrigatória e forçosa, a ver a luz da razão europeia, visão positivista que já circundava a formação de uma Europa Iluminista (segunda fase da constituição da modernidade, segundo este autor).

De forma mais específica, Dussel (2005) nos mostra também dois conceitos do que seja a Modernidade: “O primeiro deles é eurocêntrico, provinciano, regional. E a modernidade seria uma emancipação, uma ‘saída’ da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano” (DUSSEL, 2005, p. 27). Este autor postula que

“Modernidade”, num sentido mundial, [...] consistiria em definir como determinação fundamental do mundo moderno o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia, etc.) “centro” da História Mundial. Ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do “Sistema-mundo”). Antes

dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o “lugar” de “uma só” História Mundial [...]. (DUSSEL, 2005, p. 29, grifos no original)

Constitui-se então, a partir desses dois conceitos de Modernidade, a premissa de que o ‘centro’ da História Mundial preconiza todas as outras culturas como periféricas em relação à cultura europeia, o que acaba por reverberar a organização de currículos e materiais didáticos mundo afora. A modernidade hierarquizada e centralizada em contexto europeu, quando repetida sem filtros de criticidade, autoafirma a Europa como “detentora da civilização” e da “evolução social”, anulando as demais culturas e consequenciando em um processo de “violência epistêmica” (CASTRO-GOMÉZ, 2005, p. 83) □ constituinte do perfil do cidadão latino-americano do século XIX, de acordo com os padrões da modernidade eurocêntrica, ou seja, “como dispositivo que construiu o ‘outro’ mediante uma lógica binária que reprimia as diferenças” (CASTRO-GOMÉZ, 2005, p. 80, grifo no original). Essa repressão às diferenças formulou um grande “abismo identitário” entre colonizador e colonizado, estabelecendo relações de poder entre as duas pontas:

O colonizado aparece assim como o “outro” da razão, o que justifica o exercício de um poder disciplinar por parte do colonizador. A maldade, a barbárie e a incontinência são marcas “identitárias” do colonizado, enquanto a bondade, a civilização e a racionalidade são próprias do colonizador. (CASTRO-GOMÉZ, 2005, p. 83, grifos no original)

Enfim, o colonizado, pelo viés de submissão, precisa de regras que o coloquem em nível adequado de convivência, de cultura e de saber do colonizador, cujo uso de leis e de disciplina se faz instrumento para a sua redenção à ocidentalização europeia. O progresso surge então como pro-

duto da ideologia europeia, nos fazendo pressupor por que “jamais houve modernidade sem colonialidade” (SANTOS; SÍVERES, 2013, p. 125).

É a partir desse processo de colonização cultural e territorial, norteado pelos interesses do mercantilismo (nas origens do capitalismo), também ele colonial, instituindo um perfil de poder eurocêntrico padronizado e hegemônico, que surge a colonialidade do saber, sempre atrelada à do poder.

A colonialidade do poder, para Quijano (2005), se constitui de “o outro lado” da modernidade, pois “em seu sentido moderno não tem história conhecida antes da América” (QUIJANO, 2005, p. 107). Trata-se de um sentido que nos leva a relações de poder e de dominação, cuja linha histórica retrata a permanência nas relações do capitalismo mundial contemporâneo e as desigualdades surgidas à época da colonização/império português; é por este *continuum* colonial que se pode entender a falta de legitimidade política de alguns países da América Latina.

Surgindo como derivação do conceito de colonialidade do poder, o conceito de colonialidade do saber remete à construção do conhecimento dentro das relações de poder. E no processo de construção dos saberes, o nosso processo educacional não alimenta e arregimenta o que é de qualidade e o que não é? Nossas bibliografias de concursos, de pós-graduações não estão comprovando ainda o uso maciço de autores do Norte em detrimento aos do Sul? O conceito de “civilização” e avanço não estaria nas pesquisas europeias e norte-americanas? E a “barbárie” e o atraso na América do Sul?

Ambas as colonialidades – de saber e de poder saber – estão amalgamadas e convergem para a problemática do que seja moderno ou subdesenvolvido, do que seja central ou periférico, do que seja colonizador e colonizado, ordenados, respectivamente, pela agência do poder capitalista e dos postulados do território europeu *versus* a barbárie do sul.

REFERÊNCIAS

- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 80-87. (Coleção Sur Sur).
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-32. (Coleção Sur Sur).
- GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira, colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.
- HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 8-23. (Coleção Sur Sur).
- MIGNOLO, Walter. Desafios coloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, 2017. p. 12-32.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130. (Coleção Sur Sur).
- RESENDE, Viviane de Melo. Perspectivas latino-americanas para decolonizar os estudos críticos do discurso. In: RESENDE, Viviane de Melo (org.). *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas/SP: Pontes, 2019. p. 19-46.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, José Roberto de Souza; SIVERES, Luiz. *O conhecimento como princípio da colonialidade e da solidariedade*. Conjectura: filosofia e educação, Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 124-137, 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewArticle/1928>. Acesso em: 29 ago. 2016.
- VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Rio de Janeiro: Presença, s/d.

COLONIALIDADE DO SER

Ligia Paula Couto

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Ione da Silva Jovino

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

A trajetória de duas pesquisadoras e professoras universitárias que viveram em um momento de suas vidas a periferia de São Paulo, uma na Zona Leste e outra na Zona Sul, em algum ponto se cruzou. Mas não em São Paulo, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná. E por que hoje contamos isso a vocês? Porque aprendemos que os caminhos que se cruzam são fundamentais para os enfrentamentos, para vivenciar a academia e, dentro dela, transitar e propor outros movimentos. E mais do que isso, porque os enfrentamentos também se revelam na linguagem. Estar na academia e propor outras formas de escrita e de pensar o ensino de línguas e literaturas tem sido cada vez mais urgente para nós. Esta nossa aproximação, que ocorreu no ano de 2009 na UEPG, gerou uma parceria acadêmica e de vida que tem impactado na contestação da perspectiva eurocentrada de mundo, mas nenhuma de nós tinha noção disso no princípio.

Vivemos uma contemporaneidade contaminada essencialmente pela visão eurocêntrica. Academicamente, ainda nos organizamos em bases eurocentradas e vamos impondo esta organização a um grupo maior e, de forma mais ampla e consequente, à sociedade de maneira geral. Tal

visão perpassa e, por vezes, limita, oprime, apaga quem podemos ser, como podemos pensar e agir, ou seja, nossos movimentos de viver e existir na universidade e fora dela. Assim, a gente vai propor focar mais o “ser”, discutir o conceito “colonialidade do ser” e como temos tentado escapar a esta colonialidade em nosso campo de atuação, contando a vocês sobre um projeto específico que coordenamos, o PIBID Espanhol/Português, de 2011 a 2017. Pervertendo a ordem acadêmica, ao invés de citar estudiosas(os) e suas discussões sobre a “colonialidade do ser”, vamos às nossas práticas para tentar desanuviar o que seria tal conceito e, no final, trazemos algumas teóricas e teóricos para o diálogo.

Para iniciar, é importante destacar que 119 bolsistas passaram pelo PIBID Espanhol/Português de 2011 a 2017 e, durante este período, houve dois momentos diferenciados de trabalho: de 2011 a 2014 e de 2014 a 2017. De 2011 a 2014, o grupo se voltou estritamente ao ensino da língua espanhola. De 2014 a 2017, o grupo foi ampliado e passou a discutir também o ensino da língua portuguesa. Tanto na língua materna quanto na estrangeira, decidimos promover uma formação das(os) bolsistas ressaltando a contribuição das culturas de origem africana para os países hispano falantes. Esta motivação se deu principalmente devido à Lei 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo do Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM). O movimento formativo que a gente promoveu foi de, a partir dos conceitos de gêneros textuais e discursivos na sua relação com as africanidades¹, elaborar um livro didático para o ensino de espanhol e materiais didáticos para o português.

A partir desse trabalho nas aulas de línguas, quisemos “demonstrar a função que o discurso exerce nas questões raciais e apontar direcionamentos teóricos para o trabalho com as africanidades a partir dos gêneros textuais” (JOVINO; COUTO, 2016, p. 832). Para tanto, organizamos,

1 Para o conceito de africanidades, nos pautamos principalmente em Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) e, a partir de seus estudos, nos apropriamos deste conceito para nos reportar de um lado aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros no Brasil e nos países falantes de espanhol e, de outro lado, às marcas e elementos herdados das culturas africanas que, independentemente da origem etnicorracial de cada um, fazem parte do seu dia a dia e podem de alguma maneira se relacionar com as culturas que convivem num mesmo espaço.

durante a realização do PIBID, propostas didáticas para o ensino de línguas, com base no ensino dos gêneros textuais e que desse conta das africanidades, ou seja, práticas que contribuíssem para a inserção dos conteúdos de História e Cultura afrobrasileira e africana, e também afro-latina (JOVINO; COUTO, 2016).

Quando chegamos com essa proposta aos bolsistas, foi tudo uma grande novidade. E, naquele momento, era uma novidade até para nós. Não discutíamos ainda nenhum(a) autor(a) do movimento Modernidade/Colonialidade² e, conseqüentemente, não abordávamos conceitos como decolonialidade, descolonização do conhecimento, interculturalidade ou colonialidade. Mas entendíamos que a área de línguas estava deixando lacunas significativas, principalmente no que se referia a livros didáticos e materiais didáticos, sobre a contribuição de negras(os) para pensar o ensino de espanhol e português. Ou seja, a gente não encontrava, por exemplo, unidades didáticas que abordassem a juventude apresentando o movimento de jovens negras(os) em um país hispano falante, ou que problematizassem a situação de empregabilidade de negras(os) em um país como Cuba, onde a população de origem africana está em grande número. Ou ainda, não encontrávamos com frequência pensadoras(es), estudiosas(os), escritoras(es) negras(os) brasileiras(os) ou hispano falantes na autoria dos textos em livros didáticos. Para além disto, as imagens com negras(os) também eram muito pouco representativas e, por vezes, reforçavam estereótipos³.

Resumindo a questão de uma maneira mais simples, a gente estava vendo o ensino de espanhol e português acontecer desconsiderando as contribuições das culturas de origem africana, afrobrasileira e afrolatina. E a gente queria problematizar esse apagamento fazendo o movimento

2 No artigo “América Latina e o giro decolonial” (2013), Luciana Ballestrin tem como foco principal apresentar as origens a trajetória do Grupo Modernidade/Colonialidade que, segundo ela, se formou nos anos 90 por intelectuais da América Latina. Essas(es) intelectuais teriam atualizado a tradição crítica de pensamento latino-americano, ao defender a “‘opção decolonial’ – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva”.

3 Na dissertação “Um olhar sobre as representações de identidades sociais de raça: Análise de livros didáticos para o ensino de espanhol/LE”, de Édina Aparecida da Silva Enevan, de 2016, essas questões são discutidas e analisadas com profundidade.

contrário, colocando negras e negros em posição de destaque, subvertendo a lógica eurocêntrica. Quando fizemos isto num processo formativo de bolsistas envolvidas(os) no PIBID e na produção de livros e materiais didáticos, o ser que aparecia de acordo com uma certa lógica, um determinado padrão: homem e mulher (geralmente mais homens do que mulheres), branco(a), heterossexual foi colocado num outro lugar, que não era o central em nossas preocupações. Deste modo, fomos conhecendo pesquisadoras(es) negras(os) na área da linguagem e educação que abordavam as africanidades, o conceito de identidade, as questões das diversidades étnicorraciais, as leis e diretrizes que fundamentam o trabalho com essas questões e, ao mesmo tempo, fomos buscando conhecer a presença das culturas de origem africana no Brasil e na América Hispânica para selecionarmos materiais e elaborar livro e material didático, considerando a teoria dos gêneros textuais com a abordagem da sequência didática.

De certa forma, a opção que a gente fez para os processos formativos no PIBID se relaciona a uma proposta de ensino e construção de saberes dentro de um projeto de fortalecimento das proposições de teóricas negras e negros em contraposição ao epistemicídio, à subalternização e silenciamento impostos pela colonialidade. E, no decorrer do projeto, pelas nossas práticas e estudos, fomos nos aproximando das discussões do grupo Modernidade/Colonialidade, inicialmente pelo conceito de *interculturalidade* por Walsh⁴, depois pela *desobediência epistêmica* por Mignolo⁵ e um amplo novo horizonte foi se abrindo.

Assim, ao mesmo tempo em que descobríamos autores(as) como Walsh e Mignolo, por meio da práxis que desenvolvíamos, fomos trabalhando conceitos construídos e/ou problematizados por pensadoras(es) negras e negros brasileiras(os) tão fundamentais ao nosso PIBID: africanidades (Silva, 2005), amefricanidade (GONZÁLEZ, 1988), epistemicí-

4 O artigo Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial, que Walsh publica no livro *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (2006), é fundamental para a compreensão do conceito de interculturalidade na relação com a perspectiva decolonial.

5 No artigo Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política, publicado nos *Cadernos de Letras da UFF* em 2008, Mignolo teoriza sobre a importância e o significado da desobediência no campo teórico, da epistemologia. No movimento da desobediência, estaria a opção descolonial.

dio (CARNEIRO, 2005), letramento racial crítico (FERREIRA, 2014). Destacamos que africanidades foi o conceito central do projeto, também como um princípio teórico-metodológico para a formação das(os) bolsistas, estudantes de graduação em Letras, e ainda como um indicador de letramento racial. Como princípio teórico-metodológico indicou escolhas, posturas, procedimentos, ética, cosmovisão. Como indicador de letramento racial crítico (FERREIRA, 2014), possibilitou a envolvidas(os) refletir sobre questões de raça, racismo, identidade racial etc. e impulsionar a “buscar o conhecimento, para desmistificar conceitos na sala da aula e auxiliar na formação de alunos críticos, que não conheçam apenas a versão eurocêntrica de uma história, mas que conheçam as nossas heranças africanas e lutem contra o preconceito” (SOUZA, 2016, p. 8).

A luta, dessa maneira, ocorreu no campo da linguagem, no ensino/aprendizagem de língua espanhola e portuguesa no EF e EM e nos processos formativos de professoras(es) envolvidas(os) com a proposta, principalmente no combate à colonialidade do ser⁶, conceito vinculado a tentativas de responder a efeitos/sequelas da colonialidade nos sujeitos, se referindo especificamente à vivência da colonialidade e seu impacto na linguagem (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 127-130). Em uma de suas várias manifestações, a visão eurocêntrica de mundo imposta pela colonização excluiu e, por meio da colonialidade ainda exclui, formas de ser nos processos de ensino/aprendizagem. As identidades, os pensamentos, as culturas negras, neste recorte, seriam uma das que sofreram e tem sofrido as consequências deste processo, com o apagamento, o silenciamento e, por vezes, a estereotipização.

O que a gente contou aqui para vocês foi resultado de um encontro, que gerou uma parte do nosso trabalho⁷, o qual tem confrontado pensamentos eurocentrados e problematizado o conceito de colonialidade

6 Maldonado-Torres (2007) faz uma discussão muito interessante sobre o conceito de colonialidade do ser, explicando suas origens, relação com o conceito de colonialidade e seu significado e impacto para a área da linguagem. Segundo ele, o conceito “colonialidade do ser” se origina nas discussões do grupo de intelectuais que trabalham com “colonialidade” e “decolonialidade do poder” e, por primeira vez, se deparou com esta conceituação em uma fala de Mignolo no ano 2000.

7 Entre esses trabalhos, destacamos “Didática da Língua Espanhola para o Ensino Médio” (2016) e “As Identidades e as Relações Étnico-Raciais no ensino da Língua Espanhola” (2018).

do ser. Durante o PIBID, nas leituras, estudos e discussões, de maneira acidental, encontramos um símbolo para marcar nossa parceria, o Ibeji, orixá que simboliza irmãs(irmãos) gêmeas(os). Ele está na capa de um dos livros didáticos de espanhol produzido pelo grupo PIBID⁸. Nesses encontros que a vida proporciona, decidimos não mais andar sozinhas, a vida acadêmica se faz na parceria, vamos ganhando forças para os embates e enfrentamentos num trabalho conjunto e construído na coletividade, porque as(os) pibidianas(os) que abraçaram a proposta e nela mergulharam, fortaleceram a irmandade. O Ibeji é nosso e está com a gente.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, jul. -out. 2014, p. 236-263, 2014.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 92/93, jan./jun. 1988. p. 69-82.

JOVINO, Ione da Silva e COUTO, Ligia Paula. Os gêneros textuais mediando as práticas no PIBID Português/Espanhol UEPG. In: LOUSADA, E. G. et al. (org.). *Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos*. Araraquara: Letraria, 2016. p.825-837.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. p.155-172.

SOUZA, Bianca Almeida de. *Ensino de Africanidades a partir dos Gêneros Textuais: Uma Análise Prático-Reflexiva*. 66f. Monografia (Licenciatura em Letras Português/Espanhol) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Estudos da Linguagem, Ponta Grossa, 2016.

8 Os livros didáticos de espanhol produzidos pelo PIBID estão editados em pdf e podem ser usados gratuitamente. Se você se interessar, pode nos acessar por email: ligiacouto@uepg.br, ionejovino@gmail.com.

CORAZONAR

Henrique Rodrigues Leroy

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

“Chegou a hora, em suma; temos a obrigação de levar *absolutamente* a sério o que dizem os índios pela voz de Davi Kopenawa – os índios e todos os demais povos “menores” do planeta, as minorias extranacionais que ainda resistem à total dissolução pelo liquidificador modernizante do Ocidente. Para os brasileiros, como para outras nacionalidades do Novo Mundo criadas às custas do genocídio americano e da escravidão africana, tal obrigação se impõe com força dobrada. Pois passamos tempo demais com o espírito voltado para nós mesmos, embrutecidos pelos mesmos velhos sonhos de cobiça e conquista e império vindos nas caravelas, com a cabeça cada vez mais “cheia de esquecimento”¹, imersa em um tenebroso vazio existencial, só de raro em raro iluminado, ao longo de nossa pouco gloriosa história, por lampejos de lucidez política e poética” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015).

Corazonar: pensar con el corazón liberado, nutrir el pensamiento con el impulso de la vida poniendo voluntad.
(Consejo de Gobierno Pueblo Kitu Kara)

1 Expressão que, para Davi Kopenawa, significa a deficiência mental e espiritual mais marcante dos brancos. (VIVEIROS DE CASTRO *apud* KOPENAWA; ALBERT, 2015)

No fim de 2019, como se fosse uma espécie de prenúncio, estava visitando uma querida amiga na cidade do Rio de Janeiro, quando fui a uma livraria e deparei-me com o recém-lançado livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, de Aílton Krenak. Como se fosse uma espécie de prelúdio para o que viria e para o que iríamos enfrentar em 2020 e 2021, comecei a ler e a ouvir o interessante e necessário discurso deste grande ativista e líder indígena e, logo no início do seu texto, algo me chamou a atenção. Após haver recusado um convite, e com muita razão, para estar em Portugal em “comemoração” aos 500 anos da invasão do Brasil, Krenak, em 2017, aceitou um outro convite de Portugal; desta vez, para participar de uma série de eventos ibero-americanos de cultura. Um dos fatos que atraiu o Aílton Krenak para esse evento foi a palestra do seu amigo, o antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro, intitulada “Os involuntários da Pátria”. Como esse tema o interessava e, também, dialogava muito com o que ele, Krenak, já estava falando em seus discursos, sobretudo no que concerne à ideia de “humanidade” que construímos, que achamos que somos ou que achamos que queremos ser e as escolhas equivocadas feitas por todos nós a partir dessa ideia de “humanidade”, ele decidiu participar do evento! E que bom! Ganhamos todos com a sua participação! E é a partir dessa escolha equivocada de “humanidade” que construímos e que achamos que queremos ser e, também, sobre o que Viveiros de Castro traz quando fala em perspectivismo ameríndio que eu gostaria de apresentar o “corazonar”, que advém das terras altas andinas equatorianas, a partir dos estudos, sentimentos e cosmovivências do antropólogo e *cantautor*² Edgar Patricio Guerrero Arias.

Mais à frente em seu texto, Krenak (2019) nos presenteia com uma informação em que ele diz que agrada muito ao amigo Eduardo Viveiros de Castro incitar e questionar a todos nós sobre o perspectivismo amazônico, afirmando que “os humanos não são os únicos seres interessantes e que têm uma perspectiva sobre a existência. Muitos outros também têm” (KRENAK, 2019, p. 32). Por exemplo, os elementos da natureza, para o

2 Digo *cantautor* aqui para me referir ao antropólogo equatoriano Edgar Patricio Guerrero Arias como um autor que canta. Em suas *lives* e palestras, ele não somente discursa, como também canta os seus discursos; nas palavras dele, “uma maneira muito interessante de poetizar as teorias e levá-las aos corações”.

povo Krenak, são personificados, no sentido de não serem considerados recursos, mas pessoas que falam, que ouvem, que gritam, que choram e que se alegram. O rio Doce, chamado de rio *Watu* pelos Krenak, é considerado o avô deles e nunca poderia ser apropriado como recurso, assim como discursam os economistas. Isso é o perspectivismo ao qual Viveiros de Castro se refere: essa visibilização e outras maneiras de existir e de enxergar o mundo, o pluriverso; o universo em suas pluralidades; o bioverso; a natureza em nosso entorno, da qual fazemos parte, e que nos alimenta e nos mantém vivos. Quando Krenak (2019, 2020) fala em “suspender o céu”, uma expressão muito utilizada pelo povo Krenak, ele quer dizer que precisamos ampliar nossos horizontes em um sentido mais ontológico e existencial, em um sentido em que as subjetividades subalternizadas necessitam ser visibilizadas e respeitadas em suas poéticas existencialistas. Assim, ressignificaríamos também, a partir desse perspectivismo, nossas subjetividades colonizadas a partir das vivências e sabedorias amáuticas³, Krenak, quilombolas, yanomami, guarani e de tantos outros povos esquecidos pelo *status quo*, não separando mais a mente e o coração, a razão e a emoção, o material e o espiritual. E é aqui que gostaria de me adentrar no que Guerrero Arias me ensinou com o *CORAZONAR*. Não o chamarei de conceito, uma vez que a palavra “conceito” pode estar carregada de conotações colonizadoras, cartesianas e eurocêntricas definidas e fixas. Como Guerrero Arias bebe do xamanismo espiritual indígena para falar sobre o *corazonar*, soa, no mínimo, contraditório chamar o *corazonar* de conceito. *Corazonar* é verbo, é ação, é práxis e é também uma maneira de *esperançar* (FREIRE, 2015).

A primeira vez que escutei o verbo *corazonar* foi em um debate do grupo de pesquisa ao qual pertencço e que se chama “Decolonizar a América Latina e seu Espaços” (DALE).⁴ Na ocasião, estávamos discu-

3 Os povos amautas compreendem os sábios ou sacerdotes incas, muito respeitados por toda a comunidade incaica. Eles guardavam e difundiam as sabedorias xamânicas espirituais.

4 O DALE é um grupo de pesquisa da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), que é cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e contempla pesquisadores – professores universitários, alunos graduandos e pós-graduandos - de várias áreas do saber como antropologia, letras, arquitetura e urbanismo, sociologia, direito e ciência política pertencentes a diversas universidades como UFBA, UFMG, UFJF, UFV, UFFS, Unipampa, Unicamp, UERJ, UFRJ, UFF, entre outras.

tindo um texto sobre Paulo Freire, Orlando Fals Borda e os respectivos conceitos de *sulear*⁵ e *sentipensar*⁶.

O antropólogo e educador equatoriano Edgar Patricio Guerrero Arias cunhou este termo translíngue⁷ “corazonar”, hibridizando o vocábulo “corazón” com o verbo “razonar”, que significa “raciocinar” em espanhol. “Corazonar” em português resultaria em algo como “coraçãozar” para propor uma antropologia comprometida com a vida e com a decolonização do poder, do ser e do saber, visando a uma outra perspectiva antropológica a partir da Abya Yala⁸. *Corazonar* também pode significar o pensar com o coração na coletividade, uma vez que o prefixo *-co* nos permite fazer esta análise do pensar e lutar no coletivo, na coletividade. Em seu texto “*Por una antropología del corazonar comprometida con la vida*”, Guerrero Arias (2011) defende uma antropologia não cartesiana e não eurocêntrica. Uma antropologia que procura “*sanar la vida*”. Para ele, o *corazonar* é uma resposta insurgente às colonialidades do poder, do saber e do ser⁹. Segundo Guerrero Arias, devemos começar a aprender

5 A expressão “sulear” foi utilizada por Freire (2015) em sua *Pedagogia da Esperança*. A expressão “sulear” veio, transdisciplinarmente, de um físico chamado Márcio D’Oliveira Campos que, em 1991, publicou o texto “A arte de sulear-se”, simbolizando uma virada ideológica em relação à palavra “nortear”. Ideologicamente, se utilizamos a palavra “sulear”, valorizamos primeiro as epistemologias e os conhecimentos locais, do nosso sul epistemológico. Não nos esqueçamos de que, no ano de 2021, Paulo Freire completou 100 anos de existência e de luta por uma educação emancipatória, político-pedagógica e libertadora.

6 O termo “sentipensar” (Fals Borda, 2003), criado pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, desafia o status quo eurocêntrico, positivista e tradicional do pesquisador, pois para ele, coração e mente estão ligados a fim de enfrentar os altos e baixos das travessias libertadoras. Surge assim outro perfil de educador, de militante e de intelectual.

7 O termo “translíngue” aqui significa muito mais do que unir, em um mesmo continuum linguístico, repertórios de várias línguas. Entendo as práticas translíngues como performances inéditas e provisórias que visibilizam toda uma subjetividade do falante, destacando não somente as línguas que contemplam seus repertórios linguístico-culturais, mas também toda uma narrativa resistente e potente de vida.

8 *Abya Yala*, que significa “terra de sangue vital” ou “terra de plena maturidade”, era como os indígenas Kuna, que habitavam a Colômbia e o Panamá, chamavam a América Latina antes da invasão ibérica de 1492.

9 Entendo como colonialidades as heranças deixadas pelos colonialismos, isto é, a dominação político-administrativa das metrópoles sobre as colônias. Esses colonialismos deixaram de existir politicamente e institucionalmente, mas se mantiveram por meio das colonialidades, que atravessam os inúmeros aspectos das nossas vidas; as dominações no plano político-institucional se estendem para o campo de vários outros saberes por meio das colonialidades: das línguas que falamos (colonialidades das linguagens), ao gênero (colonialidade de gênero), passando pelas sexualidades (colonialidade das sexualidades), pela produção de conhecimento nas academias e nas escolas (colonialidade do saber), pelas nossas existências (colonialidade do ser), pela

com as sabedorias do coração e da existência a partir da abertura dos caminhos para uma antropologia comprometida com a vida, *corazonando* as culturas, as metodologias, as interculturalidades e transitando por um mundo de sentidos para compreender o sentido do mundo. É assim que ele nos apresenta o *corazonar*. Segundo ele, esse termo surge a partir da insurgência das espiritualidades e das sabedorias insurgentes das invisibilizadas comunidades amáuticas, ou seja, das comunidades andinas xamânicas ancestrais que correspondem aos povos incas. A sabedoria, muito mais do que a epistemologia, está intrinsecamente ligada ao coração dos povos ameríndios ancestrais. Em artigo intitulado “*Sabedoria ou epistemologia?: perspectivismo, corazonar e estar: questões para pensar a educação ameríndia*”, os autores Kahmann e Silveira (2018) relacionam e elencam as diferenças entre “epistemologia” e “sabedoria”. Para eles, enquanto a epistemologia é hegemônica, monocultural e antropocêntrica, a sabedoria é contra-hegemônica, intercultural e cosmo-bio-cêntrica. Enquanto a epistemologia apresenta um caráter dessacralizado e um cosmos povoado por coisas, nega a sensibilidade e a afetividade por meio de uma razão sem alma, reverbera um conhecimento despersonalizado que só pensa e reflete, habitando a cabeça e o cérebro racional, fundamentando a cosmovisão, maneira cognitiva de ver o mundo; a sabedoria apresenta um caráter sacralizado e um cosmos orgânico e todo vivo, abre espaço para a sensibilidade e a afetividade, sendo *sentipensada*, afirma um saber incorporado, repleto de sensibilidades e mora no coração humano, fundamentando a cosmoexistência; um conhecimento que se constrói na vivência concreta.

De acordo com Guerrero Arias (2010), é tempo de *corazonar*! Para ele, enquanto o cartesianismo nos diz que somos seres racionais, a sabedoria e a espiritualidade nos ensinam que somos estrelas com coração e com consciência. O *corazonar* é uma sensibilidade reflexiva e uma reflexão sensibilizada. Ele prossegue em seu lindo e poético texto

exploração predatória da natureza (biocolonialidade ou colonialidade da natureza) etc. Todas essas colonialidades são dimensões da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), que estrutura na ideia socialmente e culturalmente construída de raça, toda uma matriz de poder moderno/colonial, capitalista, eurocêntrica, patriarcal, sexista, homofóbica, transfóbica, xenofóbica e, sobretudo, racista.

dizendo que devemos *corazonar* as teorias, no sentido de poetizar as teorias, visibilizando o coração pensante e sentipensante por trás delas. Segundo Guerrero Arias (2010), os povos da Abya Yala sempre pensaram a partir do coração, por isso sempre prezaram por atuar com amor e respeito pela mãe natureza e por toda a vida. Ele conta que na sabedoria dos povos Maya, ao se cumprimentar um amigo, diziam “como está tu corazón?” ao invés de “como estás?”. O *corazonar* traz a espiritualidade como a forma mais alta de consciência política. O objetivo maior é “*sanar la vida*”. Ao invés de um “uni-verso”, pensaremos em um “bio-verso/bioverso” vivo e dinâmico, onde tudo vibra, onde tudo tem espírito e coração e onde tudo vive e é sagrado. No “bioverso”, nada é linear, tudo irradia, rompendo com a tirania conceitual. Nada está ilhado ou isolado. Tudo está interrelacionado com tudo. Somos interseres interconectados. Todos somos irmãos, da formiga à estrela. Tudo o que acontece com a terra, acontece com os filhos desta terra, refletindo a lei da sementeira e da colheita. A partir dessas perspectivas do *corazonar*, Guerrero Arias (2010) nos convida a romper com a hegemonia universal dos paradigmas e conceitos do ocidente, a semear a partir das matrizes das pluriversidades das sabedorias e fazer frente à universalidade dos direitos humanos, trazendo a pluriversidade dos direitos Biocósmicos. Segundo ele, o *Runa* (ser humano) não só pensa e vê o mundo, mas também vive este mundo, construindo-o de uma forma celebrativa, apresentando uma *Pacha Kawsay* (uma terra viva, uma vida da terra), caracterizada por uma cosmoexistência e cosmovivência, por um cosmosentir, cosmopensar, cosmodizer e cosmo fazer. Por fim, Guerrero Arias nos brinda, dizendo que devemos romper com a noção de alteridade antropocêntrica imposta pelo ocidente, nos apropriando da noção de alteridade biocósmica das espiritualidades e sabedorias. No mesmo sentido da sabedoria ancestral africana *Ubuntu: eu sou porque nós somos*, Guerrero Arias (2010) nos convoca a recordar que você é o outro eu, e que eu sou o outro você, e que estamos aqui para compartilhar os frutos que a terra nos dá.

Assim, a perspectiva xamânica amáutica do *corazonar* se conecta intrinsecamente ao perspectivismo ameríndio de Viveiros de Castro e a uma outra construção de “humanidade” proposta por Krenak; uma “hu-

manidade” que tenha uma verdadeira relação com o próprio significante da palavra “HUMAnidade” que vem de “húmus”, a matéria orgânica que nutre o solo. Que possamos ressignificar e ampliar o sentido da humanidade por meio dos *corazonamientos*! *Corazonemos*, queridos leitores! É tempo de *corazonar*! *Corazonar* nesse mundo sombrio e doente é mais que urgente! Que a nossa geo-corpo-política do conhecimento, muitas vezes voltada somente para a academia universitária branca e eurocêntrica, mire seus olhos para os rituais indígenas, de onde vêm as sabedorias xamânicas. Portanto, *CORAZONEMOS PARA SANAR LA VIDA, PARA SANAR EL MUNDO, PARA SANAR NUESTRAS ENFERMEDADES FÍSICAS O EMOCIONALES!*

“A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos xapiri, que descem das montanhas para brincar na floresta em seus espelhos, fugirão para muito longe. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los e fazê-los dançar para nos proteger. Não serão capazes de espantar as fumaças de epidemia que nos devoram. Não conseguirão mais conter os seres maléficos, que transformarão a floresta num caos. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar.”

(Davi Kopenawa, Epígrafe, 2015)

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Márcio D’Oliveira. A arte de sular-se. In: SCHNEIDER, Theodore. (org.). *Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental: manual de apoio ao curso de extensão universitária*. Rio de Janeiro: Uni-Rio/Tacnet Cultural, 1991. p. 01-03.
- FALS BORDA, Orlando. *Ante la crisis del país: ideación para el cambio*. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GUERRERO ARIAS, Edgar Patricio. *Por una antropología del corazón comprometida con la vida*. Universidad Politécnica Salesiana: Ecuador, 2011.

GUERRERO ARIAS, Edgar Patricio. *Corazón: una antropología comprometida con la vida*. Assunção: Fondec, 2010.

KAHMANN, Ana Paula.; SILVEIRA, Éder da Silva. Sabedoria ou Epistemologia?: perspectivism, *corazón* e estar: questões para pensar a educação ameríndia. *Cadernos de Pesquisa*: São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A Queda do Céu: palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, 729p.

KRENAK, Aílton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Aílton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O recado da mata. *Prefácio*. In: KOPENAWA, Davi.; ALBERT, Bruce. *A Queda do Céu: palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 11-41.

CORPO-TERRITÓRIO DECOLONIAL

Eduardo Oliveira Miranda

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Sou um corpo. Sou um corpo que (des)constrói territórios. Sou um *corpo-território*¹ que, por encarar as colonialidades,² é que se perspectiva decolonial. Portanto, sou um *corpo-território decolonial*³ em constantes trocas de peles. Mas, como compartilhar com os meus pares o que compreendo como corpo-território decolonial? É possível explicar para outras pessoas como tenho vislumbrado a (des)feitura da minha existência? Sim, é possível dialogar, me despir e entregar ao outro um caminho de possibilidades, mas nunca como a única travessia.

Não irei te convidar para um texto que disseca conceitos, colocando-os em gavetas, pois acredito que em nossas andanças pelas ruas, vielas e becos, a vida não é engavetada, muito pelo contrário, a vida é preenchida por borramentos que a ciência eurocêntrica insiste em compartimentar. Contudo, sinto a necessidade de estabelecer um percurso que traga como cada perspectiva conceitual (corpo; território; decolonialidade) se situa

-
- 1 QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.
 - 2 Aprendi sobre corpo-território com o professor Muniz Sodré e a partir dos seus estudos conduzi a perspectiva conceitual nas vias da Educação Decolonial: SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2003.
 - 3 TRINDADE, Azoilda. L. Em busca da cidadania plena. In: *Saberes e fazeres*, v. 1: Modos de Ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

em meus estudos e como tais cenários teóricos e metodológicos refutam as limitações acadêmicas e sistematizações laboratoriais, já que nosso *corpo-território decolonial* não cabe nos cânones academicistas.

A concepção de *corpo-território*⁴ tem fundamento desde África, com foco na tradição Yorubá, para a qual Corpo é compreendido como constructo provido de *energia vital*⁵ e que está no mesmo patamar de igualdade de todos os outros elementos constitutivos da natureza. Ou seja, o ser humano apresenta as mesmas potencialidades de uma rocha, de um rio, dos demais animais e todo este sistema é retroalimentado pela energia vital. É justamente este elemento civilizatório africano/afro-brasileiro que precisa ser protagonizado no ato de pensar o significado de Corpo para o fazer ciência decolonial. Por outro lado, a linha científica das colonialidades sistematiza o despregamento do homem de qualquer outro elemento que o vincula à terra, ao solo, ao sentir, ao saber e viver com a natureza. O homem na visão das caravelas só pode ser concebido como um corpo humano a partir de uma tomada de valor produtivista que o distingue dos elementos naturais passíveis do progresso tecnológico e epistemológico europocêntrico⁶.

Dessa forma, apresento um cenário desenhado pelo campo das colonizações e reconfigurado pelas colonialidades para garantir a legitimidade da não humanização dos povos subalternizados. Por isso, implicar a minha escrita com destaque para o Corpo se configura como uma das possibilidades encontradas para convidar as pessoas a se questionarem sobre como sua corporalidade tem sido forjada. Trago essa dúvida como um dos braços que consegue fissurar as certezas sobre como nos compreendemos e de que forma não nos conhecemos. Provocar o nosso corpo a se perceber nessa disputa colonial pode evidenciar para algumas pessoas em quais territorialidades seus corpos foram e estão sendo tecidos.

Ter a dimensão territorial é imprescindível no ato de decolonizar a nossa existência no mundo. Então, se território é um campo de disputas, cabe ampliar nosso olhar para o nosso próprio corpo e constatar que nosso

4 LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. É preciso africanizar a universidade. In: MENEZES, J. M. F.; SANTANA, E. C.; AQUINO, M. S. . *Educação, região e territórios - formas de inclusão e exclusão*. 1. ed. Salvador: Edufba, v. 1, p. 173- 199, 2013.

corpo é um território. A perspectiva de corpo-território busca retirar a neblina para que do outro lado na penumbra se encontre uma leitura de mundo que extrapole um único horizonte de ser, sentir, viver e criar nossos afetos. Trazer um olhar para o território, pode de início, cristalizá-lo em uma concepção meramente estática, fixa e imutável. Porém, convido você a saber que o seu corpo tem existido na América Latina como um dispositivo de disputas, as quais podem ser tracionadas para reverberar o projeto civilizatório advindo das caravelas, mas que também consegue se insurgir e prospectivar nas brechas e gretas as potências políticas de tensionamentos da estrutura social.

Problematizar a categoria território é oportuno por diversos motivos, mas de forma breve, te convido a pensar: por qual motivo a democracia brasileira é estabelecida, apenas, por determinações eurocêntricas? Seriam os povos originários das Américas contrários ao fazer democrático ou a democracia originária e afro-diaspórica demanda elementos que a Europa vislumbra como não civilizados? Tais provocações foram levantadas para criar um panorama imagético de que território e decisões territoriais não são exclusivamente fixas. A partir do momento que a Europa decide estabelecer nas Américas um laboratório racial e capitalista, já se impõe a racionalidade do território dos colonizadores sobre os demais □descobertos□. Com isso, o território precisa ser um dos elementos elucidados no ato de problematizar as nossas escolhas, nossas condutas, as nossas espiritualidades, os nossos posicionamentos políticos e identitários. Sou um corpo-território subalternizado e ter a dimensão de que o território do meu município, da escola que estudei, da universidade brasileira é um lastro territorial das colonialidades, o que recai no forjar das corporalidades marginalizadas.

Por conta disso, sou um corpo-território que não existe no campo da imutabilidade e nem ocupo um espaço fixo e imóvel. Sou um corpo-território que aos olhos das colonialidades represento o perigoso desviante, justamente por exercitar a lente de compreensão de que muitas das peles que compõem a organicidade das minhas decisões precisam ser trocadas para sentir um outro território que se encontra encoberto pelas imposições coloniais, as quais se esforçam para gerir o mundo pelo compasso do

sistema heteropatriarcal, cigsgênero, branco, cristão e com reforços das existências territoriais eurocentradas.

Nesses veios, o corpo-território desviante para se fazer multiplicador e se (re)construir Decolonial precisa exercitar a bricolagem das pautas raciais, de gênero, classe, sexualidades e por territórios não hegemônicos. Portanto, ser um *corpo-território decolonial* é ter a certeza de que a modernidade ainda se solidifica por tentáculos das colonialidades. Mas, que nas engrenagens das violências estamos criando os sulcos políticos, os quais estão aprendendo com Yemanjá a quebrar, contornar, perfurar o cimento eurocêntrico e estabelecer e evidenciar outras verdades, outras formas de viver o mundo, construir ciência, se auto amar e exigir o direito da humanidade das corporalidades diferentes.

Ainda com Yemanjá, estamos aprendendo que as confluências é que potencializam as nossas ações insurgentes. Yemanjá ensina que, no ciclo das águas, as redes se encontram, se misturam, trocam e se fortalecem. Então, ser um corpo-território decolonial é ter a dimensão de que ainda estamos em um contexto político estrutural enrijecido por um Sistema Político Heterossexual[□] e Racista e que suas ideologias impactam todas as instâncias sociais. A decolonialidade ainda tem um longo caminho e sozinha não será a responsável por minar a estrutura e reposicionar o protagonismo dos subalternizados. No entanto, torço para que este diálogo, em formato de texto, chegue para quem busca a transgressão a partir da Educação e vislumbra a esperança na tecitura do *corpo-território decolonial*.

CURRÍCULO E DECOLONIALIDADE

Cristiane Landulfo

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

São muitos os significados atribuídos ao currículo, em seu sentido etimológico oriundo do latim, *scurrere*, significa caminho, jornada, trajetória ou percurso a seguir. Há quem o confira um sentido de programa ou plano de instrução, os que se limitam tão somente a conteúdos e outros que o concebem como um projeto de formação. Para Macedo (2013, p. 25) o currículo, geralmente, é visto na educação como um simples documento “onde se expressa e se organiza a formação, ou seja, o arranjo, o desenho organizativo dos conhecimentos, os métodos e as atividades em disciplinas, matérias ou áreas, competências, etc.; como um artefato burocrático prescrito”. O referido autor, explica que compreender currículo a partir dessa acepção é aceitar perspectivas equivocadas, reducionistas e mercantilizadas.

Mas a verdade é que não há nenhuma neutralidade em uma proposta curricular, pelo contrário, o currículo é espaço de disputa, pois ele parte de uma tradição seletiva e é sempre resultado das escolhas de alguém, e, portanto, reflete a visão de algum grupo que procura legitimar conhecimentos específicos. Ou seja, ainda que muitas e muitos de nós não estejamos conscientes de seu papel em nossas vidas, o currículo faz parte de toda a nossa trajetória escolar e da nossa formação como cidadã e cidadãos. Pois, as nossas leituras, os livros, as nossas aulas e os cursos que frequentamos são pensados por pessoas que a partir de suas formações, posições e convicções constroem os currículos que devemos percorrer. De acordo com Silva (2010, p. 15-16, grifo meu):

o currículo **é sempre o resultado de uma seleção**: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. **As teorias do currículo**, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...].

As teorias das quais fala Silva (2010) emolduram a noção de currículo ou o próprio currículo. Segundo o referido autor, um currículo elaborado a partir das chamadas teorias tradicionais possibilita a formação de indivíduos passivos diante dos problemas sociais, já que na visão tecnicista dessas teorias, uma escola deve funcionar como uma fábrica. Em outras palavras, as estudantes e os estudantes devem se enquadrar em padrões estabelecidos por um determinado grupo para atuarem na sociedade. Nesse sentido, os atos de educar e de aprender se resumiriam apenas em transmitir e receber conteúdos contidos em livros ou em uma cartilha. Mas, o mais grave é que nessa perspectiva tradicional, a assimilação dos saberes, compreendidos como dominantes, não devem e não podem ser questionados (SILVA, 2010), mas absorvidos como uma verdade absoluta. Essa lógica está marcada por uma percepção do ensino como uma espécie de treinamento, onde as(os) estudantes têm que memorizar os conteúdos para aplicá-los na prática.

Já as teorias chamadas de críticas, surgidas em meados dos anos 1960, quando as mudanças sociais em vários países interferiam na educação e, inevitavelmente, nos currículos, vários autores Giroux (1986, 1992), Forquin (1993) e Young (1998) denunciaram que as instituições são dominadas, de fato, pela “elite” e, portanto, reproduzem a desigualdade social, racial e de gênero, fruto de um modelo capitalista/patriarcal/machista/racista/transfóbico/misógino/colonial/moderno/europeu que beneficia, notadamente, as classes dominantes.

Em diálogo com o marxismo que reconhece a luta de classes e as relações de poder no sistema-mundo, os citados autores postulam que o

currículo é uma espécie de espelho da sociedade e por isso acaba retratando as tensões nela existentes, o que favorece as classes hegemônicas. A respeito, Silva (SILVA, 2010, p. 35, grifo meu) diz que:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: **ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante.** As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável.

Silva nos explica que o currículo é historicamente excludente e que privilegia aqueles que já têm todos os privilégios sociais, materiais e simbólicos. É em oposição a isso que se pauta um currículo baseado nas teorias críticas, o qual deve ser o inverso do currículo tradicional, pois, enquanto o segundo “naturaliza” as injustiças sociais e as reproduz a fim de reverberar o *status quo*, o crítico possibilita questionamentos e a busca por transformações. Nesse sentido, a função do currículo não é retratar uma realidade fixa, mas repensá-la, demonstrando que o conhecimento e os fatos sociais são produtos históricos construídos pelas mãos humanas e que, portanto, podem e devem ser diferentes.

Assim como as teorias críticas, as teorias denominadas de pós-críticas no campo do currículo partilham a mesma preocupação com as questões de poder. Ambas não se limitam a pensar “o quê ensinar”, mas “porque ensinar determinado conteúdo e não outro?” ou “por que privilegiar esse tipo de identidade e não outra?”

De acordo com Macedo (2013), a grande inovação das teorias pós-críticas é o foco no multiculturalismo que toma as diferenças socioculturais como a sua característica basilar, embora existam outras. As teorias pós-críticas concebem a cultura como não estável e entende que a nossa sociedade é multicultural e que, portanto, possui diferenças inerentes. Essa perspectiva abre espaço nos currículos e, conseqüentemente, nas práticas

escolares e formativas, para as diferenças culturais, além de contemplarem identidade e diferença, etnia, gênero e sexualidade (MOREIRA e MACEDO, 2002; MOREIRA e CANDAU, 2008), acolhendo todos aqueles que não integram a classe dominante e por isso sempre estiveram à margem da economia, da política e da educação. Desse modo, o propósito de um currículo elaborado a partir das teorias pós-críticas é construir uma sociedade democrática, na qual histórias esquecidas e vozes silenciadas sejam evidenciadas.

Apesar de o currículo não responder por tudo o que ocorre na sala de aula, ele certamente propõe o que deve ser feito. Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. Mas, como produtor de identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. Com isso quero dizer que

[...] não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. **O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder.** O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. **O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.** (SILVA, 2010, p.150, grifos nossos)

Ora, sendo o currículo um lugar, um espaço e um território, conforme nos explica Silva (2009), por que os saberes produzidos por indígenas e por povos africanos não são, historicamente, contemplados no currículo? Por que precisamos de uma Lei Federal¹ que determina a inserção da cultura africana, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil? Por que as línguas indígenas, africanas e a Libras não são ensinadas em

1 A lei 11.645/08 regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino.

diferentes contextos educacionais? Por que esse lugar, espaço, território não são ocupados por saberes outros?

Castro-Gómez, (2007) explica que as universidades e, consequentemente, as escolas, majoritariamente, ainda reverberam estruturas e pensamentos coloniais, reforçando a hegemonia ocidental chamada de “hybris do ponto zero” que está relacionada à ideia de neutralidade do conhecimento. Segundo essa teoria, a ciência moderna refuta a sexualidade, o gênero, as etnias, as classes, as línguas, as espiritualidades (colonialidade do ser) para garantir a objetividade do conhecimento para poder legitimar hierarquias de saber (colonialidade do saber) que se estendem às estruturas departamentais, aos programas, às disciplinas com seus cânones, às escolas, etc.

O fato é que a modernidade construída a partir de princípios euro-norte-centrados, na qual a Europa pode (no sentido de ter se legitimado para isso) produzir ciência como modelo único, universal, além de invisibilizar todas as epistemologias da “periferia” do ocidente, produziu o controle político dos recursos, da produção, do trabalho, dos saberes, das linguagens, das existências e da natureza. O colonialismo racializou as pessoas e as dividiu entre aquelas que possuem o direito à vida (pessoas brancas europeias) e as que não têm direito à vida (pessoas negras, indígenas, LGBTQI+). Isso não se refere sobre o não viver como morte, mas o não viver como direito ao seu modo de vida. É daí que ocorre, por exemplo, o linguicídio (NACIMENTO, 2019), que é o assassinato de tantas outras línguas e a imposição das línguas dos colonizadores, as chamadas por Mignolo (2007) de coloniais e imperiais, já que estabelecem o monopólio linguístico.

E esse assassinato de vivências, de existências, de línguas e saberes perdura até hoje por meio das colonialidades (do poder, do ser, do saber, da linguagem, de gênero, da natureza) que se referem a um padrão de poder e está relacionado ao modo como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si. Em poucas palavras, essas colonialidades se repercutem e por isso a do saber, que pode ser entendida como a repressão de outros saberes que não sejam os

européus, impõe a necessidade de Leis que obriguem a inserção do legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, sem reduzi-los à categoria de primitivos e irracionais.

Em resposta a todas essas violências e, nesse caso, específico, ao genocídio epistêmico, é que precisamos promover o chamado giro decolonial e recriarmos os nossos currículos em diálogo com saberes outros, seja promovendo a “ecologia de saberes” (SANTOS, 2018), seja em diálogo com uma perspectiva afrocêntrica (PINHEIRO, 2021) ou ainda, promovendo a diferença colonial (MIGNOLO, 2003).

A “ecologia de saberes” é o reconhecimento e a co-presença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as suas afinidades, as divergências e contradições a fim de ampliarmos a efetividade das lutas de resistência contra a opressão. A perspectiva afrocêntrica, por sua vez, está pautada na afrocentricidade que é uma perspectiva filosófica que defende que o fazer pedagógico deve ser fundamentado na população africana sem pensá-la e sem representá-la por uma narrativa tristonha e moribunda (PINHEIRO, 2021). Já a diferença colonial significa, segundo Mignolo (2003), pensar a partir das ruínas, das experiências instituídas pela colonialidade do poder, como uma maneira de reconhecer conhecimentos “outros”, ou seja, construído a partir de formas de existir, de pensar e de conhecer diferentes da modernidade euro-norte-centrada.

Nesse sentido, Mignolo (2008) reconhece a importância de um pensamento heterárquico e pluriversitário, na medida em que compreende as vozes colonizadas como essenciais para romper paradigmas estruturantes, ou, reestruturar as potencialidades que foram despotencializadas pela colonização, recuperando o encarceramento epistêmico e injustiça cognitiva, promovendo o diálogo em rede entre os diversos saberes, em especial, aqueles que foram invisibilizados e exterminados dos currículos escolares e universitário, gerando o epistemicídio que, segundo o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, é ainda mais grave que o genocídio, porque:

[...] ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa

parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais). (SANTOS, 1995, p. 328)

“Currículo e decolonialidade” é entender que não devemos somente nos indagarmos sobre: 1) o que será ensinado, para quem será ensinado, por que será ensinado, o que se espera que os alunos venham a ser ao final do curso? Mas, porque ensinar determinado conteúdo e não outro?” ou “por que privilegiar esse tipo de identidade e não outra?”. Fazemos, ainda, o que nos sugere Kilomba (2019, p. 49): de quem é esse conhecimento? Quem se reconhece ter esse conhecimento? E quem não se reconhece? Quem pode ensinar esse conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem fica fora, nas margens?

A decolonialidade não é um conteúdo a ser estudado, mas um projeto de enfretamento a todas as formas de opressão colonial que nos violenta quotidianamente. É preciso compreendermos que, ao pensarmos um currículo, devemos pensar qual sociedade queremos legitimar e construir. Devemos ter em mente que o que é inserido nos currículos dos mais diferentes contextos educacionais não deve hierarquizar os seres, os saberes, as línguas, os gêneros e a natureza. Enfim, o currículo é espaço de poder, porque legitima vozes e, assim, determina quem pode dizer algo ao mundo. Um currículo decolonial muda, portanto, o foco e traz à tona o grito de quem sempre foi silenciado pelo pensamento moderno europeu/colonial que precisa ser confrontado por outras histórias e vivências. As verdades universais precisam ser combatidas a fim de que possamos decolonizar o pensamento e, conseqüentemente, as nossas existências. Para além das teorias de currículo, pensar “currículo e decolonialidade” significa despensar, desver histórias a nós impostas como a única forma de percebermos e sentirmos o mundo.

REFERÊNCIAS

- CASTRO-GOMEZ, S; GROSFOGUEL, r. Prólogo. *Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico*. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GOSFROGUEL Ramón (orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.
- GIROUX, Henry A. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019
- MACEDO, Roberto. Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- MIGNOLO, Walter. Histórias Globais/projetos Locais. *Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter. “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto”. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (coords.). *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, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007
- MIGNOLO, Walter. *La opcion decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifiesto y un caso*”. Tabula Rasa, n.8, p. 243-282.
- MOREIRA, Antônio. Flávio; CANDAU, Vera. Maria. Ferrão (orgs.). *Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2a ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MOREIRA, Antônio. Flávio; MACEDO, Elizabeth F. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, 2002.
- NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *História Preta das Coisas*. 1a ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice: o social e político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Introducción a las Epistemologías del Sur. In: MENESES, Maria Paula; BIDASECA, Karina Andrea (orgs.). *Epistemologías del Sur*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018. p. 25-61.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DECOLONIALIDADE E SURDEZ

Nanci Araújo Bento
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Em todo globo terrestre estima-se que existam mais de 200 línguas de Sinais. Em diversos continentes encontramos comunidades surdas que usam as Línguas de Sinais como forma principal de comunicação. No Brasil não poderia ser diferente. De vasta extensão territorial, com 26 estados e o Distrito Federal, é o maior país da América Latina e único na América onde majoritariamente se fala a Língua Portuguesa como língua oficial. Mas não é somente Português que se fala no Brasil. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2010, relata a existência de 9,8 milhões de brasileiros com deficiência auditiva, o que equivale a 5,2% da população nacional. Deste total, 2,6 milhões são pessoas surdas e 7,2 milhões apresentam dificuldade para ouvir. Grande parte dessa população se comunica na Língua Brasileira de Sinais e reconhece a Libras como meio de comunicação da Comunidade Surda (Lei 10.436/2002) e é por meio deste idioma que a comunicação e a interação da maioria dos membros das comunidades surdas¹ e demais segmentos da sociedade se estabelece. Regulamentada pelo decreto 5626/2005, a Libras constitui um sistema linguístico de natureza visual-motora (BRASIL, 2002), possuindo estrutura gramatical

1 O decreto 5626/2005 afirma que pessoa surda é aquela “que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Por Comunidade surda entende-se todos os membros, surdos ou ouvintes, que se comunicam na língua de sinais ou participam das ações dessas comunidades.

própria e não deve ser confundida com a língua portuguesa utilizada no Brasil.

A Libras é um idioma que não possui localização geográfica específica, segundo Quadros (2019). É a língua de sinais mais difundida no Brasil, principalmente onde há concentração de pessoas surdas em escolas, associações, centros religiosos, mas não é a única utilizada no território nacional. Quadros (2019) relata a existência de outras línguas sinalizadas em aldeias (Língua de Sinais Urubu Kaapor,- Maranhão, Língua de Sinais Terena e Guarani-Mato Grosso do Sul, Língua de Sinais Pataxó-Bahia, etc) e em Comunidades rurais, vilas (Língua de Sinais Fortalezinha- Ilha do Marajó-PA, Acenos- Cruzeiro do Sul- Acre, etc).

Durante décadas, a partir da tradição médico-terapêutica, as pessoas surdas foram tratadas biologicamente pelo viés do déficit da audição, com a classificação da perda auditiva em níveis, marcados pela hegemonia do modelo médico-assistencial hospitalocêntrico que compreendia a surdez como patologia pela pedagogia terapêutica e não como identidades linguísticas. Os estudos eram pautados num discurso falacioso de inclusão, “narrada sob a ótica da normalidade ouvinte como anormalidade surda” (SANTOS, 2019, p. 25) e, na contemporaneidade, para Rosa (2009), falar sobre surdos e surdas equivale “desfraldar a bandeira da cultura surda, de mostrar-se, erguer-se e poder sinalizar em público sem ser apontados ou observar risos zombeteiros e olhares de piedade e curiosidade” (ROSA, 2009, p.19).A partir da regulamentação da Lei de Libras pelo decreto 5626, em 2005, diversos profissionais, surdas, surdos, ouvintes², pesquisadores da área, intérpretes ou não, alimentam este vasto campo que compõem os Estudos Surdos e têm suscitado profundos debates e contribuições à comunidade brasileira.

De acordo com o decreto 5626 (BRASIL, 2005), a modalidade de ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para pessoas surdas, deve ser inserida nos cursos de formação de professores para a educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nível médio e superior, e nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em

2 A palavra “ouvinte” é o termo utilizado pela Comunidade Surda para as pessoas que ouvem, em contraste com o termo “surdo(a)” para as pessoas que não escutam.”

Língua Portuguesa. No entanto, inexistente no Brasil um currículo de Língua Portuguesa com foco nas singularidades linguísticas dos povos surdos.

Trazemos para nossa discussão a necessidade de se repensar o papel da educação básica no ensino para surdas e surdos, pautados na ótica da implementação de políticas linguísticas bilíngues (Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda) que regulamentem currículos inclusivos direcionados ao ensino de português escrito e Libras como língua primeira, que rompam com grades curriculares engessadas, engendradas em perspectivas coloniais e que não respeitam as singularidades linguísticas do povo surdo.

Nas últimas duas décadas, têm-se alavancado estudos e pesquisas no campo do ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdas e surdos brasileiros, no entanto, ainda são incipientes discussões sobre o currículo para surdos e surdas numa perspectiva decolonial. Ainda que se conheça muito mais hoje do que há alguns anos sobre a realidade linguística da pessoa surda, o contexto educacional brasileiro ainda é de insistência monolíngue do ensino da língua portuguesa para a maioria dos cidadãos surdos brasileiros.

Apesar do povo surdo ter o seu direito linguístico garantido pela Lei 10.436/2002, pelo decreto 5.626/2005, pela Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015 de ter a língua portuguesa como segunda língua, quando nos deparamos com a realidade do chão da escola, observamos que discentes surdos são obrigados a lidar com um sistema de ensino que não considera as singularidades linguísticas desse povo.

De acordo com Fernandes (2006), a educação bilíngue para os surdos é um projeto ainda utópico na grande maioria das escolas brasileiras. Isso se deve ao fato de que a educação bilíngue não só impõe a necessidade de um novo olhar sobre as comunidades surdas, mas, sobretudo, porque envolve a transformação da situação monolíngue da educação brasileira, fundada na língua portuguesa oral e com exclusão da língua de sinais nos currículos educacionais.

A Língua de Sinais é essencial para a comunicação e fortalecimento das identidades surdas e a escola não pode ignorar a existência dessa

língua no processo de ensino aprendizagem. Deve apresentar alternativas voltadas às necessidades linguísticas de estudantes surdas e surdos, promovendo estratégias pedagógicas que permitam o desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua e a da língua portuguesa como segunda língua. Caberá ao espaço escolar a educação linguística com ensino bilíngue (Libras como primeira língua e Português como segunda língua) para surdos e surdas como prática transgressora de ensino. Para hooks (2017), o ensino transgressor deve possibilitar ir “além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões”, celebrar “um ensino que permita as transgressões-um movimento contra as fronteiras e para além delas” (hooks, 2017, p. 24). Para Bento (2016), a instituição escolar passará a ter um papel linguístico duplo: fornecer um contexto de aquisição da língua de sinais e combater a colonialidade do imperialismo linguístico do ensino da língua portuguesa oral.

Pinheiro afirma (2019) que a noção do termo decolonialidade parte da premissa da negação da colonialidade, com o pressuposto que deixamos de ser colônia de Portugal em 1822, mas, ainda na contemporaneidade, há reflexos de padrões coloniais que permanecem na vida cotidiana. Machado (2018) aponta que, no Brasil, há um colonialismo interno “vigente”, visto que os povos originários “e negros, que constituem a base de sua formação, continuam excluídos das esferas de decisão e de poder do Estado-nação” (MACHADO, 2018, p.14). Balizada nas reflexões de Pinheiro e Machado, a noção de colonialidade pode ser inserida no contexto dos Estudos Surdos. Por anos as comunidades surdas tiveram seus direitos linguísticos invisibilizados. A colonialidade subalternizou povos e culturas surdas com reflexos na educação básica a partir da inexistência de currículos de Libras como língua primeira e língua portuguesa na modalidade escrita. Incipientes são as discussões sobre a implementação da disciplina Libras na educação básica, concomitantemente com Língua Portuguesa na modalidade escrita, que atendam as demandas linguísticas do povo surdo.

Trazemos para nossa discussão a insurgência de se (re)pensar o papel da educação básica no ensino para surdas e surdos, numa perspectiva de decolonialidade, pautada na necessidade de implementação de políticas

linguísticas bilíngues em Libras e Língua Portuguesa escrita que regulamentem currículos inclusivos para esse público, com práxis pedagógicas que valorizem aspectos sobre marcos culturais invisibilizados no currículo tradicional, ou por vezes tratados apenas pelo viés do colonizador, de forma folclórica e/ou estereotipada.

Os(as) surdos(as) brasileiros(as) deveriam ter a Língua Brasileira de Sinais como seu meio natural de comunicação, sua primeira língua desde a mais tenra idade, a fim de utilizá-la no aprendizado dos conteúdos escolares da educação básica. Deveriam aprender a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em consonância com o Decreto Federal nº. 5626/2005, artigo 13. Mas, efetivamente, na prática escolar, no chão da escola, essa perspectiva raramente ocorre, assim, carecemos de políticas linguísticas bilíngues que efetivamente implantem estratégias pedagógicas inclusivas para os povos surdos.

A inexistência de um currículo de Libras e de Língua portuguesa para surdos(as) pode estar alicerçado ao impacto do colonialismo na contemporaneidade e como isso opera no ponto de vista teórico-prático no campo do Estudos Surdos na educação básica, bem como o papel da pessoa surda no sistema de hierarquização social brasileira. Para Santos (2019), o processo de exclusão ainda vivenciado pela pessoa surda no século XXI, é o reflexo de um sistema falho em uma sociedade que continua reproduzindo sistemáticas de hierarquias e normatividades eurocentralizadas e estadunidenses, deixando de fora epistemologias das diferenças e interseccionalidades outras como os marcadores identitários surdos que raramente são discutidos no campo científico.

Revela-nos a necessidade de trazer à tona a discussão de um olhar pluridimensional nas intersecções surdas. Descolonizar o pensamento: ver a pessoa surda além da surdez, além do marcador linguístico, respeitar as suas intersecções de gênero, de corpo, raça e múltiplas identidades. Além de trazer reflexões acerca da necessidade da implementação de políticas públicas bilíngues pautadas no reconhecimento das línguas dos povos surdos, e da valorização do eixo temático da epistemologia da diferença. Teixeira e Bento (2019) afirmam que o direito a ser educado na língua de

sinais é o primeiro passo em direção à criação de uma política linguística que ofereça condições para que estudantes surdos possam desenvolver suas potencialidades linguísticas.

Salientamos que nossas reflexões nesta temática não se constituem como conclusivas. Estudos futuros serão necessários para corroborar os aspectos da decolonialidade do currículo para surdos(as) e interseccionalidades surdas na contemporaneidade. Numa dimensão acadêmica, verificamos a necessidade da articulação política entre a esfera linguística e a de políticas públicas bilíngues (Libras/LP) na perspectiva decolonial para educação de pessoas que não ouvem. Apesar do reconhecimento linguístico da Libras como primeira Língua e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, ainda há muito o que ser discutido acerca da implementação do ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, bem como da Língua Brasileira de Sinais como língua primeira. É insurgente a discussão acerca da criação da disciplina Libras como primeira língua para surdos(as) e como segunda língua para pessoas que ouvem, além da elaboração de cursos da modalidade escrita da Língua Portuguesa como parte do currículo das escolas públicas e particulares do Brasil.

REFERÊNCIAS

BENTO, Nanci Araújo. *O trabalho investigativo para a adaptação e validação do protocolo palavras e gestos para a Língua Brasileira de Sinais*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2016

BRASIL. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, Seção 1, p. 23, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei 13.146/2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência*. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2015.

FERNANDES, Sueli. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf Acesso em: 10 fev. 2019.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir*. A educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MACHADO, José Rivair. In: TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato; SANTOS, Cristina Mielczarski (orgs.). *Lugares de fala, lugares de escuta nas literaturas africanas, ameríndias e brasileira*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2018.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. *Libras*. 1.ed.-São Paulo: Parábola, 2019. Vol.1, p-. 31-32

ROSA, Emiliana Faria. *Olhares sobre si: a busca pelo fortalecimento das identidades surdas*. Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009

SANTOS, Rhaul de Lemos. *Negros/as surdo/as no Ensino Superior: mapeando cursos de graduação de Letras Libras*. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, 2019.

TEIXEIRA, Elizabeth.; BENTO, Nanci. O acesso do estudante surdo em Instituições Federais de Ensino Superior no município de Salvador: o caso da Universidade Federal da Bahia (UFBA). *Revista Educação Especial*, 32, e98, p.1-25, 2019. doi:<https://doi.org/10.5902/1984686X38499>

DIREITO LINGUÍSTICO

Ricardo Nascimento Abreu
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

No presente texto, buscaremos apresentar, em uma visão panorâmica, os principais elementos para uma compreensão global acerca do campo do Direito Linguístico, doravante DL, na contemporaneidade, a partir dos seus marcos históricos e teóricos. De igual maneira, apresentaremos os principais elementos constitutivos de uma Teoria do Direito Linguístico e a importância da pesquisa em DL como única forma segura de subsidiar o ativismo político-linguístico de múltiplos setores da sociedade, bem como a elaboração de políticas públicas que levem em consideração seus impactos nos contextos inter e intralinguísticos.

A busca pelos **marcos históricos** do que se convencionou chamar na literatura estrangeira de *Linguistic Rights*, remonta necessariamente ao final da Segunda Guerra Mundial, no ano de 1945, e ao fortalecimento do discurso dos Direitos Humanos, com a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH, em 1948. A esses dois fatos históricos vincularam-se aspectos fundamentais para que a comunidade internacional pudesse conceber a existência de direitos linguísticos dos povos, dentre os quais podemos destacar: a necessidade de proteção das minorias étnicas, religiosas e linguísticas nos Estados vinculados à Organização das Nações Unidas - ONU; a inclusão da pauta das questões linguísticas no rol dos Direitos Humanos e o processo de relativização do princípio da soberania dos Estados Nacionais. Estes fatos propiciaram,

pela primeira vez na história da humanidade, que um mesmo conjunto de ideias acerca da proteção da diversidade linguística mundial permeasse “simultaneamente” os ordenamentos jurídicos de um grupo significativo de países que estavam vinculados ao Sistema Global e aos Sistemas Regionais de Proteção dos Direitos Humanos.

Não obstante a indiscutível importância dos dois primeiros aspectos apontados na tríade citada, a questão da relativização do princípio da soberania dos Estados pode ser considerada como ponto fulcral e marco político simbólico que separaria o Direito Linguístico contemporâneo de uma “pré-história” do Direito Linguístico. A impossibilidade de intervenção da comunidade internacional nos assuntos internos dos países e a falta de uma homogeneidade teórico-metodológica mínima de tratamento das questões atinentes às minorias linguísticas desses territórios se constituíram como um verdadeiro convite à elaboração de legislações nacionais que possuíam direcionamentos no sentido de exterminar grupos linguísticos minoritários, por meio da implementação de políticas declaradamente monolíngues, em prol da(s) língua(s) dos grupos representantes do *establishment*.

No que diz respeito aos seus **marcos teóricos**, a viabilidade do campo do Direito Linguístico também precisa ser explicada a partir da sua condição transdisciplinar e de uma confluência de fatores epistemológicos que se materializaram, especialmente no universo das ciências jurídicas e das ciências da linguagem, por volta da segunda metade do século XX, e que foram capazes de dar sustentabilidade a um aparato teórico-metodológico suficientemente robusto para que a tutela jurídica estatal e supra estatal das línguas pudesse se constituir como um campo de gestão, de pesquisa e de ativismos político-linguísticos.

No bojo das ciências jurídicas, ao mesmo tempo em que tivemos um fortalecimento do discurso dos Direitos Humanos, por meio da atuação da ONU, com a produção de diversos instrumentos de *hard law* e *soft law*¹ na esfera do Direito Internacional dos Direitos Humanos e da criação

1 No Direito Internacional, os termos *hard law* e *soft law* estão ligados à exigibilidade das normas pelos organismos internacionais. No primeiro caso, o cumprimento das normas é plenamente exigível, enquanto que no segundo, por não haver força de lei, não há previsão de sanções jurídicas no caso da sua inobservância.

do Sistema Global e Regionais de Proteção dos Direitos Humanos, testemunhamos, segundo Barroso (2014), a concomitância de uma verdadeira guinada epistemológica com o surgimento do paradigma do novo direito constitucional ou neocostitucionalismo.

Uma das grandes mudanças de paradigma ocorridas ao longo do século XX foi a atribuição à norma constitucional do status de norma jurídica. Superou-se assim o modelo que vigorou na Europa até meados do século XIX, no qual a Constituição era vista como um documento essencialmente político, um convite à atuação dos Poderes Públicos. A concretização de suas propostas ficava invariavelmente condicionada à liberdade de conformação do legislador ou à discricionariedade do administrador. [...] O novo direito constitucional, [...] tem sido referido por diversos autores, pela designação de *neocostitucionalismo*. O termo identifica, em linhas gerais, o constitucionalismo democrático do pós-guerra, desenvolvido em uma cultura filosófica pós-positivista, marcado pela força normativa da Constituição, pela expansão da jurisdição constitucional e por uma nova hermenêutica. (BARROSO, 2014, p. 284)

A partir das reflexões barrosianas, já nos é plenamente possível perceber que o paradigma neoconstitucional erigiu as constituições dos Estados à condição de centro dos seus respectivos ordenamentos jurídicos e, dessa forma, princípios oriundos dos Direito Internacional dos Direitos Humanos que nos são bastante caros aos processos de proteção das minorias, a exemplo da dignidade humana, da igualdade e da liberdade, assim como as normas constitucionais acerca das línguas (línguas oficiais, línguas nacionais etc.), que antes eram vistos como pertencentes a um lugar utópico e contemplativo, passaram a ser juridicamente exigíveis e têm servido de base argumentativa para a reivindicação de direitos linguísticos por parte dos mais variados grupos minoritários (indígenas, imigrantes, comunidades surdas etc.).

Na esfera das ciências da linguagem, são inegáveis as contribuições que o campo do Direito Linguístico tem recebido, desde a sua origem, da Sociolinguística, da Política e da Antropologia Linguística, bem como, mais recentemente, da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso.

A invocação dos marcos históricos e teórico-epistemológicos do campo do Direito Linguístico nos permite avançar para a apresentação dos principais elementos constitutivos de uma Teoria do Direito Linguístico, que está em vias de elaboração, por meio dos esforços de pesquisadores estrangeiros, a exemplo de Skutnabb-Kangas e Phillipson (1995); Ricento, Peled e Ives (2014); Davies e Dubinsky (2018); Kymlicka e Patten (2007); Hamel (2003), Arzoz (2007, 2009) e nacionais, tais quais Abreu (2016, 2018, 2020), Sigales-Gonçalves (2018, 2020), Rodrigues (2018); Silva (2019, 2020); Silva (2020, 2021); Nascimento (2020) e Severo (2020), entre outros.

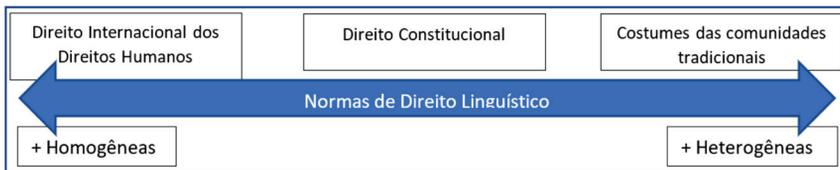
Ainda assim, cumpre destacar que a fortuna crítica dos estudos acerca do Direito Linguístico tem revelado a existência de distintos vieses de abordagem da questão, havendo um grupo de pesquisadores, especialmente os estrangeiros, que focam seus interesses nos chamados “direitos linguísticos em espécie”, concentrando-se majoritariamente em um rol de direitos individuais e coletivos aos quais os indivíduos e os grupos fazem jus. A tradição brasileira, por outro lado, tem se constituído a partir de pesquisadores que se filiam a uma perspectiva que considera o DL a partir de uma Teoria do Direito Linguístico e de uma perspectiva que assume a existência de obrigações e direitos linguísticos integrados sistematicamente em um *continuum* que parte do Direito Internacional dos Direitos Humanos - DIDH, chegando até as normas consuetudinárias das comunidades tradicionais, perpassando pelas constituições dos Estados e suas normas infraconstitucionais.

Reconhecendo-nos como vinculados à segunda visada anteriormente disposta, propusemos em Abreu (2018) uma conceituação para o campo do Direito Linguístico com a qual temos operado desde então:

O campo dos direitos linguísticos [...] diz respeito a uma Teoria dos Direitos Linguísticos que fundamenta o estudo das normas de direito linguístico, quando estes estão vinculados aos direitos humanos, ao direito constitucional, ao direito administrativo etc. Interessa-se, igualmente, pelas fontes desse direito linguístico (direito internacional dos direitos humanos, direito constitucional, direito comparado, costumes das populações etc.); pela identificação de princípios aplicáveis a essas normas (territorialidade, personalidade etc.); pela identificação de metaprincípios geradores dessas normas (dignidade humana, igualdade etc.); pelas possibilidades hermenêuticas e de aplicação das normas de direito linguístico aos casos concretos, bem como pelas formas jurídicas de garantia de materialização desses direitos linguísticos a todos os seres humanos. (ABREU, 2018, p. 51-52)

Desse modo, consideramos que as normas de direito linguístico estão dispostas em praticamente todas as áreas do direito, autorizando-nos a defender a existência de direitos linguísticos humanos, constitucionais, educacionais, processuais, penais, administrativos, consuetudinários etc.

Imagem 1: *Continuum* do Direito Linguístico



Fonte: Abreu (2018)

Fundamentando-se ainda na conceituação apresentada anteriormente, consideramos que o Direito Linguístico se associa principalmente aos seguintes objetos de interesse: ao fenômeno do conflito linguístico, à regulação das línguas, das obrigações e direitos linguísticos dos falantes pelos Estados e organismos supranacionais e, por fim, à regulação das línguas pelas próprias comunidades, em especial pelas comunidades minoritárias tradicionais.

O conflito linguístico, primeiro elemento prototípico de interesse do Direito Linguístico, apresenta-se, nos termos de Davies e Dubinsky (2018) e Nelde (1998), como um fenômeno multifacetado que pode ser percebido tanto na esfera intralinguística quanto interlinguística, geralmente associado a um cenário de assimetria de poder resultante das relações indivíduo-indivíduo, indivíduo-coletividade, indivíduo-Estado e coletividade-Estado. Em tais assimetrias de poder, podem residir, inclusive, conflitos simbólicos os quais, frequentemente, determinam a maneira de dizer algo, o *code switching* nas situações de bilinguismo, além daquilo que poderá e que não poderá ser dito pelos indivíduos (BOURDIEU, 208, p. 66).

No que diz respeito à regulação das línguas, das obrigações e dos direitos linguísticos dos falantes, por parte dos Estados e organismos supranacionais, o Direito Linguístico ocupa-se, via de regra, da análise da arquitetura normativa que toma as línguas e/ou os direitos e obrigações dos Estados, dos indivíduos e das comunidades como objetos juridicamente tutelados, tanto no âmbito do Direito Internacional quanto nos ordenamentos jurídicos pátrios, materializando políticas linguísticas a exemplo da constitucionalização de línguas oficiais e nacionais; da definição das línguas permitidas no âmbito da educação escolar; entre outras.

Por fim, na esteira das lições acerca do pluralismo jurídico de Boaventura de Souza Santos (1977), o Direito Linguístico ocupa-se também da identificação, do mapeamento e do estudo das normas de regulação, de usos e vedações das línguas nas comunidades minoritárias tradicionais (indígenas, ciganos etc.), a partir dos seus costumes, tradições, organização social, ritos de passagens etc.

Os direitos e as obrigações linguísticas que emergem dos costumes das comunidades se revestem de importância capital no cenário do Direito Linguístico contemporâneo, uma vez que a formulação de políticas linguísticas estatais precisa, necessariamente, levar em consideração a heterogeneidade constitutiva dos grupos minoritários, associada à diversidade de aspectos culturais e linguísticos de cada um desses grupos.

Outro aspecto central na constituição de uma Teoria do Direito Linguístico está intrinsecamente ligado à aplicabilidade de metaprincípios, de princípios gerais e de princípios próprios na formulação, interpretação e aplicabilidade das suas normas. Assim, por exemplo, quando tratamos do DL na esfera dos direitos humanos, percebemos como tais normas são suscetíveis ao diálogo com a noção metaprinticipiológica da dignidade humana. Do mesmo modo, percebe-se a intensa influência do princípio da igualdade em normas de direito linguístico constitucional e infraconstitucionais.

Sobre a existência de uma principiologia própria do Direito Linguístico, Calvet (2007) aponta para a produtividade dos princípios da territorialidade e da personalidade, revelando que [...] no primeiro caso, é o território que determina a escolha da língua ou o direito à língua [...]. No segundo caso, a pessoa que pertence a um grupo linguisticamente reconhecido tem o direito de falar a sua língua, não importa em que ponto do território [...] (CALVET, 2007, p. 82).

Depois de cumprir essa breve incursão sobre as origens do Direito Linguístico e os principais elementos constitutivos do seu instrumental analítico-teórico, passamos agora a discorrer acerca de duas temáticas que lhes são umbilicalmente interligadas, quais sejam, o ativismo político-linguístico e a formulação de políticas públicas e seus impactos nos contextos inter e intralinguísticos.

Temos argumentado no sentido de que o ativismo político-linguístico, por meio da proposição e alteração de legislações afeitas aos direitos e obrigações linguísticas, é uma das formas mais dinâmicas de se contrapor aos efeitos dos conflitos linguísticos em inúmeras situações, trazendo dignidade e cidadania linguística para os indivíduos e equidade entre as línguas em um dado território. Reconhecemos que devemos ao ativismo e aos ativistas político-linguísticos uma série de avanços na arquitetura normativa de tratamento das questões linguísticas, a exemplo da Lei 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais² e da Resolução CNJ nº 287/2019, que estabelece procedimentos para o

2 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

tratamento das pessoas indígenas acusadas, réis, condenadas ou privadas de liberdade, e dá diretrizes para assegurar os direitos dessa população no âmbito criminal do Poder Judiciário³.

Em sentido diverso, no entanto, estamos sempre alertando sobre os perigos de um ativismo político-linguístico voluntarista, realizado sem as devidas ponderações dos aspectos linguísticos, jurídicos, sociológicos, antropológicos, econômicos etc que estão envolvidos nesse tipo de intervenção sobre as legislações que versam sobre as línguas nos Estados. No caso do Brasil, por exemplo, em que os estatutos jurídicos da maioria das línguas é opaco ou inexistente, os riscos do ativismo político-linguístico tomado por alvedrio tornam-se ainda mais exponenciais, pois em um cenário de insegurança jurídico-linguística e de consequente vulnerabilidade dos idiomas desprovidos de estatuto jurídico, os riscos de criação e/ou alteração de legislações que protejam os interesses de uma comunidade linguística podem significar o enfraquecimento e o consequente desaparecimento de outra(s).

Finalizando essa nossa breve incursão sobre o Direito Linguístico, consideramos que o gradual desenvolvimento da sua fortuna crítica já tem nos proporcionado algumas reflexões sobre as melhores formas de tratamento jurídico dos fenômenos do multilinguismo e da diversidade intralinguística. De igual forma, tais estudos também têm subsidiado cada vez mais a elaboração de políticas linguísticas públicas assentadas em marcos legais bastante fundamentados.

Atualmente, os pesquisadores da área do DL também têm voltado as suas atenções para as normas jurídicas que instituem políticas de vedação de usos de determinados idiomas ou, ainda, sobre os efeitos colaterais que as legislações que instituem políticas públicas diversas (saúde, educação, emprego e renda, segurança pública etc.) geram nos ecossistemas linguísticos dos países.

Em relação às novas fronteiras que precisam ser exploradas pelos pesquisadores e ativistas do Direito Linguístico, destacamos a urgente pauta dos conflitos intralinguísticos, os quais têm inúmeras vezes re-

3 Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2959>

velado, por intermédio de episódios de violência linguística (ainda que simbólica), as chagas que ainda afligem as sociedades do século XXI, como a discriminação racial, a intolerância religiosa e o preconceito por motivo de origem geográfica.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. N. Direito linguístico: um olhar sobre as suas fontes. *Revista A Cor das Letras*. Revista digital dos Programas de Pós-Graduação em Letras e Artes da UEFS. v. 21, n. 1, 01 maio 2020.

ABREU, R. N. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil. *Revista da ABRALIN*, v. 17, n. 2, 30 jun. 2018.

ABREU, R. N. *Os direitos linguísticos: possibilidades de tratamento da realidade plurilíngue nacional a partir da constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: UFS, 2016.

ABREU, R. N. Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil, p. 161 -188. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. M. *Sociolinguística e Política Linguística: olhares Contemporâneos*. São Paulo: Blucher, 2016.

ARZOZ, X. Language Rights as Legal Norms. *The Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*, 6, n. 2, European Centre for Minority Issues, 2009.

ARZOZ, X. The nature of language rights. *European Public Law* 15, n. 4, Kluwer Law International BV, 2007.

BARROSO, Luís Roberto. *Curso de Direito Constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a constituição do novo modelo*. São Paulo: Saraiva, 2014.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed., São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CALVET, Louis Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

DAVIES, W.D; DUBINSKY, S. *Language conflict and language rights: Ethnolinguistic perspectives on human conflict*. New York: Cambridge, 2018.

HAMEL, Rainer Enrique. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In. OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

KYMLICKA, Will; PATTEN, Alan. *Language rights and political theory*. New York: Oxford University Press, 2007.

LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

NASCIMENTO, Josefa Felix. *Os costumes como fontes das políticas e dos direitos linguísticos em uma comunidade cigana em Itabaianinha-SE*. (Dissertação de Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: UFS, 2021.

NELDE, P. H. Language conflict. In : COULMAS, F. *The handbook of sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 1996.

RICENTO, Thomas; PELED, Yael; IVES, Peter. *Language policy and Political Theory: building bridges, assessing breaches*. Switzerland, 2015.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. *A noção de direitos linguísticos no Brasil: entre a democracia e o fascismo*. In: Línguas e instrumentos linguísticos, v. 42, 2018. p. 33-56.

RUSSELL, Jesse; COHN, Ronald. *Linguistic rights*. Edinburgh: Lennex Corp., 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *The Law of the Opressed: the Construction and Reproduction of Legality in Pasargada*. **Source: Law & Society Review**, v.12, n.1, autumn, 1977.

SEVERO, Cristine Gorski. Unesco e a Educação multilíngue: revisões e problematizações *Revista Travessias Interativas*, n. 22, jul./dez.2020.

SIGALES-GONÇALVES, Jael Sânera. A noção de deveres linguísticos e sua contribuição para a configuração do Direito Linguístico no Brasil. *Revista Travessias Interativas*, n. 22, jul./dez.2020.

SIGALES-GONÇALVES, Jael Sânera. *Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados no Brasil: Estado, práticas e educação superior*. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, 2018.

SILVA, Julia Izabelle da. Os direitos linguísticos no contexto do novo constitucionalismo latino-americano: (re)pensando a noção de língua/linguagem desde cosmovisões indígenas. *Revista Travessias Interativas*, n. 22, , jul./dez.2020.

SILVA, Julia Izabelle da. *Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas no Acesso à Justiça: a disputa pelo direito ao uso das línguas indígenas em juízo a partir da análise de três processos judiciais*. 2019. 252 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SILVA, Lia Nara Figuerêdo da; ABREU, Ricardo Nascimento. Os Direitos Linguísticos e a sua permeabilidade na Comissão Interamericana de Direitos Humanos. *Revista Travessias Interativas*, n. 22, , jul./dez.2020.

SILVA, Lia Nara Figuerêdo da. *Direitos linguísticos e a sua permeabilidade no Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos: um estudo no âmbito da CIDH*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: UFS, 2021.

SKUTNABB – KANGAS; PHILLIPSON, Robert. *Linguistic Human Rights: overcoming linguistic discrimination*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1995.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira; SARMENTO, Daniel (Coords.). *A constitucionalização do Direito: fundamentos teóricos e aplicações específicas*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

WEE, Lionel. *Intra-language discrimination and Linguistics Human Rights: the case of Singlish*. London: Oxford University Press, 2005.

WUCHER, Gabi. *Minorias: proteção internacional em prol da democracia*. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2000.

YU. Xing. *Language and State: an inquiry into the progress of civilization*. New York: University Press of America, 2013.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INTERCULTURAL¹

Edleise Mendes

Universidade Federal da Bahia - UFBA

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INTERCULTURAL: RASCUNHANDO UM CONCEITO

O que se pode almejar para a educação linguística no século XXI, em um momento em que vivenciamos tantos problemas sociais, ambientais, econômicos e políticos no mundo que nos cerca? O cenário dos nossos tempos nos desafia a pensar de modo mais alargado, fazendo o exercício que nos propõe Ailton Krenak (2020, p. 27), que é viver a experiência da nossa própria circulação e atuação pelo mundo, “não como uma metáfora, mas como uma fricção”, contando uns/umas com o(a)s outro(a)s, respeitando uns/umas aos outro(a)s.

As visões sobre o significado de “educação linguística” encontram diferentes formulações, quase sempre significando a instância do processo educativo na qual são as línguas, especialmente as línguas maternas, que constituem o objeto central de reflexão. No entanto, é relevante apontar a complexidade desse conceito, compreendendo-o de modo múltiplo e ancorado em experiência de ser e de viver no mundo que extrapolam a

¹ Devido ao espaço limitado de reflexão, visto ser objetivo principal desta obra mapear, de modo sucinto e objetivo, ideias e conceitos-chave para o campo dos estudos da linguagem, esboçarei pontos de partida e incitarei a reflexão sobre aspectos que julgo sejam relevantes para esse debate, ainda que o faça de modo pouco desenvolvido. Assim, deixo lacunas para que continuemos o diálogo.

dimensão linguística *stricto sensu* ou as relações entre o campo da educação e o da linguística.

Bagno e Rangel (2005, p. 63), por exemplo, apresentam um conceito de educação linguística que, ao contrário de reduzir-se à ideia de instrumentalização linguística apenas, explora diferentes aspectos contextuais, sociais e históricos que orientam o desenvolvimento linguístico ao longo da vida dos indivíduos:

Entendemos por *educação linguística* o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de *imaginário linguístico* ou, sob outra ótica, de *ideologia linguística*. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das *normas de comportamento linguístico* que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir.

Aqui, destaco o fato de os autores evidenciarem a dimensão dos fatores socioculturais que envolvem os usos da linguagem de modo mais amplo, bem como os sistemas de representação que orientam as práticas linguageiras e os comportamentos sociais, em defesa de uma “política de educação linguística” “adequada ao momento político nacional e cientificamente consistente” (p.79). Essa proposição, publicada em 2005, mostra a sua atualidade e pertinência, especialmente se consideramos o cenário histórico-político atual no Brasil e no mundo, que nos desafia a pensar na educação linguística em uma perspectiva crítica e insurgente. Nesse sentido, Bagno e Rangel (2005) inauguram, no Brasil, um modo de compreensão da educação linguística, com ênfase na complexidade

sociocultural desse processo e no desenvolvimento do indivíduo ao longo de sua vida.

Neste texto, eu busco desenhar a ideia de uma educação linguística que não se limita ao resultado da aproximação entre a linguística e a educação ou ao diálogo com áreas como a sociolinguística, a antropologia, a psicolinguística ou a política linguística. Trata-se de fazermos o exercício de pensar uma educação linguística outra, tão diversa quantos são os contextos de seu desenvolvimento, sendo um campo de atuação e de luta, de resistência e de renovação, e que interroga as epistemologias que não aceitam o pensamento divergente e o reconhecimento de que a vivência *das* línguas e *com* as línguas se dá de modo conjunto, num roçar de experiências de vida e a partir de deslocamentos constantes.

A educação linguística intercultural (ELI) representa uma dimensão mais ampla da democratização do acesso às línguas, maternas e estrangeira/segundas, e inclui não apenas o processo de ensino-aprendizagem de línguas em si, mas também a formação de professore(a)s, o desenvolvimento de currículos, o desenho de materiais instrucionais, os processos de avaliação e certificação e as políticas linguísticas criadas, em contextos institucionais ou não, para a promoção e a valorização das línguas, para o ensino-aprendizagem de línguas, para a formação de novo(a)s professore(a)s, entre outros aspectos. Nesse sentido, a ELI aqui está sendo compreendida como campo de ação e de construção de saberes, práticas e epistemologias outras, e não como processo individual. Já que ela é concebida como dimensão da experiência de interação e de produção conjunta de conhecimentos, não se constrói sem as pessoas, agentes que atuam a partir de diferentes posições de sujeito, professore(a)s, aluno(a)s, pesquisadore(a)s, gestore(a)s, criadore(a)s de políticas, entre outros.

Por ser aberta e movente, a educação linguística numa perspectiva intercultural pressupõe ação criativa e propositiva em todas as suas dimensões constitutivas, em busca da construção de espaços interculturais nos quais a experiência da diferença é a sua maior força motriz. Por isso, ela tem como objetivo primeiro promover a paz, a equidade e a justiça social, visto que é, sobretudo, um ato político de resistência e de luta contra

todo tipo de discriminação e de racismo, pois, como nos diz Nascimento (2019, p.19), “uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura”.

A ELI desloca os sujeitos de suas certezas, obriga-o(a)s a se interrogar sempre, como venho tentando fazer, à medida que ensino, que aprendo, que formo novo(a)s professore(a)s, que escrevo este texto. Eu, mulher, branca, professora universitária, privilegiada. O que eu sei sobre o racismo? Ao me interrogar, reconheço que uma ELI que não tenha em sua base um exercício crítico cotidiano de questionamento das estruturas de poder e de opressão, que operam em diferentes instâncias da vida social e que favorecem os privilégios de uns/umas em detrimento de outro(a)s, não pode pretender-se intercultural. Como ressalta Ribeiro (2019, p.9), devemos sempre nos questionar: “o que, de fato, cada um de nós tem feito e pode fazer pela luta antirracista?”. A ELI obriga pessoas como eu a fazerem o exercício constante de “desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo”, de modo a criar modos de responsabilização e de ação.

Também é necessário construir, a partir da ELI, um outro lugar de existência física e simbólica no mundo, fazendo-nos parte dele, no aqui e agora, atuando para transformá-lo. Krenak (2020) nos ensina que a ideia de nos descolarmos da terra, da natureza, do mundo, para viver uma vida plástica, moldada pelo consumismo e com pouco valor à vida, suprime a diversidade e nega a pluralidade de formas de vida e de existência, oferecendo sempre as mesmas escolhas de modo homogêneo para todos, inclusive uma mesma língua. A ideia, então, de uma educação linguística sem a experiência da vida e do mundo que nos cerca, sem a possibilidade de levarmos as nossas existências para a sala de aula, somente reforça as pulsões do nosso tempo “em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida”. (KRENAK, 2020, p.26).

POR QUE INTERCULTURAL?

Em Mendes (2014), desenvolvi e propus uma perspectiva alternativa para o ensino-aprendizagem de línguas, com impactos nos elementos que circundam esse processo, como meio de responder a algumas inquie-

tações e ausências que, desde muito cedo, como professora e pesquisadora, eu já sentia em minha formação. A abordagem intercultural (AI), em linhas gerais, trata de propor um modo de ensinar e aprender línguas mais culturalmente sensível aos sujeitos em interação nesse processo, redimensionando as relações entre língua e cultura e os papéis de muitos elementos que o condicionam, como o planejamento de cursos, os materiais didáticos, a avaliação e, especialmente, a formação de professore(a)s capazes de atuar em contextos marcados pela diversidade, em sociedades multilíngues e multiculturais.

Passadas quase duas décadas, continuei ao longo desse tempo buscando aprimorar a ideia de interculturalidade que inicialmente desenhei, repensando-a a partir de novos diálogos que estabeleci com pensadore(a)s do nosso tempo. Entre outros aspectos, percebi a necessidade de compreender esse fenômeno como algo que se constrói à medida que avançamos na experiência de ensinar e aprender com outras pessoas; um processo sempre em re(construção). (MENDES, 2008, 2011, 2012, 2015, 2019) Além disso, outras dimensões epistemológicas importantes se somaram às minhas reflexões, entre elas as discussões sobre colonialidade/decolonialidade e seus impactos nos modos como a interculturalidade se vivifica na pedagogia de línguas de modo mais amplo. Como nos diz Maldonado-Torres (2020, p. 36), “a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”. Mas essa luta não se resume à negação ou a um enfrentamento do colonial sem a produção de resultados, e sim à ação de construir uma outra coisa, um novo modo de pensar o mundo e a nós mesmo(a)s. Trago Grosfoguel (2016, p.21-22) para ressaltar que:

O que se propõe aqui é a abertura para o diálogo crítico com o propósito de construir um paradigma para a próxima revolução, na qual a luta por uma sociedade mais igualitária, democrática e justa, a busca de soluções para o patriarcalismo, o racismo, a colonialidade, o capitalismo possam estar abertas para as diversas histórias locais, para as diversas perspectivas epistêmicas e para os diversos contextos em que são encenados os projetos de resistência.

Mas não basta que os conceitos de “interculturalidade” e “decolonialidade” sejam muito bem operados no plano teórico, sem que tenham consequências no plano das ações políticas e, mais especificamente, no das práticas pedagógicas voltadas para a educação linguística, em todos os seus aspectos constitutivos. A interculturalidade e a decolonialidade só existem quando se transformam em atitudes e em conhecimentos em movimento. Tanto uma como a outra são modos de vida, são dimensões em construção e que exigem de nós um trabalho constante, uma prática constante no sentido de criar outras formas de ver e de atuar no mundo, outras formas de construção da educação para as línguas.

Segundo Maldonado-Torres (2020, p.44-45), a mais básica expressão do giro decolonial está no nível da atitude, levando à formação de uma atitude decolonial. Desse modo, ele argumenta que “uma mudança na atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto”. Também a decolonialidade requer um compromisso com o corpo, um corpo que é aberto, uma zona de contato e de fricção com outros corpos, uma zona de fronteira, um corpo-política do conhecimento (Mignolo, 2017), cuja atitude permite não apenas a possibilidade do questionamento crítico, mas a construção de visões do eu, dos outros e do mundo, desafiando os conceitos de modernidade/colonialidade. Nesse sentido, compreendo com Mignolo (2017, p.31) que “a opção decolonial não é só uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de ‘estudo’, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer”.

Assim, a decolonialidade fornece o cenário conceitual, uma dimensão epistemológica outra, que cria o contradito, o pensamento insurgente em relação às amarras e às formas de dominação do pensamento colonial, patriarcal e capitalista (Souza Santos, 2007) e às colonialidades do poder, do saber e do ser. Ela representa uma “luta constante”, “é parte de um projeto de vida”, como nos lembra Walsh (2018), a partir da qual a interculturalidade pode ser compreendida como a dimensão das práticas cotidianas de interação e de convivência. É o fazer junto com outro(a)s, e esse modo de ação está sempre em construção, porque não

existe como algo pronto – precisa ser construído. A interculturalidade, portanto, é um esforço, uma ação, ambos compostos por um conjunto de atitudes capazes de:

- a) estimular comportamentos comprometidos com princípios que defendem o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade que caracteriza as sociedades contemporâneas, assim como todo processo educativo e a educação linguística de modo mais específico;
- b) promover a interação, a integração, a tradução e a cooperação entre indivíduos de diferentes contextos culturais e posições de identidade, criando áreas de negociação, de interseção - *entrelugares*;
- c) contribuir para a erradicação de todos os tipos de discriminação, de preconceito e de atitudes que ofendem e prejudicam os indivíduos e/ou seus direitos básicos e universais, combatendo as injustiças e as desigualdades, nos espaços de sala de aula e, também, fora deles;
- d) construir ações e práticas pedagógicas centradas no sentido e nas experiências, desejos e necessidades dos sujeitos em interação. (MENDES; 2008, 2015, 2019)

UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA INTERCULTURAL (ELI) EM MOVIMENTO

Como é uma instância sempre em movimento e que se alimenta das perguntas que são feitas na medida em que se desenvolve, a ELI reconhece que todo processo educativo é atravessado por incertezas e incompletudes, porque não há respostas prontas, enlatadas, empacotadas. Como afirma Mignolo (2017), a interrogação constitui o coração do pensamento e da ação decolonial, porque nos dota do conhecimento necessário para criar e transformar, para imaginar e construir futuros globais. Desse modo, o que movimenta a ELI são as interrogações (quando, por quê, onde, para quê, para quem), condição fundamental para qualquer processo educativo que se constrói à medida que caminha. Assim, a ELI recusa todo tipo de explicação e de prática que não seja construída na experiência e na com-

preensão da pessoa humana e de seus anseios e necessidades, buscando incorporar em nosso fazer teórico e pedagógico outras epistemologias, outras cosmogonias, outros modos de ensinar e aprender línguas - um pensamento outro, insurgindo-se em relação ao esquema epistemológico colonialista eurocêntrico e anglocêntrico.

Por sua natureza proativa e movente e por buscar construir uma pedagogia outra, a ELI nos obriga a rever nossas crenças e concepções sobre os significados de língua/linguagem, de ensinar e aprender e dos papéis que jogam as pessoas envolvidas no processo educativo, professore(a)s e aluno(a)s, bem como outros agentes que dele participam, direta ou indiretamente. Também é necessário repensarmos o espaço da sala de aula, os currículos e desenhos de cursos, os materiais didáticos e o processo de avaliação, que impactará na própria visão de proficiência linguística, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, uma ELI deve ser pensada considerando-se as suas dimensões constitutivas, como mostra a Figura 1:

Figura 1 – Dimensões constitutivas da Educação Linguística Intercultural (ELI)



Para repensarmos essas dimensões em uma nova chave, precisamos explicitar que visão de língua/linguagem embasa a ELI. A língua é um fenômeno histórico que se constitui e se renova na vida e através de seus falantes, visto que é ação situada social e culturalmente, atividade que se constrói à medida que interagimos com outro(a)s. É prática social, política e ideológica. A língua é cultura. Por isso, produzir conhecimento *sobre* a língua e *na* língua é necessariamente olhar para o que as pessoas fazem quando estão ensinando e aprendendo a viver em português, espanhol, italiano, francês, Libras, inglês... Nesse sentido, precisamos compreender a língua que ensinamos e aprendemos, em contexto de língua materna ou estrangeira, sem que fiquemos, como nos diz Muniz (2016, p. 783), “enredados na trama da pureza linguística, da não historicidade da língua, do apagamento dos sujeitos e ideias racializadas que permeiam este desejo pela pureza”. Na ELI não há lugar para uma “concepção de língua limpa, sem rascunhos, sem sujeitos, sem história, sem política”. A partir dessa compreensão, defendo que o foco do processo de ensinar e aprender línguas na ELI não está centrado no(a) professor(a) e nem no(a) aluno(a), mas na própria experiência de convivência e de interação. Assim, o conhecimento emerge do encontro, da colaboração, sendo construído a muitas mãos.

Cada uma dessas dimensões que constituem a ELI precisa ser ressignificada a partir desse breve cenário que busquei apresentar, o que não cabe no espaço limitado deste texto e ficará para diálogos futuros. Finalmente, destaco que uma educação linguística intercultural (ELI) pressupõe o exercício da fricção amorosa com o mundo e com as pessoas com as quais ensinamos e aprendemos, à medida que nos abrimos para partilhar as nossas experiências de estar no mundo, de viver e de pensar. É uma espécie de “suspensão do céu” da educação para as línguas, apropriando-me de uma metáfora de Krenak (2020, p.32), que nos diz: “Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir”.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação lingüística no Brasil. *Rev. Bras. Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982005000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 abr. 2021.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón. 2. ed. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MENDES, Edleise. *Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 316 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP, São Paulo, 2004.

MENDES, Edleise; CASTRO, M.L.S. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas/SP: Pontes, 2008. p. 57-77.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: Mendes, Edleise. (org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas/SP: Pontes, 2011. p.139-158.

MENDES, Edleise. Aprender a ser a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise. Siqueira, Sávio. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p.355-378.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *EntreLínguas*, Araraquara, v.1, n.2, p.203-221, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>.

MENDES, Edleise. Educação escolar indígena no Brasil: multilinguismo e interculturalidade em foco. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 71, n. 4, p. 43-49, out. 2019. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252019000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 jun. 2021.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), p. 12-32, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/edlei/Downloads/772-Texto%20do%20artigo-2646-1-10-20170508%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/edlei/Downloads/772-Texto%20do%20artigo-2646-1-10-20170508%20(2).pdf). Acesso em: 02 maio 2021.

MUNIZ, Cassandra. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 32, n. 3, 2016.p.767-786. Disponível em: https://repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/9482/1/ARTIGO_AindaPossibilidadeLingu%c3%adstica.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico – Os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

RIBEIRO, Djamilia. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOUZA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais para uma ecologia e saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, outubro 2007. p. 3-46.

WALSH, Catherine. Trecho de entrevista. IV Colóquio Colonialidade/Decolonialidade Latinoamericano do Poder, Saber, Ser - Salvador, Bahia, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sXmHozOp2Mo>. Acesso em: 01 jun.2021.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de *vida*: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, C. (org.) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Mariateresa Muraca
Instituto Universitario Pratesi
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Adriane Lima
Universidade Federal do Pará (UFPA)

INTRODUÇÃO

Escrever sobre educação e movimentos sociais representa exercitar uma prática sociocultural, pois a educação compreendida nas práticas dos movimentos sociais significa uma pedagogia em marcha (ARROYO, 1987). Ação pedagógica dos movimentos, que ultrapassa os muros das escolas e caminha para o encontro das lutas sociais, na prática produtiva e na própria história. E, nesse sentido, a relação entre educação e movimentos sociais produz uma pedagogia social, capaz de se fazer e refazer, diante da complexidade da realidade. Gostaríamos de iniciar este capítulo nos perguntando: o que é a educação? O que é um movimento social? Em seguida, exploraremos a relação entre eles.

EDUCAÇÃO: UM CONCEITO MULTIDIMENSIONAL

Raramente paramos para refletir sobre a educação, em parte porque estamos totalmente mergulhados nela, assim se torna imperceptível como o ar que respiramos e sustenta nossa vida; em parte, porque super-

ficialmente acreditamos que ela seja circunscrita em algumas etapas da existência – como a infância – ou em alguns lugares específicos – como a família e a escola. Na verdade, a educação é um fenômeno muito mais abrangente, que envolve todos os espaços e os tempos da experiência. Ao longo de sua história, os grupos humanos sempre formularam, mais ou menos conscientemente, ideais e práticas sobre como *cuidar* dos novos componentes e *acompanhá-los* no decorrer de sua trajetória. Nesse sentido, a educação é uma dimensão universal que pertence a todas e todos. No mesmo tempo, ela é culturalmente determinada, sendo que as diferentes comunidades humanas elaboraram (e continuam elaborando) concepções e modelos diferentes sobre o que *transmitir* para as novas gerações e como transmiti-lo, bem como experimentaram (e continuam experimentando) várias formas de *transgressão* dessas concepções e modelos em nível pessoal e coletivo.

O caráter enculturado da educação faz com que as pessoas possam ter ideias até muito divergentes sobre seus conteúdos e métodos. Por exemplo, no início do século XX, a antropóloga da educação estadunidense Margaret Mead (1901-1978), realizando sua pesquisa etnográfica com algumas populações da Nova Guiné, chegou a conclusões surpreendentes. Compreendeu que entre os Arapesh tanto as meninas como os meninos eram educados com carinho para que se tornassem sensíveis, gentis, atenciosos e doces; entre os Mundugumor tanto as meninas como os meninos eram educados com severidade para que se tornassem intrépidos, combativos e aguerridos; entre os Tchambuli as meninas e os meninos, pelo contrário, eram educados de modo diferente de forma que as mulheres se tornassem corajosas, dinâmicas e solidárias, capazes de deter o poder e garantir o sustentamento do grupo e os homens se tornassem deferentes e competissem entre si (MEAD, 200). Todos esses modelos educativos contradiziam a experiência de Margaret Mead como integrante da sociedade estadunidense. Assim, suas pesquisas pioneiras abriram o caminho para a conceitualização da diferença entre sexo e gênero: de fato, o sexo define o conjunto de características genéticas, físicas e anatômicas que identificam os machos e as fêmeas, enquanto o gênero manifesta o poder da educação em orientar a vida dos homens e das mulheres de acordo

com expectativas e papéis socialmente construídos. Vale a pena frisar que as diferenças continuam se manifestando também no nosso mundo globalizado, como é possível verificar a partir dos aspectos aparentemente mais banais do cotidiano.

Para avançar ulteriormente na compreensão da educação, podemos retomar a distinção entre educação formal, não formal e informal, que se firmou nas últimas décadas nos documentos internacionais.

- A educação formal inclui percursos estruturados de *ensino-aprendizagem* que conferem um título de estudo e, portanto, se dão em espaços dedicados à *instrução* como a escola e a universidade.
- A educação não formal compreende atividades *formativas* plurais, de cunho cultural, social, artístico, esportivo, político, promovidas por sujeitos heterogêneos (associações, centros, movimentos sociais etc).
- A educação informal se compõe de processos de *socialização* nem sempre explícitos e cientemente orientados, que caracterizam a família, as redes de amigos, as comunidades de pertencimento, as mídias etc.

Em síntese, a educação é um prisma que se articula em vários outros conceitos: ensino, aprendizagem, instrução, cuidado, formação, socialização, inculturação, transmissão-transgressão, entre outros. O elemento que une todas essas manifestações é a relação: de fato, podemos afirmar que sem relação não há educação. Isso vale também para os percursos auto-formativos, em que – mesmo inconscientemente – fazemos experiência de múltiplas laços que nos conectam aos outros. Ao nomear a relação educativa, referimo-nos em particular à relação fundamental entre o(a) educador(a) e o(a) e educando(a). Essa foi interpretada de maneiras muito diferentes ao longo da história, sendo-lhes atribuídos sentidos mais ou menos autoritários ou libertadores. Em particular, queremos retomar a célebre distinção de Paulo Freire (1987) entre:

- educação bancária. Ela se baseia na contraposição entre o(a) educador(a) – concebido(a) com quem sabe e portanto deve transferir

seu conhecimento – e o(a) e educando(a) – concebido(a) como quem não sabe e portanto deve recepcionar o conhecimento do(a) outro(a). Assim, depositando noções e desencorajando os questionamentos, ela apresenta a realidade com um dado imutável, domesticando as pessoas para serem passivas e conformistas.

- Educação problematizadora. Ela é dialógica, ou seja, mesmo reconhecendo os diferentes posicionamentos do(a) educador(a) e do(a) educando(a), os considera como sujeitos de uma pesquisa comum, em que ambos aprendem e ensinam. Nesse processo, mostra o caráter dinâmico da realidade e dos próprios seres humanos, sempre inacabados. Estimulando e acompanhando suas perguntas, desafia as pessoas para serem capazes de reflexão e compromisso.

Com essa distinção, Paulo Freire nos mostra, por um lado, que a educação não pode ser neutral: na sua prática, os(as) educadores(as) fazem constantemente escolhas em favor ou contra a mudança social; por outro lado, que os(as) que acreditam na educação como um meio a serviço da justiça social, devem adotar métodos coerentes com essa finalidade: ou seja, não existe na perspectiva freiriana uma educação crítica que não seja também recíproca e participativa.

A partir dessa contextualização, podemos entender que há dois grandes campos educacionais que se configuram:

- a lógica educacional hegemônica que subsume a cultura das classes oprimidas e exploradas para legitimação e exercício de uma única cultura, a das classes dominantes. A educação escolar formal muitas vezes reforça a divisão de classe como prática educativa antidialógica, considerando como verdadeiro e legítimo o saber científico e a cultura dominante, sendo o professor um agente de saber, representado como o portador de um saber absoluto e inquestionável. É importante frisar que esta educação tem como pilares estruturantes o sexismo, o racismo e a hierarquização das classes, o que podemos afirmar que temos uma educação escolar formal, urbana condicionada por diversas violências sociais e culturais, que assolam mulheres, negros e negras, indígenas, quilombolas e outros;

- uma educação popular, estruturada no pensamento libertador de Paulo Freire (1987), que prioriza a valorização do ser humano, destacando o papel fundamental da educação na construção histórica, cultural e social do mundo, colocando-se na contramão da educação antidialógica, cientificista e mercadológica tradicional. A educação popular estrutura uma proposta democrática e destaca como um dos princípios pedagógicos a *relação entre saberes*, a relação entre realidades, entre pessoas e histórias de vida, que encontra fundamentação no *diálogo*, compreendido como “comunicação íntima entre duas consciências que se respeitam e se amam. (...) na medida em que se busca comunicação, acontece a integração a partir da comunicação com os demais” (FREIRE, 1983, p. 29). Nesta educação popular cabe as mais variadas realidades e sujeitos: mulheres, negros, educação do campo, educação quilombola, povos da floresta e muitos outros. Uma das diretrizes é a construção coletiva e democrática entre os que vivenciam a prática educativa popular, recheada de afetos e subjetividades.

MOVIMENTOS SOCIAIS: UM CONCEITO DINÂMICO

Assumindo um olhar amplo, podemos considerar os movimentos sociais como subjetividades coletivas, práticas políticas e formas de participação que se expressam para além dos canais institucionais, no âmbito que o feminismo italiano da diferença denomina “política prima” (literalmente “política primeira”) (GRAZIANI *et al.*, 2009). A partir do século XX duas tendências caracterizaram os estudos internacionais sobre os movimentos sociais: passou-se, por um lado, de uma compreensão dos movimentos sociais como fundamentalmente irracionais e disfuncionais para uma apreciação da racionalidade que caracteriza as motivações das pessoas neles envolvidas; por outro, de grandes quadros interpretativos finalizados a explicar a mudança de sociedades inteiras para uma focalização sobre as práticas sociais e culturais, no interior de contextos específicos. Em seguida passamos a elencar as principais teorias sociológicas desenvolvidas sobre o tema:

- os movimentos sociais começam a ser estudados como um fenômeno autônomo pela Escola de Chicago, que surge entre os anos 20 e 30 do século XX e é retomada a partir do pós-guerra até a década de 60.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais são compreendidos como aglomerados de indivíduos, que surgem pelo descontentamento diante de situações de privação econômica e social.

- Em contraposição a essa visão, a Teoria da Mobilização de Recursos coloca ao centro da análise os componentes racionais da participação. Então, assume-se que os indivíduos aderem à ação coletiva por um cálculo de custos e benefícios, de modo que, quando esses são superiores em termos de trabalho, tempo ou estigma social, a mobilização se torna mais provável. Ao mesmo tempo é fundamental a capacidade dos “empreendedores políticos” de ativar recursos materiais e simbólicos.

- A partir dos anos 1980, a corrente dos Novos Movimentos Sociais evidencia seja a emergência de formas e estruturas organizativas inéditas, seja o envolvimento de atores sociais diversos (mulheres, minorias, jovens, migrantes, etc), seja, ainda, a perda da centralidade do conflito capital-trabalho em favor de reivindicações associadas à educação de massa, ao ingresso maciço das mulheres no mercado do trabalho, ao tema do pertencimento cultural.

- A teoria da Estrutura das Oportunidades Políticas (também chamada dos Processos Políticos) propõe uma integração entre os paradigmas estadunidense e europeu, conciliando a atenção pelas dimensões culturais e identitárias com o reconhecimento da centralidade dos recursos em prol dos fins da mobilização.

- Na atualidade, o paradigma da Política Contenciosa visa ampliar o campo de investigação, elaborando modelos complexos e dinâmicos da ação conflituosa, que considerem também fenômenos como as revoluções e os episódios localizados de violência coletiva.

- As Teorias Pós-Coloniais e Decoloniais estão exercitando um interesse crescente e têm na América Latina um centro de elaboração fundamental. Essas articulam a atenção para as dimensões simbólicas e identitárias e para as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, é significativa a conceitualização de Movimentos Sociais Subalternos do Sul, proposta por Dip Kapoor (2009). O autor identifica seis características distintivas

destes movimentos: 1) são formados por camponeses, sem terra, indígenas, trabalhadores rurais, que produzem alimentos em pequena escala e com uma pegada ecológica relativamente pequena; 2) são vítimas da desapropriação de terra, água, florestas, levada a cabo por projetos desenvolvimentistas; 3) possuem bases místicas e religiosas, por isso são frequentemente tachados de essencialismo ou tradicionalismo; 4) enfrentam diretamente as consequências mais dramáticas da crise ambiental e climática mundial; 5) assumem uma visão crítica com relação à cidadania nacional, identificando o Estado como principal agente do sistema moderno-colonial; 6) adotam formas de lutas próprias e plurais: entre as quais, destaca-se a reivindicação com respeito ao território como parte da luta para os direitos fundamentais, a criação de alianças com outras organizações, a ressignificação de questões de relevância internacional – como o feminismo e a ecologia – a partir de seus posicionamentos culturais económicos e sociais.

Em síntese, Movimentos Sociais é a ação organizada de um sujeito coletivo integrante da Sociedade Civil, que, a partir de suas diferentes motivações e horizonte, orienta suas atividades conforme seu perfil próprio, visando a alcançar seus objetivos de manter, de reforçar ou de mudar, em parte ou no todo, a ordem estabelecida. Importante entendermos que movimentos sociais dinamizam uma subjetividade coletiva, uma identidade coletiva e a organização desse coletivo questionadora de violências e injustiças sociais, porque entendem que, somente a partir do movimento organizado, é capaz de alcançar a saberes emancipatórios. Para Gomes (2017) o movimento social é um grande educador, por instigar reflexões-reflexões, um movimento constante de se fazer e refazer.

EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA RELAÇÃO COMPLEXA

De acordo com Paulo Freire, o nexó entre educação e movimentos sociais está inscrito na própria etimologia da palavra “educação” (FREIRE, HORTON, 2003), que deriva do latim “ex” – de, fora de – e “ducere” – conduzir, guiar – e portanto delinea um movimento. Mais aprofundadamente essa relação pode ser compreendida a partir de quatro,

interdependentes perspectivas (MURACA, 2015), que identificam os movimentos sociais como:

- contextos de aprendizagens, de fato nos movimentos sociais se realizam diferentes formas de aprendizagens: práticas, linguísticas, simbólicas, reflexivas, éticas, cognitivas e teóricas, políticas, culturais. Em uma ótica pedagógica, a busca de um equilíbrio entre dialogicidade e assimetria é uma das característica centrais dos processos educativos que se cumprem nos movimentos sociais, sendo que neles podem se encontrar também marcas de autoritarismo, com respeito a diferentes eixos de poder (gênero, etnia, cultura), à gestão dos recursos, à divisão das tarefas, aos processos de tomada das decisões, etc.
- Sujeitos educativos com respeito à sociedade com que dialogam e conflitam. Em particular, diante da persistência de profundas desigualdades e insuportáveis injustiças em vários âmbitos da existência e em nível global, os movimentos sociais encarnam uma esperança frágil e obstinada, a partir de um posicionamento muitas vezes marginal e ocultado. Eles podem ser considerados como profetas de possibilidades utópicas de futuro, porque adiantam no plano do possível horizontes que parecem negados pelas condições vigentes.
- Laboratórios de decolonização dos saberes. Os movimentos sociais constituem contextos de resistência, luta e transformação em que se desaprende a razão única da modernidade ocidental e sua penetração nas perspectivas epistemológicas, acadêmicas e disciplinares; se reaprendem genealogias, racionalidades, formas de produção do conhecimento e universos simbólicos silenciados e se aprendem sistemas de vida e civilização radicalmente outros.
- Espaços gerativos de teorias pedagógicas. Um exemplo importante nesse sentido é representado pela pedagogia freiriana, que se configura como uma pedagogia gerada, problematizada e reformulada com base nas práticas dos movimentos sociais. Mas essa consideração vale também para as pedagogias feministas que, subvertendo o paradigma dominante sobre a preeminência da teoria sobre a prática, surgem de processos de teorização focados em percursos de auto-pesquisa coletiva ou de pesquisa colaborativa a partir da experiência (*Ibidem*).

CONCLUSÃO

Entender a relação entre educação e movimentos sociais é promover a pedagogia social, a pedagogia em marcha, como iniciamos esse texto, uma pedagogia social em movimento e, também, uma educação engajada, por respeitar a complexidade da vida e do mundo. No encontro entre movimento social e educação, mulheres e homens exercem o seu papel de criadores(as) da sua história e de seu encontro com o mundo. Alguns aspectos fundamentais para compreender essa educação em movimento e engajada criticamente na transformação do mundo:

- A formação educativa de mulheres e homens deve ser relacionada com sua luta política, social e cultural.
- Mulheres e homens conscientes de sua história e direito de interferir, quando necessário.
- Uma formação baseada em valores humanísticos, que valoriza a relação entre as pessoas e suas diferenças, possibilitando sua ação coletiva, e que esteja condensada na condição de práxis (teoria-prática), nutrindo-se da história, o que favorece a formação de homens e mulheres conscientes de sua busca constante, do seu inacabamento (FREIRE, 1987).
- A concepção dialética do mundo está presente na proposta de uma educação engajada e de movimento que esteja intencionado ao mundo, preocupada com os fatos sociais que formam ou deformam as relações sociais.

É fundamental aproximar as lutas sociais com a realidade de sala de aula proporcionando a reflexão e a ação humana no mundo, o que possibilita uma *pedagogia social*, estando junto das questões político-sociais e com possibilidade de interferir nos rumos da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. A escola e o movimento social: relativizando a escola. *Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE*. São Paulo: Cortez. Ano 06. N.12, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando*. Conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. *Movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GRAZIANI, Francesca. *Sottosopra rosso “È accaduto non per caso”*. Milano: Libreria delle donne, 1996. Url: <https://www.libriadelledonne.it/publicazioni/e-accaduto-non-per-caso-sottosopra-gennaio-1996/>.
- KAPOOR, Dip. Globalization, dispossession and subaltern social movement (SSM). Learning in the South. In: ABDI, A.; KAPOOR, D. (orgs.). *Global perspectives on adult education*. London-New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 71-92.
- MEAD, Margaret. *Sexo e temperamento*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- MURACA, Mariateresa. *Práticas pedagógicas populares, feministas e decoloniais do Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina. Uma etnografia colaborativa*. 2015. Tese – Dipartimento di Scienze Umane, Università di Verona, Verona e Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Url: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160564>.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Kelly Barros Santos

Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)

A proposta dessa obra é sobre a lindeza de apresentar termos que suleiam as nossas perspectivas ainda impregnadas do pensamento do norte. No entanto, eu iniciarei apresentando gente, porque compreendi que marcar a autoria da gente preta é um ato decolonial que reconhece a importância da sabedoria ancestral, negado por uma branquitude, cujo poder científico é perpetuado cada vez que eu a represento em lugar de citar uma/um autora(o) negra(o). Sendo assim, em virtude de estarmos falando de vocábulos, aproveito a figura de luta de Antônio Bispo dos Santos, o Nego Bispo¹ (2015), líder quilombola do território Saco-Curtume (São João do Piauí) e autor do livro *Colonização, quilombos: modos e significados* (2015), para falar do assunto:

A gente se apega a umas palavras que é difícil de entender. Eu resolvi fazer isso: contrapor essas palavras. Eu penso muito a partir das águas. Eu nasci no vale do Rio Belém, eu sou de rio. Eu compreendo que quem vê uma enchente de um rio não está vendo o rio, está vendo uma enchente. A enchente é um momento passageiro do rio, é fruto de uma enxurrada, de uma trovoada talvez. Você só vê o rio

1 Nego Bispo é atualmente membro da Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ/PI) e da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).

quando você vê a nascente dele. É a nascente do rio que diz qual é a vazão estática do rio, a vazão que permanece. Você só sabe a vazão de um rio se você conhece a nascente. Se você não conhece a nascente de um rio, você não sabe a vazão, você sabe a enchente. Então, esse povo que faz esse discurso fatalista, que não tem coragem de saber onde é a nascente do rio, que faz um discurso a partir das enchentes, é um povo que fica usando palavras que expressam as enchentes, palavras que retratam as enchentes, mas não tem coragem de ir na nascente. Bom, então eu fui procurar qual era a nascente do processo colonialista. (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 87)

Nesse movimento de contrapor as palavras para compreender o processo colonialista, Nego Bispo cunhou os termos **saber orgânico** e **saber sintético**. O primeiro diz respeito ao conhecimento que vem da terra, a preservação da oralidade como forma de registro, a observação e escuta das(os) mais velhas(os), a importância da colheita das ervas para espiritualidade politeísta do povo negro. Em relação ao último tópico, o saber sintético, aquele que vem na embalagem acadêmica, chamou os estudos das ervas de Medicina Natural, de Homeopatia e por vezes de Tratamento Terapêutico através das plantas. De acordo com Bispo, existem também aqueles cientistas sintéticos e desavisados que tratam a cura através das ervas como um ritual de feitiçaria. Para esses, o autor quilombola responde: “[...] se eles dizem que sabem fazer milagre, então, a gente sabe fazer feitiço. Vamos ver quem é que ganha, se é o teu milagre ou o meu feitiço. O que eles chamam de saber popular, empírico, eu chamo de saber orgânico” (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 90).

É também de Bispo a locução **povo afro-pindorâmico**. Para esse poeta da guerrilha quilombola, pindorâmico justifica-se por ser “uma expressão tupi-guarani para designar todas as regiões e territórios da hoje chamada América do Sul” (BISPO DOS SANTOS, 2015, p.14). Portanto, a escolha da junção das palavras, está longe de ser aleatória e estanque, uma vez que Bispo parte da reflexão sobre a expropriação das culturas dos povos e a “cosificação do indígena como sendo um povo exótico e

do negro como membro de alguma organização criminosa” como estratégias colonizatórias desenvolvidas especificamente para o território da América do Sul. Utilizar-se da expressão **afro-pindorâmica** surge como uma prática contra-colonial insurgente, cuja função é a quebra do uso de termos embranquecidos que acabam por criar novas formas de assujeitamento, a partir de leituras eurocentradas que excentrizam a população da América do sul. No que diz respeito à relação direta entre a linguagem e os processos descivilizatórios coloniais, Bispo faz uma analogia entre a prática de adestramento de bois e os nomes que nos é imposto para o silenciamento dos saberes orgânicos e ancestrais:

Porque colonizar é a mesma coisa de adestrar. Não tem diferença nenhuma. Para que o colonizador coloniza? Para submeter ao trabalho, para subjugar, para subalternizar. Para explorar. O adestrador também. Daí que eu fui ver a importância do nome. E aí é o nome em todas as coisas. Como nós, africanos na ancestralidade, tivemos os nossos nomes substituídos por palavras sem sentido. Chamar o povo de África de negro e chamar o povo daqui de índio. É assim que eu faço com os bois, botar nomes sem sentido, desconectados. Aí o nosso povo foi contra e começou a luta. Os indígenas nas suas aldeias e os africanos nos quilombos. Só que os quilombos não chamavam essa luta de outra palavra a não ser luta. Como você vai chamar luta? Luta você chama de luta, guerra você chama de guerra, enfrentamento você chama de enfrentamento. É assim que chamavam. Mas os colonialistas ficam caçando uns nomes para tirar o sentido. Então nós chamamos as coisas de um jeito e eles chamam de outro para tirar o sentido (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 102).

Todavia, para que não haja um saqueamento dos sentidos, das formas, dos cheiros-sabores e das falas do meu povo e, para que as nossas narrativas se mantenham vivas e pujantes em todas as gerações, fazem-se necessários o entendimento e a aplicação de uma **Pedagogia Crioula**, defendida pela professora quilombola Márcia Jucilene do Nascimento.

Obviamente, eu poderia nesse momento apresentar, de imediato, à(ao) leitora(r) o conceito e as bases da Pedagogia Crioula, no entanto, ao fazer isso, eu seria incoerente com o que foi dito anteriormente sobre o esvaziamento do sentido das palavras que compõem o agenciamento do povo quilombola.

Por essa razão, antes de tratar da concepção pedagógica desse quarto termo, é preciso conhecer a energia e a potência feminina de Márcia Jucilene para compreender como a relação do seu corpo-território define suas conquistas e lutas na defesa de uma educação quilombola decolonial, fortalecida nas bases históricas do poder das mulheres-crioulas. Márcia é uma das lideranças da comunidade quilombola Conceição das Crioulas, localizada no II Distrito de Salgueiro, Sertão de Pernambuco. Integra duas comissões temáticas da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC): de Educação e de Comunicação. A professora também foi membro do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Sertão Central (MMTR), cuja participação lhe permitiu buscar formas de enfrentamento contra as violências decorrentes do machismo tóxico² e impune que existe nas áreas rurais.

Sendo assim, é desse lugar que Márcia Jucilene propôs um fazer didático-educacional baseado em sete eixos: Território, História, Identidade, Organização, Saberes e Conhecimentos próprios, Gênero e Interculturalidade. De acordo com o registro feito por ela em sua dissertação de mestrado intitulada ‘Por uma pedagogia crioula: memória, identidade e resistência no quilombo de conceição das crioulas’, esses temas foram escolhidos após amplo debate sobre a relevância de cada um deles na estruturação de uma pedagogia que reúna elementos que venham reforçar a concepção de uma escola pensada para além de ler e escrever. Logo, uma escola comprometida com as pretensões da comunidade, com a sua luta e plenamente na pertença do território onde age (NASCIMENTO, 2017).

2 Masculinidade tóxica, negativa, é aquela condizente ao abuso nas relações, ao desrespeito e ao uso da violência. A masculinidade tóxica seria a base do comportamento machista que leva a ações de violação dos direitos das mulheres e do seu não reconhecimento enquanto seres humanos (OLIVEIRA, Renata Peixoto de, 2020, p. 3). Neste mesmo livro há um capítulo sobre Masculinidades em Performance que poderá ampliar esse entendimento.

O termo surgiu no contexto das oficinas para revisitação, sistematização e, posteriormente, publicação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas da comunidade. Por conseguinte, durante esses encontros, o coletivo de professoras-crioulas passa a elaborar e construir as várias abstrações que delineiam uma Pedagogia Crioula, entre elas:

É uma pedagogia que se baseia, principalmente nos saberes e conhecimentos das pessoas mais velhas, e que prevalece a valorização da cultura de resistência e as lutas da comunidade. Podemos afirmar ainda que a pedagogia crioula além de ser fundamentada nos saberes históricos e culturais da comunidade e em ações socioeducativas do povo crioulo, se articula intencionalmente com a Pedagogia de Paulo Freire, que aponta caminhos para que a educação escolar seja libertadora. Essa ideia de educação dialoga também com a Pedagogia Decolonial de Fanon que trata da urgente necessidade de descolonização das mentes e das práticas. (NASCIMENTO, Márcia Jucilene, 2017, p. 58)

De igual pensar, a professora **Ângela Figueiredo**, em seu texto³ “Descolonização do conhecimento no século XXI”, defendeu “a educação como uma estratégia de luta contra o racismo, a invisibilidade e o recalque das diferenças, bem como a educação, a escola e o currículo, como espaços onde a ação humana pode produzir a resistência” (FIGUEIREDO, 2019, p. 76). A fim de prover as armas certas para esses enfrentamentos, dentro do projeto de pesquisa no qual o feminino é a potência e, não por acaso, o estudo tem como título ‘Com a palavra, mulheres quilombolas’⁴,

3 Texto escrito para abertura do II Fórum Internacional 20 de Novembro/ VII Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

4 Esse projeto, intitulado ‘Com a Palavra, Mulheres quilombolas’ (cadastrado no sistema da Universidade federal do Recôncavo da Bahia), configura-se como sendo um espaço que potencializa a habilidade para falar de si e para escutar outras mulheres, reconhecendo-as como potências aliadas de seus processos de autodescobrimento e de florescimento interior e exterior através do que estamos denominando de “ciranda dos afetos”. Enquanto a ciranda era conduzida pela professora Ana Urpia e suas alunas do curso de Psicologia, eu dava aulas de inglês para as(os) filhas(os) dessas mulheres pretas que não desejavam apenas “ter lugar de fala, mas acima de tudo gostariam de ser ouvidas” (Mara, líder quilombola do Engenho da Ponte). Por essa razão, a metodologia aqui apresentada, também aparece em outros trabalhos, textos e relatos. Uma vez que o “jeito” de fazer e contar história nesse espaço, é o mesmo, nas minhas várias narrativas.

propos aulas de inglês baseadas no giro progressista decolonial, cuja teorias nos implica em propor uma agenda de luta e combate contra o epistemicídio ancestral e uma necropolítica aprovada por todos aqueles que não compreendem aquilombamento como um termo que se opõe a senzalas contemporâneas.

Naturalmente, o(a) leitor(a) deve estar se perguntando se eu não seria a nova opressora-colonial e, vestida de boas intenções, usando um apetrecho afro-étnico como disfarce, iria ensinar uma língua imperialista, responsável por dizimar (também) as culturas do povo negro. Sim, como mulher afro-pindorâmica, eu também tinha essa incerteza que perseguia as minhas escolhas metodológicas, mas que ao mesmo tempo serviu de impulso para que eu buscasse termos que me protegessem de assumir o lugar daquela que não incentiva a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) para o rompimento com as verticalizações históricas de saberes subalternizantes.

Nessa direção, com base no escopo teórico sobre o ensino de Língua Inglesa para criança (LIC)⁵, entendi que uma abordagem lexical⁶ atendia ao objetivo geral das ações desse projeto de pesquisa, ou seja, de introduzir o ensino de inglês como uma língua franca/descolonizada às crianças da comunidade quilombola do Engenho da Ponte, através da contação de histórias em português. Minha intenção era que os pequenos ouvintes brincassem de experimentar uma língua estrangeira que lhes é negada pela ausência de políticas públicas que não oferecem o ensino de inglês para as séries iniciais na maioria das escolas públicas do Brasil. Ademais, as teorizações articuladas à ideia de práticas translíguas⁷ e o

5 Tonelli (2013) apresenta a concepção de que o ensino de Inglês para crianças (LIC) é um evento sócio-histórico por considerar a experiência prévia dos alunos e deve contemplar a necessidade das crianças por um ensino significativo.

6 A abordagem lexical tem como base o princípio de que o aprendizado de línguas está diretamente associado à capacidade de compreender e produzir frases lexicais como entidades não analisadas ou partes, e que essas partes se tornam informações pelas quais os alunos percebem padrões de linguagem tradicionalmente consideradas estruturas gramaticais” (LEWIS, 2000, p. 95).

7 Conceito de práticas translíguas: “Nós veremos que as pessoas não estão confiando em significados e formas prontas (postuladas pelos modelos do Estruturalismo) a serem utilizados em uma comunicação de sucesso nas zonas de contato. Em lugar de aplicarem o conhecimento pré-definido por essa ou aquela língua, estes usuários estão trabalhando de maneira colaborativa na construção de significados provenientes de diferentes fontes semióticas. Ademais, os falantes estão elaborando sentidos através de estratégias que melhor atendem às suas necessidades, por essa razão, priorizam a prática” (CANAGARAJAH, 2013, p.26-27).

ensino de línguas, puderam colaborar de maneira reflexiva com as questões ligadas a localidade, agenciamento, performance e cidadania, elementos que compõem o projeto.

Todavia, apesar de ciente de todos os desafios dessa escolha – contar histórias em português para ensinar inglês, eu compreendia que essa era uma oportunidade e um evento para promover um ensino de inglês autoral. Por conseguinte, propus narrativas que fossem capazes de romper com a barreira da equivalência textual linguística, como por exemplo: Koumba e o tambor Diambê (pra abordar musicalidade e ancestralidade, escolhi instrumentos musicais para ser ensinado em inglês); Meu crespo é de Rainha (para tratar de questões identitárias, abordei o ensino de partes do corpo como *nose, hair, eyes, mouth etc.*); Meninas Negras (potencialidades femininas, cuidado e respeito pelo corpo da menina preta, foram abordados a partir da apresentação de palavras como: *respect, beautiful, girl, strong, powerful*). Outrossim, para além de um aprendizado, eu acreditava ser a chance e o tempo de contar novas histórias, mescladas pelo português, ingleses e vozes das(os) alunas (os).

Concluo a escrita deste texto, com a suspeita de que ainda há tão pouco sobre a correlação entre o ensino de inglês e a contação de histórias em territórios quilombolas. Ao que tudo indica, isso se dá, devido ao desafio de fazer crianças ouvirem uma história em outra língua e ainda assim achar esse momento tão divertido quanto as narrativas contadas em português, que ocorrem a partir do mágico chamado “era uma vez”. Portanto, talvez seja a hora de romper com a barreira da equivalência textual linguística e procurar práticas transgressoras, *transgêneras* para a contação de novos fatos (BARROS, K. 2017). Afinal de contas, é massa falar dentro dos nossos próprios termos: do saber orgânico, do saber sintético e de uma pedagogia crioula.

REFERÊNCIAS

BARROS, Kelly. *Sou do Candyall Guetho Square, sou do mundo e tenho algo para lhe falar: A contação de história como ação social nas aulas de Inglês como Língua Franca (ILF) no Candeal*. 228 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília, DF: INCTI, 2015.

FIGUEIREDO, Ângela. Descolonização do conhecimento no século XXI. In: SANTIAGO, Ana Rita *et al.* (org.). *Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro*. 2. ed. Cruz das Almas: Ed. UFRB, 2019. p. 75-102.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: A opção decolonial e o significado de identidade. *Política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, Rio de Janeiro, n. 34, 2008. p. 287-324.

NASCIMENTO, Márcia Jucilene. *Por uma pedagogia crioula: memória, identidade e resistência no quilombo de Conceição das Crioulas-PE*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ESCOLA DECOLONIAL

Bárbara Carine Soares Pinheiro

Lorena Lacerda

Cristiane Coelho

Escolinha Maria Felipa (EMF)

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

O presente capítulo trata de um relato de experiência da implementação de uma escola afro-brasileira em Salvador, a cidade mais negra do mundo fora do continente africano. Salvador é uma cidade brasileira que possui uma população de mais de 80% de pessoas negras, entretanto o racismo institucional reserva para esta população lugares sociais de inferiorização e subserviência. Neste sentido, trazemos neste artigo os primeiros passos da estruturação da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa que é uma instituição emancipadora e antirracista, pautada nos princípios da Decolonialidade do Saber. Assim sendo, educamos nossas crianças para o antirracismo para além dos conhecimentos hegemônicos europeus, mas valorizando também outros marcos civilizatórios, como a cultura africana e afro-brasileira, bem como a cultura ameríndia.

No Brasil, país que possui a maioria da sua população negra, existe a Lei 10.639, sancionada em 2003 pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, – que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e institui a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, público e particular,

do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira – tem especial importância para a divulgação/valorização do legado cultural africano que recebemos desde o século XVI, pois além de ampliar o conhecimento que temos dessa cultura, supõe um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações como o percurso histórico brasileiro. Entretanto, em virtude do racismo institucional que vivemos em nosso país esta lei quase não é cumprida nas instituições de ensino. Nesse sentido a Escola Afro-brasileira Maria Felipa vai na contramão desse processo, compreendendo que o nosso compromisso social é educar por meio do desvelamento das estruturas hegemônicas de poder que segregam os indivíduos a partir da sua raça, religião, gênero, sexualidade, classe social, deficiência, dentre outros condicionantes sociais.

Para construirmos um modelo de educação revolucionário e emancipador, na nossa perspectiva, buscamos partir de uma ótica descolonizada de educação, que não omita os saberes tidos socialmente como hegemônicos, mas que também dê voz a outras narrativas desprivilegiadas e, por vezes, apagadas da nossa construção sócio-histórica. Nesse intuito, trazemos como conhecimentos históricos cruelmente subjugados os saberes africanos e afro-brasileiros, bem como os indígenas, que, na nossa concepção, precisam ser resgatados não apenas com a finalidade de promoção de justiça social, mas fundamentalmente como via de compreensão de quem nós somos, como sujeitos constituídos ancestralmente também por esses povos.

Propomos uma escola infantil afro-brasileira, pois compreendemos que grande parte da nossa origem ancestral reside na diáspora africana para as Américas. Um episódio macabro e doloroso da história universal, mas que precisa ser recordado e analisado para compreendermos a condição atual da população negra no Brasil. Não se trata apenas de fazer memória e menção honrosa as nossas e aos nossos ancestrais, mas trata-se de compreendermos de onde viemos para entendermos aquilo que somos e articularmos os passos de para onde queremos ir.

Ser afro-brasileira significa valorizar a cultura afro-brasileira reconhecendo nela a mesma ou superior significância de conferimos a cultura

européia. Significa socializar a história, a produção cultural e intelectual do nosso povo em diáspora que ajudou a construir grandes sistemas epistêmicos e territorialidades, mas que por vezes foi pilhado e apagado da história (FREITAS, 2016). Significa pensar uma escola que problematize desde cedo a questão racial de modo a superar pela via educacional o racismo estrutural que vivemos em nossa sociedade.

O nome da escola é Maria Felipa, pois Maria Felipa foi uma heroína da independência da Bahia. Nascida na Ilha de Itaparica, descendente de africanos escravizados do Sudão, negra, marisqueira, pescadora e trabalhadora braçal, ela liderou um grupo de 200 pessoas, entre mulheres negras, índios tupinambás e tapuias nas batalhas contra os portugueses que atacavam a Ilha de Itaparica, a partir de 1822. Somente o grupo de Maria Felipa foi o responsável por ter queimado 40 embarcações portuguesas que estavam próximas à Ilha.

Liderando um grupo de mulheres e homens de diferentes classes e etnias, fortificou as praias com a construção de trincheiras, organizou o envio de mantimentos para o Recôncavo e as chamadas “vedetas” que eram vigias nas praias, feitas dia e noite, a fim de prevenir o desembarque de tropas inimigas além de participar ativamente de vários conflitos. Maria Felipa, como tantas outras mulheres negras, foi uma grande guerreira apagada e silenciada da história. O nosso intuito em nomear a nossa escola com a sua graça é de homenagear essa grande mulher negra que nos ensinou o valor da resistência e do combate por meio da organização do seu povo, do pensamento estratégico e quilombola.

Neste escrito buscamos apresentar os resultados de alguns dos nossos trabalhos que buscaram construir uma educação infantil emancipadora, afrocentrada, decolonial e antirracista.

A EXPERIÊNCIA CURRICULAR DA ESCOLA AFRO-BRASILEIRA MARIA FELIPA (2018-2020)

Como já destacado anteriormente, a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa surge da necessidade familiar de educar crianças, partindo de outros marcos civilizatórios (FIGUEIREDO, 2018). A escola parte de premissas

que valorizam nossas constituições ancestrais não apenas europeias, assim reconhecendo a forte influência ameríndia e fundamentalmente africana em nossa formação sócio-cultural, como apontado por Lélia Gonzalez (1988) em sua categoria político-cultural de *amefricanidade*.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola registra que foi desolador fazer a experiência de buscar, em meio a tantas escolas que fazem um diálogo formativo internacional em Salvador, uma escola afro-brasileira, na cidade mais negra do mundo fora do continente africano, e não encontrarem. Foi quando tivemos a seguinte ideia:

[...] se as escolas, em geral, reproduzem unicamente o padrão estético e cultural branco europeu, não queremos que nossas filhas e filhos venham a sofrer este processo de violência simbólica de terem negados seus cientistas e filósofos negros e negras no processo de formação escolar, de terem rejeitadas as suas expressões corporais, suas epistemes, sua cultura, os seus sons, os seus cabelos, a sua estética, a sua ética, dentre outros. (PPP, 2020, p 19)

Foi gestada uma escola que desenvolvesse o amor próprio e a valorização da sua ancestralidade e da sua identidade em cada criança. A Escola Afro-Brasileira tem como um de seus pressupostos que as primeiras civilizações existentes no mundo são africanas e que, portanto, não faz sentido imaginarmos que a história do povo negro no mundo começa com o processo diaspórico que culmina na escravidão e na marginalização da negritude em diversos países. A práxis decolonial desenvolvida pela instituição busca reconstruir os impérios africanos (PPP, 2020).

O currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa aborda o ensino dos conhecimentos tidos como hegemônicos e, ao mesmo tempo, o resgate e a valorização dos conhecimentos ancestrais amefricanos e ameríndios. Nesse sentido, é possível constatar os fortes vínculos entre o conceito de interculturalidade crítica e as práticas exercidas pela instituição:

[A interculturalidade crítica] 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. 25)

No entanto, cabe mencionar que a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa não é uma escola apenas para crianças negras, mas sim uma escola para todas as crianças, pois se compreende neste espaço que crianças negras e não negras precisam conhecer a constituição histórica brasileira e mundial a partir de múltiplos pontos de vista e não apenas pela ótica daquelas/es que foram arbitrariamente autorizados a falar (MOMBAÇA, 2017).

Compreender essa história propicia às crianças entenderem que não somos geneticamente superiores ou inferiores por termos um determinado tom de pele, mas que socialmente foram construídas hierarquizações que precisam ser superadas rumo a uma sociedade justa e igualitária (PPP, 2020).

De acordo com o histórico relatado no PPP (2020), esse processo criativo se iniciou no ano de 2017, quando as primeiras reuniões pedagógicas foram realizadas, conversas com possíveis professoras e professores, diálogo com a empresa de contabilidade, entrevistas com familiares para consultá-los acerca de qual escola queriam para suas crianças, busca por um local agradável e aconchegante para instalação da escola, escrita do PPP, dentre outras ações de planejamento.

Um eixo central das buscas era dialogar com pessoas que pensassem a educação não apenas unicamente como um instrumento de sobrevivência pessoal, mas como uma via de transgressão (hooks, 2013). Além disso, em 2018, para a construção da referida proposta foram entrevistadas(os) militantes e intelectuais da área didático-pedagógica e/ou étnico-racial para auxiliarem a escola a escrever a várias mãos esta significativa história que ali se iniciava.

Também no ano de 2018, era realizada mensalmente uma roda de conversa aos sábados na escola aberta à comunidade. Essas rodas tinham como finalidade discutir temas correlatos à educação para as relações étnico-raciais, tais como diáspora africana, representação da população negra no livro didático, descolonização de saberes, valorização da estética negra na infância, dentre outros.

Além disso, de 25 a 29 de junho de 2018 foi criada a DeColônia de Férias na Escolinha Maria Felipa, que contou com a participação de 16 crianças que vivenciaram oficinas de danças afro-latinas, de capoeira, oficina de desprincesamento, de jogos africanos, de produção de bonecas *abayomi*, de arte-educação, de contação de histórias afrocentradas, dentre outras.

No ano de 2019, a escola teve o seu primeiro ano letivo, no qual cerca de 38 (trinta e oito) crianças entre os grupos 2 (*Império Inca*), 3 (*Reino de Daomé*), 4 (*Império Maia*) e 5 (*Império Ashanti*) se integraram ao projeto, das quais 8 (oito) eram bolsistas integrais. Um ano letivo que teve 206 (duzentos e seis) dias divididos em 3 (três) unidades a partir de eixos temáticos em *afroperspectiva Sankofa*. Foram eles: I Unid (*Eixo Ancestralidade*), II Unid (*Eixo Identidade*), III Unid (*Eixo Comunidade*). A escola contou com aulas internas e saídas a campo, que foram aulas no parque são Bartolomeu, no Acervo da Laje, no Teatro Gregório de Matos, na sede do grupo de Capoeira Nzinga.

No ano de 2020, em janeiro a escola iniciou com um intenso ciclo de formações para a equipe de profissionais da escola contemplando estudos sobre a BNCC, sobre o brincar, o cuidar e o educar na infância, sobre Decolonialidade, Pedagogia Histórico-Crítica e sobre questões de raça e gênero e suas articulações com o ensino, contando com participações como a da grande intelectual brasileira Eliane Cavalleiro.

No ano de 2020, o período letivo foi subdividido em dois semestres que tiveram como eixos centrais os projetos: África, o velho mundo (1.º semestre) e Brasil hoje, ontem Pindorama (2.º semestre). Em fevereiro, o ano letivo foi iniciado com um total de 43 crianças matriculadas na Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (das quais 10 eram bolsistas inte-

grais) e as(os) estudantes foram recebidos com uma grande semana de acolhimento.

O Projeto Político-Pedagógico (2020) da instituição aponta que nesse breve período foram realizados na escola: piqueniques com as famílias, os festejos do carnaval com a presença da deusa do ébano do Ilé Aiyê Gisele Soares e foram recebidos também o Cacique Idyarrury e a Cacica Shaeny que levaram um pouco da cultura dos povos Xucuru e Kariri para as crianças.

A partir de 18 de março, a escola e todo o Brasil foram fortemente surpreendidos com a pandemia da COVID-19, que fez com que as atividades presenciais fossem suspensas e passassem, desde então, a realizar atividades pedagógicas remotamente com as turmas. Ainda que obstáculos e incertezas circundem os trabalhos da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa e de outras escolas frente à Covid-19, a instituição garantiu um 2020 exitoso ao se empenhar em ampliar suas possibilidades didático-pedagógicas, como aponta o PPP (2020).

A realização de *lives* no Instagram da escola com participação de membras(os) da comunidade escolar (profissionais e familiares), bem os cursos online de Formação Pedagógica em Educação Infantil para as Relações Étnico-Raciais e de Gênero e Sexualidade que estão sendo ministrados, se inscrevem nessas possibilidades que buscam remodelar as práticas exercidas. Desde a concepção do Projeto Político Pedagógico (2017-2018), passando por 2019 até os dias atuais, a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa vem recebendo visitas de coletivos de negras e negros de diversas regiões do país, a exemplo das regiões Sudeste e Sul, professores e estudantes intercambistas, provenientes de países africanos, a exemplo de Angola, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, como também, Estados Unidos e Brasil.

A instituição conseguiu despertar o interesse de diversas e diversos profissionais da educação e de diferentes áreas do conhecimento interessadas(os) em conhecer mais sobre a perspectiva pedagógica e curricular decolonial e a política institucional pioneira da instituição. Em especial, é necessário pontuar a conexão diaspórica realizada através dos

visitantes acadêmicas(os), grupos de estudantes e professoras/es (PPP, 2020).

Um ponto importante de ser destacado nesses 2 anos de funcionamento da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa é o calendário decolonial proposto pela instituição. Uma iniciativa pioneira na vivência escolar brasileira e que torna visível acontecimentos importantes ocorridos no país, mas que foram escamoteados. O calendário decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa destaca momentos como a Revolta dos Malês (1835) e a Festa Indígena IntiRaymi. Para a instituição, o dia 22 de abril deve ser visto como o “Dia da Memória dos Povos Originários”, e não como descobrimento do Brasil.

Enquanto algumas escolas limitam às perspectivas étnico-raciais na educação ao 19 de abril e 20 de novembro, a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa não só incorpora objetivamente os marcos amefricanos e ameríndios em seu Projeto Político-Pedagógico, como também desestabiliza o calendário hegemônico que tem pautado historicamente o planejamento didático-pedagógico das escolas brasileiras.

No que tange aos recursos humanos, a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa em sua gênese (PPP, 2020) compreende que diversidade não se cria, uma vez que a sociedade por sua própria natureza dinâmica é diversa. Neste sentido, à luz das interseccionalidades (AKOTIRENE, 2018), a instituição preza pela celebração e reconhecimento de todas as formas de ser e estar no mundo ao contratar profissionais negras(os), brancas(os), mulheres e homens cis, travestis e transexuais, estrangeiros(as), pessoas de diversas constituições etárias, corpóreas, religiosas e com diferentes orientações sexuais.

Esse posicionamento institucional da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa se opõe ao sistema moderno/colonial de gênero (LUGONES, 2020) como estruturante das desigualdades de gênero e sexualidade em nossas dinâmicas societárias e educacionais latino-americanas. Sendo assim, a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa compreende que a celebração e o reconhecimento das diversidades/multiplicidades na educação, que é bem mais que o mero respeito ou a simples tolerância, constrói-se no campo da vivência pedagógica cotidiana.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Henrique. *O Arco e a Arquê: ensaios sobre literatura e cultura*. Salvador: Editora Ogum's, 2016.

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

FIGUEIREDO, Angela. A Marcha das Mulheres Negras conclama por um novo pacto civilizatório: descolonização das mentes, dos corpos e dos espaços frente às novas faces da colonialidade do poder. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson, GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 203-223

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural deamefricanidade. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

MOMBAÇA, Jota. Notas estratégicas quanto ao uso político do conceito de lugar de fala. *Buala*, 2017. Disponível em: <<http://www.buala.org/pt/corpo/notas-estrategicas-quanto-aos-usos-politicos-do-conceito-de-lugar-de-fala>> Acesso em: 06 fev. 2021.

PPP – Projeto Político Pedagógico. Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-sugir, 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. p. 12-42

EPISTEMICÍDIO

Fabio Sampaio de Almeida

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

O termo **epistemicídio** traz em sua raiz a palavra *episteme* que, oriunda da filosofia, refere-se ao saber constituído e dado como válido em determinado período e sociedade, especialmente no que tange ao campo científico, ao conhecimento produzido por intelectuais, filósofos, cientistas e pesquisadores. E a terminação *-cídio* acrescenta o significado de morte, extermínio, isto é, estamos falando de extermínio do conhecimento e de seus produtores, uma morte que acompanhada ou não da morte física, dá-se no plano simbólico ou discursivo. Poderíamos então começar colocando algumas questões: Por que determinados conhecimentos são exterminados? Que conhecimentos são esses? Quem são os sujeitos que os produzem? Em que contexto isso ocorre? E em quais condições?

Para começar a responder a essas questões, dialogamos primeiramente com Foucault (1996), para quem todo saber é parte de um dispositivo de poder, condição na qual a validação de um discurso em detrimento de outros tantos é regulada historicamente por formas de dominação e sistemas de exclusão. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (1995) mostra que o epistemicídio esteve e está relacionado ao genocídio de populações minoritárias empreendido pela expansão europeia colonial, pelos movimentos imperialistas, pelas políticas anticomunistas etc., num movimento cíclico que se retroalimenta, uma

vez que, segundo ele, “eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos” (SANTOS, 1995, p. 328). Entretanto, o sociólogo português explicita que o epistemicídio

[...] foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais). (SANTOS, 1995, p. 328)

Assim, para o autor, nas palavras da filósofa e intelectual negra, Sueli Carneiro, o epistemicídio “se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento” (CARNEIRO, 2005, p. 96)

Estamos falando de formas de dominação hegemônicas que além de subalternizarem os sujeitos dominados, aniquilam seus saberes e a validade desses próprios conhecimentos. Saberes, culturas e religiosidades de povos tradicionais são continuamente desqualificados, considerados primitivos ou folclóricos, como coloca o escritor uruguaio Eduardo Galeano em sua poesia *Los nadies* (1989):

*Los nadies, los hijos de nadie, los dueños de nada
Que no son, aunque sean
Que no hablan idiomas, sino dialectos*

*Que no profesan religiones, sino supersticiones
Que no hacen arte, sino artesanía
Que no practican cultura, sino folklore
Que no son seres humanos, sino recursos humanos
Que no tiene cara, sino brazos
Que no tienen nombre, sino número
Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica
roja de la prensa local
Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata*

O que permite caracterizar a diferença entre idiomas e dialetos, religiões e superstições, arte e artesanato, cultura e folclore, denunciados por Galeano, é justamente o epistemicídio que produzido pelo discurso hegemônico (acadêmico, político, midiático etc.) se constitui na e para a relação de dominação, de modo a impedir que o sujeito dominado se veja como um igual ao dominador.

Nesse sentido, o conceito de epistemicídio torna-se um recurso central para a compreensão das práticas e políticas de dominação e extermínio das populações racializadas (negros, indígenas etc.), genericadas (mulheres e pessoas LGBTQIA+) e periféricas (favelados, quilombolas, sertanejos, ciganos, ribeirinhos etc.) desde os movimentos coloniais até a contemporaneidade. O epistemicídio destitui a racionalidade e a capacidade de produzir conhecimentos desse Outro dominado, no sentido em que seus saberes passam a não ter validade e são vistos como crenças de grupos inferiores.

No contexto brasileiro contemporâneo, Sueli Carneiro (2005), a partir da formulação de Boaventura de Sousa Santos (1995) e de um quadro teórico foucaultiano, retoma, discute e adensa o conceito de “epistemicídio como um elemento constitutivo do dispositivo de racialidade/biopoder” (CARNEIRO, 2005, p. 96). Para ela, esse dispositivo opera na sociedade brasileira, configurando “a racialidade como um domínio que produz saberes, poderes e subjetividades com repercussões sobre a educação” (CARNEIRO, 2005, p. 11). O que significa dizer que é a racialidade que determina quem pode ser, fazer ou dizer aquilo que conta como válido na

sociedade e esse dispositivo tem a educação como um de seus veículos de reprodução. Um exemplo disso é a intensa disputa sobre os currículos escolares, em que apenas em 2003, resultado de muita luta do movimento negro, foi aprovado um texto de lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatório o ensino de “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003)¹

Para Sueli Carneiro (2005, p. 33), esse “dispositivo de racialidade vem se constituindo historicamente em elemento estruturador das relações raciais no Brasil”, nas quais o epistemicídio é uma das formas de operar a hierarquização racial e a manutenção das desigualdades entre brancos, negros e indígenas. Ao longo de nossa história, o acesso à universidade e à produção intelectual foram privilégio da camada branca da sociedade que detém o poder econômico. O conhecimento acadêmico sobre negros e indígenas, com raras exceções, vem sendo produzido por pessoas brancas, dessa chamada elite intelectual, no interior de uma epistemologia brancocêntrica, que desconsidera o racismo como elemento estruturador da sociedade e defende uma suposta democracia racial.

A filósofa brasileira explicita um dualismo onde o pensamento ativista negro é “desqualificado como fonte de autoridade do saber sobre o negro, enquanto é legitimado o discurso do branco sobre o negro” (CARNEIRO, 2005, p. 60). A autora ainda afirma que

Via de regra a produção branca e hegemônica sobre as relações raciais dialoga entre si, deslegitimando a produção dos pesquisadores e ativistas negros sobre o tema. Isso é claramente manifesto nas listas bibliográficas utilizadas onde, via de regra, figuram autores negros não-brasileiros, ou no fato de quão poucos intelectuais negros brasileiros

1 Texto que posteriormente foi alterado pela Lei 11.645 de 2008 para incluir a história e cultura dos povos indígenas brasileiros.

alcançaram prestígio nacional e internacional. Os ativistas negros, por sua vez, com honrosas exceções, são tratados, pelos especialistas da questão racial, como fontes de saber mas não de autoridade sobre o tema. Os pesquisadores negros em geral são reduzidos também à condição de fonte e não de interlocutores reais no diálogo acadêmico, quando não são aprisionados exclusivamente ao tema do negro. (CARNEIRO, 2005, p. 60)

Retomando as perguntas que mobilizam a escrita do texto, temos que o extermínio de formas de conhecimento – epistemicídio – e sua desqualificação como saberes válidos é instrumento de uma ordem racial que mantém, especialmente do ponto de vista intelectual, a população negra e indígena em condições de subalternidade. Ainda que avanços tenham sido alcançados com políticas de ações afirmativas, como a lei de cotas, e também pela inclusão no currículo escolar da obrigatoriedade de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, muito ainda há por se fazer, uma vez que tais políticas, longe de estarem plenamente implementadas, por diversos fatores, são constantemente atacadas por grupos conservadores que ocupam espaços de poder. Denunciar o epistemicídio, produzir conhecimentos acadêmicos a partir de outras epistemologias que não as hegemônicas e, principalmente, possibilitar que pessoas negras, indígenas, mulheres e trans alcancem espaços de prestígio e se engajem na produção de outros saberes é um caminho necessário para o combate aos diversos epistemicídios que perpetuam o racismo, o machismo, a homo e a transfobia e a opressão de classe no país, possibilitando a produção de outras subjetividades e modos de viver a vida social mais éticos e igualitários.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm Acesso 15 fev. 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. Tese (Doutorado). Feusp, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GALEANO, Eduardo. *Los nadies*. 1989. Disponível em: <https://www.poeticous.com/eduardo-galeano/los-nadies?locale=es> Acesso em: 15 fev. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice: o social e político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FEMINISMOS DA DIFERENÇA

Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva
Universidade Federal de Goiás (UFG)

[...] Demoramos muito para escutar as diferenças entre as mulheres e, ainda assim, continuamos escutando pouco.
(Buarque de Hollanda, 2018)

CONCEITO E REFLEXÕES SOBRE FEMINISMOS DA DIFERENÇA

No segundo semestre de 2019, fiz um estágio de Pós-Doutorado (PD)¹ em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, motivada pelo interesse em trabalhar com uma temática de pesquisa, na área de língua espanhola, que me possibilitasse problematizar questões sobre feminismos e América Latina. Como menciono em Silva (2020), ministrei aulas para um público majoritariamente formado por licenciandas que passam por todo tipo de agruras e vicissitudes: misoginia, abuso e violência sexual, preconceito, discriminação, xenofobia.

No estágio de PD, tive a oportunidade de conhecer e discutir o conceito de feminismos da diferença, o qual me chamou muito a atenção, pois descortinou para mim um leque de possibilidades e demandas de

¹ Agradeço carinhosamente à supervisão atenta e competente da Profa. Dra. Marcia Paraquett (UFBA).

investigações e de lutas que desconhecia. E passei a me indagar: Como eu, mulher branca, cisgênero, pesquisadora e professora de língua espanhola na Universidade Federal de Goiás, poderia escutar e projetar a pluralidade de vozes dos vários feminismos? Assim, optei por trabalhar com músicas cantadas por mulheres latino-americanas, como veremos no exemplo que trago neste texto.

Entrando em matéria, o feminismo nasceu branco, europeu e com cara burguesa e foi se organizando em ondas (fases de mobilização de acordo com as demandas de luta de cada época). De acordo com Franchini (2017), na primeira onda do feminismo, que se estende do final do século XIX até meados do século XX, as mulheres lutavam pelo direito ao voto, à participação na política e na vida pública. A segunda onda vai de meados de 1950 a meados de 1990 do século XX, e a luta se pautava, sobretudo, na busca por direitos reprodutivos e questões ligadas à sexualidade feminina. A terceira onda se estende de 1990 até 2012 e é marcada pela interseccionalidade (temáticas ligadas às especificidades de cada grupo de mulher), liberdade individual, performatividade e teorias transversais. Finalmente, a quarta² onda do feminismo inicia-se por volta de 2012 e vai até os dias de hoje, e está “caracterizada principalmente pelo uso maciço das redes sociais para organização, conscientização e propagação dos ideais feministas” (FRANCHINI, 2017, s/p). A autora ainda nos explica que entre as pautas frequentes dessa onda está “a cultura do estupro, a representação da mulher na mídia, os abusos vivenciados no ambiente de trabalho e nas universidades, e a postura de denúncia e de recusa ao silenciamento”. Vale ressaltar, contudo, que essa divisão do feminismo em ondas é algo meramente didático, pois as demandas de cada onda se interpenetram e se complementam de forma dinâmica.

No contexto da quarta onda, quero discutir o conceito de feminismos da diferença e apresentar uma sequência didática com a música *Bien warrior*, da cantora argentina *Miss Bolivia*, que pode ser usada para ilustrar essa discussão e dar visibilidade às pautas de luta dos feminismos da

2 Segundo a especialista em gênero e uma das criadoras do movimento argentino *Ni Una Menos*, a quarta onda do feminismo é “tipicamente latino-americana”. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/quarta-onda-feminismo-latino-americana/>. Acesso em: 29 jan. 2021.

diferença. A pesquisadora Heloísa Buarque de Hollanda, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, referência feminista na América Latina, explica que

As diferenças entre mulheres e as demandas específicas que essas diferenças propõem são grandes e há muito se manifestam política ou teoricamente – mas, com certeza, sem a impressionante visibilidade que ganhou nesta quarta onda, especialmente com a explosão do feminismo negro e do transfeminismo, os movimentos de maior impacto desse momento, no meu ponto de vista. É verdade que nenhum dos dois surgiu agora, mas foram os mais contundentes na articulação de suas demandas de reconhecimento legal e social, bem como na proposição de novos imaginários políticos. (BUARQUE DE HOLLANDA, 2018, p. 242)

A autora, em seu livro *Explosão Feminista*, aborda, na parte 3 de sua obra, “Os feminismos da diferença”, entre os quais figuram: feminismo negro (questões de gênero, raça, classe); feminismo indígena (território, cultura, direito de ser e direito ao corpo); feminismo asiático – mulheres descendentes de imigrantes da Ásia (deslocamentos, raça, gênero, etnia, classe, capacidades físicas e/ou mentais); transfeminismo (cisgeneridade, o que é ser mulher, gênero e sociedade, pessoas trans, o que é o corpo); feminismo lésbico (fazer política, criar conhecimento, produzir cultura); feminismo radical (rechaço ao patriarcado, abolição do conceito de gênero, sexo como posição de casta, se apõe à prostituição, à pornografia) e feminismo protestante (entrada das mulheres em posição de sacerdócio). E, na introdução do livro, a pesquisadora menciona também o feminismo na poesia, nas artes, na música, no cinema, no teatro e na academia (BUARQUE DE HOLLANDA, 2018).

Como se observa, não há como falar de uma sororidade universal entre todas as mulheres, pois há demandas específicas que precisam ser tratadas pelos grupos, fato que não impede, que se acolham, se apoiem e se unam, na medida da necessidade. Por isso, como defende Wallerstein (2004, s/p),

Feminismo é uma palavra no plural. Algumas pessoas falam em feminismos, gosto disto. Por outro lado, defendo que seja da dinâmica do feminismo essa pluralidade de perspectivas, posicionamentos, práticas e posturas que o dissemina, multiplica, pluraliza, diferencia. Uso aqui a palavra “diferencia” pra indicar que o feminismo comporta, acolhe, hospeda dentro de si a diferença, isto é, articula a diferença de um modo positivo.

A partir dessas contextualizações, apresento, em língua espanhola, uma sequência didática que pode ser usada para exemplificar dois tipos de feminismos da diferença, o feminismo negro e o transfeminismo, a partir da música *Bien warrior*³, de *Miss Bolivia* (ritmo cumbia, disco ‘Miau’, 2015).

Datos de la cantante:

- *María Paz Ferreyra, la miss Bolivia, es una cantante, compositora, psicóloga, productora y DJ argentina, que fusiona estilos como la cumbia, hip hop, dance, cumbia villera y reggae. Es abiertamente bixesual, está fuertemente vinculada al activismo de los DH, del activismo mapuche y sigue al movimiento feminista*⁴.

- Se siente parte de él de modo ético, político y militante. Y explica que desde mucho antes de que existiese *Miss Bolivia* ella se siente una militante por los problemas de género. Por la lucha que le atraviesa, por la desigualdad de derechos y de posibilidades, también por la violencia machista⁵.

- Miss Bolivia despliega un mensaje de emancipación y llamado a la

3 Disponível em: https://www.google.com/search?q=letra+de+bien+warrior&rlz=1C1GGRV_enBR932BR932&oq=letra+de+bien+wa&aqs=chrome.0.0i22i30j69i57j0i13i30j0i22i30l3.11344j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 23 jun. 2020.

4 Disponível em: [https://es.wikipedia.org/wiki/Miss_Bolivia_\(cantante\)#:-:text=Miss%20Bolivia%20en%20vivo%20en%20Tecn%C3%B3polis%2C%202020.&text=Mar%C3%ADa%20Paz%20Ferreyra%20\(Buenos%20Aires,dance%2C%20cumbia%20villera%20y%20reggae](https://es.wikipedia.org/wiki/Miss_Bolivia_(cantante)#:-:text=Miss%20Bolivia%20en%20vivo%20en%20Tecn%C3%B3polis%2C%202020.&text=Mar%C3%ADa%20Paz%20Ferreyra%20(Buenos%20Aires,dance%2C%20cumbia%20villera%20y%20reggae). Acesso em: 23 jun. 2020.

5 <https://www.infobae.com/teleshow/infoshow/2018/03/25/miss-bolivia-me-case-con-un-varonpero-me-fascinan-las-mujeres/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

reconexión natural con un combo que arrasa: sonidos de barrio con mensaje directo. Se arma hasta los dientes con lírica incendiaria y comprometida⁶.

ACTIVIDADES

Pré-audición: calentamiento: discutir el título ‘Bien warrior’ (Bien ‘guerrera’) relacionándolo con el contenido de la canción (rechazo al abuso de autoridad, al machismo, a los prejuicios, a la discriminación).

Audición: discutir cuestiones de **identidad** y de **representación** a partir de estos versos

(045’’- 057’’) <https://www.youtube.com/watch?v=jO7lbO6cYss>

Y qué más da si soy torta o la como

La negra cool, a mi manera

Tengo mi propio mambo, mi gozadera

Yo soy la torta, yegua, negra warrior, queen del barrio

* *Asistir al videoclip:*

- ¿Cuál es el papel del comisario en el videoclip?
- ¿Cómo él actúa con la protagonista? ¿Por qué en la canción se dice: “La miss boli, sabe bien lo que está pasando aquí”?
- ¿Qué te pareció la postura de las mujeres ante la actitud del comisario?
- ¿Qué relación podemos establecer entre los abusos de autoridad en la canción con lo que ocurre en nuestra realidad?
- Comenta sobre la diversidad de mujeres retratadas en la canción: negras, gordas, trans, blancas, mestizas...

* *Aspectos lingüísticos*

- *Voseo: uso del pronombre familiar ‘vos’ de segunda persona del singular típico de la variedad lingüística rio-platense de la cantante.*
- *Rasgos del español coloquial: mami, pa mí, re-loca*
- *Léxico: ¿Qué crees que significan las expresiones?: hacer quilombo; la negra cool; cumbia gualichera. ¿Y estas palabras: “mondongo”, “empomo”, “pibas” “piola”?*

6 Disponible en: https://www.cmtv.com.ar/biografia/show.php?bnid=2328&banda=Miss_Bolivia. Acceso en: 23 jun. 2020.

3. Post-audición: *Propuestas de investigación:*

- *¿Por qué la cantante, de nacionalidad argentina, se titula ‘Miss Bolivia’? Busca informaciones al respecto para debatir con tus compañeros(as).*

- *Investiga rasgos de la variedad lingüística de la provincia de Córdoba (región de la cantante), especialmente en cuanto a estos fenómenos: yeísmo rehilado sordo y sonoro; voseo; uso de ‘ustedes’; coloquialismos y presenta en clase.*

- *Selecciona elementos culturales de Córdoba que posean matices interculturales con Brasil y prepara una breve presentación.*

Como considerações finais, proponho estas reflexões sobre o feminismo negro que podem ser feitas a partir destes versos da canção: “*Dicen que me gusta hacer quilombo/ La negra cool, a mi manera*” que permitem investigar sobre os múltiplos significados da palavra “quilombo” na Argentina, mas também de discutir sobre a origem da palavra, que vem da língua dos bantos⁷ do centro e norte da Angola, e as principais consequências do processo de escravização na vida das mulheres negras hoje em dia. E sobre o transfeminismo, pois os seguintes versos possibilitam abordar as múltiplas identidades, representações, pautas de lutas e, especialmente, a liberdade dessas mulheres que deve ser conquistada a cada dia: “*Y qué más da si soy torta o la como/ Yo soy la torta, yegua, negra warrior, queen del barrio*”.

Assim, como pontuam Cunto e Bogado (2018, p. 204),

Parece que a quarta onda definitivamente encontrou no som uma vigorosa plataforma de protesto e invenção. Ao discutir o machismo, as compositoras, instrumentistas, intérpretes, técnicas e produtoras desencadeiam uma produção pulsante de novas possibilidades e concepções do feminino.

7 Disponível em: https://elpais.com/cultura/2017/05/11/actualidad/1494529191_436778.html. Acesso em: 11 fev. 2021.

Portanto, no cenário da quarta onda feminista está a força criativa, a divulgação e o engajamento das mulheres artistas dando visibilidade a esses feminismos plurais e suas demandas, principalmente contra o patriarcado, o capitalismo e o machismo opressor.

REFERÊNCIAS

BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa. Introdução – O que grifo é meu. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa. *Explosão Feminista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 11-19.

BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa. Falo eu, professora, 79 anos, mulher, branca e cisgênero. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa. *Explosão Feminista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 179-204.

CUNTO, Júlia de; BOGADO, Maria. Na música. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa. *Explosão Feminista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 241-251.

FRANCHINI, Bruna. O que são as ondas do feminismo? *Revista QG Feminista*. 2017. Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismoeed092dae3a>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SILVA, Cleidimar Aparecida Mendonça e. Representações femininas em canções latino-americanas: discussões interculturais nas aulas de espanhol. In: SILVA, Cleidimar Aparecida Mendonça e. *América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais*. Campinas/SP: Pontes, 2020. p. 117-139.

WALLERSTEIN, Valeska. *Labrys estudos feministas*. Jan./jul., 2004. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys5/textos/valeskafeminismo.htm>. Acesso em: 11 fev. 202

FEMINISMOS DECOLONIAIS

Josane Silva Souza
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC-PPGL)

Preta Empoderada

Viva à liberdade feminina!
Vivo o feminismo!
Viva aos direitos das mulheres
De conquistar o pão de cada dia
De livrarem-se da vida doméstica
E toda sua agonia
Epa! E aquela mulher preta
Que enche os filhos brancos
De cuidados e carinhos
Enquanto os seus próprios filhos
Murcham em casa, sozinhos?
Quem empodera a mulher preta?
Que mulher empodera a preta?
Essa preta de mente aberta
Essa preta consciente
Essa preta estudada
É perigo na certa!
Não viverá entre as baratas
Será capaz o suficiente
De dominar essa nação
Seu grito não mais silenciado
A mulher preta empoderada
Cuidará de si
Do seu filho preto
E não será mais
A carne mais barata do mercado!!

Começo com o poema da escritora Odailta Alves, em que ela questiona a atenção dada às mulheres negras pelo feminismo branco monolítico. E são esses questionamentos presentes no poema que darão a tônica da compreensão do que são e como funcionam os Feminismos Decoloniais. Embora usemos *feminismo* e *decolonial* no plural, é importante explicar que isso não significa que eles alberguem e desenvolvam lutas de mulheres não brancas, desse modo eu lanço a seguinte reflexão: ao viver trocando a roda em movimento, nós mulheres negras podemos avançar com o feminismo decolonial?

Dito isso, para entender os funcionamentos dos Feminismos Decoloniais é preciso questionar, inicialmente, de que feminismos estamos falando e como eles se alinhavam com o conceito de Decolonial. O feminismo como luta política para equidade de gêneros tem como marco três ondas: a primeira, final do século XIX e início do século XX; a segunda, ocorrida na década de sessenta; a terceira, iniciada nos anos 1990 e presente até à atualidade.

Quando falamos de feminismo, é preciso entender que essa pauta nasceu da necessidade de mulheres brancas de se inserirem no mercado de trabalho, tal qual os homens brancos já faziam. O feminismo nasce do ideal de luta pelos direitos das mulheres e aqui a categoria mulher não abriga as mulheres indígenas ou negras. É como se as categorias mulher e branca fossem a mesma coisa. E aqui cabe bem o questionamento histórico de Sojourner Truth, proferido em seu discurso, e que atravessou todas as ondas: “e eu não sou uma mulher?”:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, que é preciso carregá-las quando atravessam um lamaçal e que elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto

quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher?¹

Enquanto as mulheres brancas lutavam pelo direito de trabalhar, como forma de emancipação, as mulheres negras estavam em suas cozinhas fazendo e servindo suas comidas, lavando e passando seus vestidos, cuidando de suas crias, inclusive dando seus peitos para amamentá-los; quando elas iam para as ruas protestar por condições mais humanizadas, as mulheres negras e as vacas nos currais não eram necessariamente diferentes. Enquanto as mulheres brancas lutavam pelo direito de não serem mães, as mulheres negras eram estupradas pelos seus maridos brancos e obrigadas a renunciarem a maternidade para que suas crias fossem, assim como elas, escravizadas.

O feminismo “universal”, que aqui traduzo como feminismo branco, nunca olhou a mulher negra no olho, de igual para igual. As mulheres negras estiveram e estão por sua própria conta. Desse modo, como falar de Feminismos Decolônias, se o feminismo, desde sua origem, exclui mulheres não brancas e o Decolonial ainda é um projeto político-ideológico em construção?

Segundo Susana de Castro (2020), o Feminismo Decolonial surge com a filósofa argentina e branca María Lugones, em sua publicação “Colonialidade e gênero” (tradução minha). Nesse texto, de acordo com Castro, ela amplia a teoria de “Colonialidade do poder”, de Aníbal Quijano, sociólogo peruano. Importante destacar que esse projeto de Feminismo Decolonial surge no Sul da América Latina, entretanto, mais uma vez, a discussão é feita e focalizada a partir dos preceitos e lugares academicamente brancos. Essa discussão sobre a exclusão das lutas não brancas, a partir da experiência da negritude, tem ganhado bastante força nos últimos tempos, principalmente nas universidades brasileiras, com a entrada e permanência dos não brancos.

1 Trecho do discurso proferido em 1851 por Sojourner Truth na Convenção pelos Direitos das Mulheres em Akron, Ohio.

Ocupar o lugar do pensar e do construir pensamento e conhecimento, na academia, questiona radicalmente as bases sempre tidas com estáveis – que asseguram e protegem o estado das coisas para a branquitude –, já que, agora, conforme diagnosticou Lourenço Cardoso (2020), as pessoas negras vão saindo aos poucos do local de objeto de estudo e vão sendo as próprias investigadoras de suas dores e agruras, construindo, desse modo, conceitos de identidades a partir de suas experiências como sujeitos. Sendo assim, o acesso de um grupo de mulheres negras diversas passou também a construir pensamentos e conhecimentos a partir de um lugar de raça e de gênero, que nem o Decolonial, e nem tampouco o Feminismo branco, tido como universal, dão conta de resolver.

A junção do Feminismo e do Decolonial, ao não olhar o lugar do pensar e o do construir pensamentos e conhecimentos (ou seja, quem é a pessoa por traz dessa produção acadêmica?), pode ser considerada uma equação que representa o mais do mesmo. Obviamente, muitas pesquisadoras negras utilizam o termo Feminismo Decolonial para nomear suas áreas de pesquisa, no entanto, é preciso repensar: por mais que não consigamos mais inventar a roda, a roda que está posta atropela nossos corpos e foge, guiada por mãos brancas, sem nos dar socorro, quando somos sangradas na academia ou nas ruas.

As pautas das mulheres negras não podem ser empreendidas pelas mulheres brancas, se estas não são capazes de entender, do ponto de vista metodológico, as experiências de mulheres negras. Desse modo, da mesma forma que a marca do plural, cunhada por Fanon (2008), diz que se um negro erra, ele está fadando toda sua raça ao fracasso, quando o branco erra sobre nós, negras e negros, ele concebe seu erro como o modo natural das coisas, pois seu pensar e construir conhecimento ainda são tidos como universais e corretos.

Assim como critica a capitalização dos corpos não brancos, não cis e não héteros, o Feminismo Decolonial também monetiza a discussão sobre a capitalização desses corpos. Afinal, quando o tema é esse, quem publica e vende mais livros? Quais pessoas são chamadas a dar palestras para falar de suas pesquisas? Quem de fato usufrui das benesses da divulgação

desse conhecimento? Quem tem autoridade para inscrever verdades ou mentiras sobre o mundo?

Para responder a essas perguntas, utilizo o fato, ocorrido recentemente, para ilustrar a hipocrisia epistêmica a respeito dos subalternizados. Lília Schwarcz, antropóloga e historiadora branca, famosa e detentora de muitos poderes, entre eles o de ser dona de parte de uma das editoras mais importantes do país, a Companhia das Letras, publicou o seguinte texto, na *Folha de S. Paulo*: “Filme de Beyoncé erra ao glamorizar negritude com estampa de oncinha”.

O texto de Schwarcz (2020), além de raso e equivocado, pois ignora um produto artístico altamente cuidadoso e cheio de REFERÊNCIAS da ancestralidade africana, inscreve aquilo que estamos acostumadas a ver em todos esses anos: a pessoa branca pode falar sobre tudo como se tudo que pudesse ser dito por ela já fosse precedido de verdade, portanto, sem compromisso ou responsabilidade pelas consequências e resultados de suas atitudes.

O Feminismo Decolonial, e aqui neste texto utilizo de forma estratégica no singular mesmo, pois é míope e monolítico, é uma tentativa de pensar desde às bases, mas sem as bases; é pensar sobre as mulheres negras, mas apenas com as mulheres e os homens brancos; é pensar sobre as raças, mas sem negros e indígenas. Por isso, além dos discursos, é preciso mudar os métodos e ouvir os sujeitos que raramente são considerados na construção do conhecimento. Sendo assim, o dia em que os brancos e demais categorias detentoras de poder decidirem que podem carregar o piano para que as mulheres negras e indígenas, além de outros grupos subalternizados, toquem, e não o contrário, talvez as mulheres negras não precisem mais trocar a roda em movimento e tenhamos uma mudança substancial no estrato social mais vulnerabilizado e, portanto, nos discursos acadêmicos que mais suplantam as suas reais necessidades do que o colocam em evidência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Odailta. *Letras Pretas*. 1. ed. Recife: Edição Independente, 2019.

CARDOSO, Lourenço; NASCIMENTO, Silvia. *Lourenço Cardoso provoca a academia em obra sobre brancos que usam negros como objetos de estudo*. 2020. Disponível em: <<https://mundonegro.inf.br/lourenco-cardoso-provoca-a-academia-em-obra-sobre-brancos-que-usam-negros-como-objetos-de-estudo/>>. Acesso em: 10 de fev. 2021.

CASTRO, Susana de. *Dossiê/ o que é o feminismo decolonial?* 2020. Disponível em: <[FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.](https://revistacult.uol.com.br/home/dossie-o-que-e-o-feminismo-decolonial/#:~:text=O%20feminismo%20decolonial%20acad%C3%AAmico%20surge,moderno%2Dcolonial%20de%20g%C3%AAnero%E2%80%9D.>>. Acesso em: 11 de fev. 2021.</p></div><div data-bbox=)

SCHWARCZ, Lília. *Filme de Beyoncé erra ao glamorizar negritude com estampa de oncinha*. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/08/filme-de-beyonce-erra-ao-glamorizar-negritude-com-estampa-de-oncinha.shtml>>. Acesso em: 13 de fev. 2021.

FLUIDEZ TRANSFRONTEIRIÇA

Wagner Barros Teixeira

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas
(PPGL-UFAM)

Seguindo a proposta desta obra, considerando que o uso de definições dicionarizadas na forma de verbetes tradicionais serve para demonstrar justamente que o caráter limitado e hermético dessas definições muitas vezes tende a reduzir e a homogeneizar conceitos e fenômenos, percebo que nenhuma definição tradicional de dicionário por si só será capaz de explicar/definir o fenômeno sócio-político-cultural da “Fluidez Transfronteiriça”.

Vejamos, então, o que os verbetes tradicionais nos dizem a respeito:

FLUIDEZ

Significado de Fluidez

substantivo feminino

Propriedade ou particularidade do que flui; espontaneidade ou naturalidade; fluência.

(Cf. <https://www.dicio.com.br/fluidez/>. Acesso em 14 fev. 2021).

TRANS

Significado de Trans

substantivo

Prefixo que indica através de; além de.

(Cf. <https://www.dicio.com.br/trans/>. Acesso em 14 fev. 2021).

FRONTEIRIÇO

Significado de Fronteiriço

Substantivo masculino

Que vive na fronteira; que está na fronteira.

Que se acha no limite de alguma coisa.

Tipo fronteiriço, aquele que apresenta os caracteres extremos de um tipo.

(Cf. <https://www.dicio.com.br/fronteirico/>. Acesso em 14 fev. 2021).

Combinando os vocábulos dicionarizados, a expressão “Fluidez Transfronteira” pode assumir diferentes significados/sentidos, tais como:

1. propriedade ou particularidade que flui através do que está na fronteira;
2. espontaneidade ou naturalidade (através) do que vive na fronteira;
3. fluência que vai além do tipo fronteiriço, além daquele que apresenta os caracteres extremos de um tipo;
4. fluência, propriedade ou particularidade do que vive/está na fronteira, indo através/além dela.

Pode parecer simples, mas esse neologismo é muito mais complexo do que os significados/sentidos dos vocábulos ou de suas combinações. Utilizei a expressão em um artigo (TEIXEIRA, 2020) para me referir e contextualizar algumas das fronteiras brasileiras, em especial as amazonenses, dada sua complexidade. Assim, seguindo a proposta inovadora desta obra, convido você a viajar conosco para entender melhor o significado da expressão “Fluidez Transfronteira” por meio de alguns exemplos.

Para começar, apresento fragmento de um relato:

Nasci, cresci, e vivi minha vida toda aqui... tomando café da manhã em Benjamin Constant [Brasil], almoçando em *Islandia* [Peru], às vezes em *Leticia* [Colômbia]... a ordem e os locais não importam... transitei minha vida toda por esses lugares, de voadeira, de *deslizador*... e sempre ouvi dizer que existe uma tal de fronteira... quem

vem de longe sempre diz que ela está aí... mas durante minha vida toda eu nunca a vi... não sei onde fica... (TEIXEIRA, 2020, p. 200)

O depoimento referido é de um morador da região do alto rio Solimões, no Amazonas, onde as águas possuem diversos significados, representando um espaço vivo de fluidez transfronteiriça.

Essa expressão toma como base considerações baumanianas (BAUMAN, 2001) sobre a modernidade líquida e a fluidez dos conceitos e das certezas, e as relaciona com conceitos sobre integração supranacional ancorados em investigadores como Viaut (2004) e Carneiro Filho (2013), para se referir a movimentos e fluxos contínuos percebidos e influenciados nos/pelos entrelugares (BHABHA, 1998) de integração.

A primeira viagem faremos, então, pelas vorazes águas cor de chocolate quente do poderoso rio Solimões, que flui pelo território amazonense a partir do Peru – país onde recebe diferentes nomes – até se encontrar com as águas cor de guaraná do encantador e misterioso rio Negro, o qual desce pelo território amazonense desde os rincões colombianos e, numa dança contínua entre/de águas, juntos, formam o majestoso e imponente Rio Mar, o Amazonas, o maior do Planeta que, ao cruzar a parte norte da América do Sul, segue alimentando centenas de rios menores, desaguando em robusta e resistente foz delta, até que suas águas se rendam ao abraço do mar, somando-se ao Oceano Atlântico.

Tradicionalmente, o conceito de fronteira, em especial o relacionado à questão geopolítica, faz referência à (de)limitação espacial e, com isso, muitas vezes, caracteriza a separação, a restrição, e, frequentemente, a segregação, marcando muito mais diferenças que semelhanças (MACHADO, 1998). Essa situação se verifica em contextos em que espaços podem ser (e muitas vezes são) separados por cercas, por muros, por pontes, por edifícios, simbolizando barreiras.

O movimento das águas dos rios amazônicos ilustra um contexto singular, bem diferente do descrito anteriormente, exemplificando a fluidez de suas fronteiras, em especial daquelas consideradas “molhadas”,

ou seja, quando duas ou mais regiões compartilham o leito/curso de um rio, por exemplo, em seus territórios.

A partir do relato do morador do alto Solimões, percebemos que brasileiros, colombianos e peruanos compartilham o rio, navegando por “estradas fluidas” marcadas pelos ritmos de suas águas. Assim, o ir e vir dessas águas, ao invés de (de)limitar e de separar, integra e acolhe aqueles que por elas passam, transformando esse local em espaço transfronteiriço singular, de trânsito – livre – através/além das fronteiras, um entrelugar amazônico que integra e acolhe nações, etnias, culturas, idiomas e, principalmente, pessoas.

Por isso, viajar pelas águas do Solimões na região transfronteiriça amazônica Brasil-Colômbia-Peru nos dá uma dimensão da complexidade dessa expressão. Podemos partir do Brasil, parando em algum lugar no rio para abastecer em uma *gasolinera flotante* peruana, atracar o *deslizador* em algum canto da Colômbia para fazer “o rancho/ir de compras” e, ao final, retornar por esse rio – que caracteriza essa fronteira “molhada” e fluida – em direção a outros destinos. Essa viagem é constante e contínua e marca a vida e o cotidiano da população transfronteiriça nesse entrelugar.

Outra experiência que exemplifica a fluidez transfronteiriça se verifica em outro entrelugar amazônico. Para chegar lá, vamos viajar novamente, tomando as águas cor de guaraná do rio Negro em direção à fronteira Brasil-Colômbia-Venezuela.

Partimos da capital amazonense, Manaus – maior metrópole do Norte do Brasil, cidade de encantos no coração da Floresta Amazônica, conhecida como a Paris dos Trópicos – e subimos o rio, passando por Novo Airão, município famoso por abrigar grande concentração de botos e por possuir em seu território Anavilhanas, um dos maiores arquipélagos fluviais do mundo. Em seguida, passamos pela Cidade Menina, Barcelos – primeira capital amazonense, conhecida mundialmente pela pesca ornamental e por possuir Mariuá, o maior arquipélago fluvial do mundo – são mais de 1.400 ilhas abraçadas pelas águas do rio Negro!! Na sequência, passamos pelo Teto do Brasil, Santa Isabel do Rio Negro – município que possui em seu território os pontos mais altos do país, o pico da Neblina

e o pico 31 de Março – e, por fim, chegamos ao município considerado o mais indígena do Brasil, São Gabriel da Cachoeira – conhecido como ‘Cabeça do Cachorro’ devido ao formato que seu território assume no mapa, parecendo-se com a cabeça de um cão. Nessa região plural, convivem mais de 20 povos, etnias, culturas e idiomas. Em São Gabriel da Cachoeira, juntamente com o português, 4 idiomas ameríndios originais são cooficiais: Baniwa, Nheengatu, Tukano e Yanomami, representando a força da pluralidade que caracteriza esse entrelugar amazônico.

Para ilustrar a complexidade da fluidez transfronteiriça, revisito o relato do amigo *Serevali* (BRITO, 2020, p. 249-251):

Sou indígena da etnia Tariano. Meu nome de ‘branco’ é Rafael, e meu nome de origem indígena é Serevali, que significa ‘primogênito’. Nasci na comunidade de Santa Rosa, no alto rio Vaupés, em Iauaretê. Meu pai é do povo Tariano e minha mãe do povo Uanano. Vivo em uma região plural, e, por isso, tive a oportunidade de aprender sete idiomas. Eu falo cinco línguas indígenas – tukano, uanano, piratapuia, tariano, e baniwa – e duas línguas de ‘branco’ – português e espanhol. [...]

Nossas fronteiras não são excludentes... elas incluem os povos indígenas, pois não há barreiras ou impedimento para nosso trânsito... assim, quando estamos no Brasil ou na Colômbia alternamos entre o português, o espanhol e as línguas indígenas. Mas, quando falamos com nossos parentes indígenas, principalmente com nossos pais e com os velhos de nossas comunidades, usamos apenas as línguas étnicas.

Por meio das palavras de Serevali, percebemos que o entrelugar amazônico onde ele habita é um exemplo de espaço de integração. Fica evidente a fluidez transfronteiriça não apenas no trânsito por/entre espaços e territórios, mas, também, – e de forma especial – no trânsito linguístico; é o espaço transfronteiriço também influenciando o uso de idiomas.

Para dar mais um exemplo de fluidez transfronteiriça, faremos outra viagem, em direção a um novo entrelugar: vamos ao Sul do país, região de tríplice fronteira Argentina-Brasil-Paraguai.

Nesse espaço, a exemplo dos entrelugares amazônicos já mencionados, as águas de importantes rios também possuem grande relevância. Destaco o Iguaçu – em tupi ‘Água/Rio Grande’, representando a força e o vigor das águas que, na divisa entre Argentina e Brasil, por exemplo, formam uma das 7 Maravilhas da Natureza: as famosas Cataratas do Iguaçu – e o Paraná – de águas esverdeadas, que nasce da confluência de outros rios, o Parnaíba e o Grande, no encontro entre Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e São Paulo, e vai descendo o país em direção a terras argentinas, desaguando em foz delta no rio da Prata.

Nossa última jornada visita Foz do Iguaçu, município brasileiro no Paraná, parte de um entrelugar transfronteiriço singular, formado também por Puerto Iguazú [Argentina] e Ciudad del Este [Paraguai]. Além das belezas naturais, esse local é caracterizado pela convivência e pelo trânsito de/entre pessoas, povos, culturas e idiomas, sendo mais um exemplo vivo da complexa fluidez transfronteiriça, como podemos perceber no relato da querida professora Jorgelina Tallei, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – instituição que é outro exemplo de entrelugar onde se percebe a fluidez transfronteiriça.

Real desvalorizado, peso na mesma, supermercados no Brasil

com muitos argentinos comprando. Adoro observar essas coisas.

Casal argentino comprando tomates.

Casal brasileiro comprando carne.

Breve diálogo:

-Oi amor, que tipo de carne vamos comprar?

-A que você quiser, qual acha melhor?

E segue no tom carinhoso.

Do lado dos tomates:

-Comprá bastante y elegí bien!

-A vos te parece que compramos muchos?

-Dale, no me rompás las pelotas que no tengo todo el día!!!
Meu marido entrando no cabaleiro em Foz de Iguaçu:
-Queria cortar o cabelo?
-Você fala inglês?
-Falo, mas falo português também.
-É que o cabeleleiro é árabe, chegou agora é só fala inglês.
Enquanto isso passa na rua uma mulher cantando em guarani e a manicure pinta as unhas em espanhol.
La frontera es esa línea que marca territorios e que atravesamos com o amor diario.

[...]

Açougue.
Quero costela.
Para churrasco?
Não, essa não é costela. Quero para panela, bife, essa de bife.
Hum, espera aí.
Volta 5 minutos depois com outro atendente.
Pois não, senhora? Eu já sabendo, expliquei com gestos.
Sabe a costela para bife, tipo na frigideira? A costela borboleta?
Mas que borboleta? Não! Costela, meu Deus! Então, e borboleta!
Meu senhor, não é uma borboleta nada!
Resumo: fui lá pegar patinho na gôndola de carnes.
(TALLEI, 2020, p. 405, 407)

Seja no trânsito de pessoas, no uso de diferentes idiomas, ou, ainda, – e de forma especial – nas relações interpessoais, entre tantas outras possibilidades, a fluidez transfronteiriça é um fenômeno comum nos entrelugares, espaços onde a pluralidade e a integração muitas vezes são parte de suas características, como nos exemplos visitados neste capítulo.

Ao atracar a canoa e terminar nossa explanação, agradeço pela companhia e espero que as viagens aqui empreendidas não apenas tenham facilitado a compreensão da expressão singular que origina o capítulo, mas que instiguem novas leituras e novas viagens por diferentes entrelugares com vistas ao aprofundamento na complexidade que envolve a ‘fluidez transfronteiriça’.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. ÁVILA, Myriam et al. (trads.). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRITO, Serevali-Rafael Antônio da Silva. Fronteiras que integram. In: TALLEI, Jorgelina; Teixeira, Wagner Barros. (orgs.). *Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entre lugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles*. Manaus: Edua, 2020.

CARNEIRO FILHO, Camilo Pereira. *Processos de transfronteirização na Bacia do Prata: a tríplice fronteira Brasil-Argentina-Praguai*. Tese (Doutorado) - UFRGS/Posgea, Porto Alegre, 2013 (254 p.).

MACHADO, Lia Osorio. Limites, fronteiras, redes. In: STROHAECKER A. Tania Marques et al. (orgs.). *Fronteiras e espaço global*. Porto Alegre: AGB-Porto Alegre, 1998.

TALLEI, Jorgelina. Breves cenas da fronteira. In: TALLEI, Jorgelina; Teixeira, Wagner Barros. (orgs.). *Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entre lugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles*. Manaus: Edua, 2020.

TEIXEIRA, Wagner Barros. Fluidez transfronteiriça e as funções das línguas espanhola e portuguesa nos entre-lugares amazonenses. In: TALLEI, Jorgelina; TEIXEIRA, Wagner Barros. (orgs.). *Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entre lugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles*. Manaus: Edua, 2020.

VIAUT, Alain. La frontière linguistique de la ligne à l’espace: elements pour une schématisation. *Glottopol*. n° 4. Juillet 2004. Disponível em: <http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_4/gpl402viaut.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

GEO-ONTOEPISTEMOLOGIA DECOLONIAL

Tânia Ferreira Rezende
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Por que fizeram isso comigo?
Galdino Jesus dos Santos, líder Pataxó Hã-Hã-Hãe

Nos anos 1990, eu acompanhava pela mídia o “Abril Vermelho” do Movimento dos Sem-Terra, uma ação pacífica de reivindicação de políticas para o campo, como assentamentos, reforma agrária, dentre outras. Em 1997, o “Abril Vermelho” extrapolou as lutas do MST e envolveu todos os sindicatos trabalhistas brasileiros. As lideranças do movimento informaram, em Brasília, na concentração em volta do Palácio do Planalto, no dia 18 de abril, que, naquele ano, eles marcharam por dois meses cerca de mil quilômetros até o Distrito Federal. Fazia um ano do “Massacre de Eldorado dos Carajás”, a execução, no dia 17 de abril de 1996, de 19 trabalhadores, no Sul do Pará. Os dezenove nomes foram chamados, várias vezes, durante a concentração para denunciar as existências eliminadas em nome da manutenção dos latifúndios e das riquezas. Seus nomes eram chamados à presença, um a um. Presente!

De Goiânia, partiram várias caravanas sindicais para Brasília. Nós, docentes da Universidade Federal de Goiás (UFG), fomos na caravana da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Goiás (Adufg), nosso sindicato. Eu participei desse acontecimento histórico, marcado pela dor, feita combustível para a luta, que me promoveu importantes

crashes existenciais. No dia seguinte, “Dia do Índio”, aconteceram as manifestações e reivindicações dos povos indígenas. Na noite desse 19 de abril, o líder Pataxó Hã-Hã-Hãe Galdino Jesus dos Santos chegou atrasado à pensão onde iria dormir e não pode entrar. Por isso, dormiu num ponto de ônibus, na W3 Sul, região central de Brasília. Na madrugada, foi assassinado. Cinco jovens de classe média, quatro maiores e um menor, atearam-lhe fogo ao corpo, queimando-o vivo. Galdino foi socorrido, mas não resistiu. Suas últimas palavras, no hospital, foram: “por que fizeram isso comigo?” Ao serem interpelados, os assassinos responderam com uma justificativa ideológica: “pensamos que fosse um mendigo”.

Uma justificativa ideológica semelhante, à mesma época, foi dada por criminosos no Rio de Janeiro, depois de espancarem uma trabalhadora doméstica que aguardava o ônibus no ponto, às 5 horas da manhã, para ir ao trabalho: “pensamos que fosse uma prostituta”. Mulheres, indígenas, mendigos, prostitutas, trabalhadoras, negros(as), pessoas pobres... não são tratadas com dignidade. Nesse contexto, as questões a serem levantadas são: Quem pode e quem não pode estar em quais lugares? Quem pode e quem não pode viver? E quem decide?

O questionamento de Galdino dos Santos, enunciado em português, é a reverberação do susto coletivo, pela incompreensão, diante das violências coloniais “ateadas” aos povos indígenas, desde 1500. A justificativa dos assassinos, assim como a dos agressores da trabalhadora no Rio, mostra o princípio de seleção, classificação e categorização, pela leitura do *corpo no lugar* e a atuação de *correção* (limpeza, higiene) do lugar, pela eliminação do corpo e da “má conduta”. Quem se julga superior decidindo e determinando o destino de quem é julgado inferior. Isso é *colonialidade do poder*, a permanência, na atualidade, da matriz de valores da colonização, sustentando as práticas instauradoras e mantenedoras de poder nas relações. A violência é a principal prática da colonialidade do poder sobre o ser, não só pela eliminação do corpo físico, mas pela anulação das existências: aniquilação da dignidade, por humilhação, inferiorização, subalternização; ou ontocídio, por memoricídio, sentencicídio, linguicídio, epistemicídio etc.

A epistemologia moderna colonial marca como seu ponto zero, sua gênese, o pensamento grego e valida como forma única de conhecimento e modo de organizar o mundo a episteme *cartesiana*, centrada na cisão *mente e corpo*. Esse modelo é prescrito pela cristandade patriarcal, euro-andro-branco-centrada (GROSFOGUEL, 2016), e autodeclarado como “universal”. É assim que tem sido a formação nas famílias, na escola básica e na universidade. São essas as exigências para cumprir com o padrão de excelência acadêmica e científica, que são as mesmas que geram comportamentos sociais como os narrados nos parágrafos precedentes. A colonialidade, a cristandade e a episteme moderna são indissociáveis. Assim, é fundamental e urgente descolonizar as epistemologias para a validação de outras epistemes, para além do racionalismo descorporificado.

Se, como entende o povo Omágua/Kambeba, “a sabedoria fala ao coração com calma, paciência, alegria, emoção [...]”, como afirma Márcia Wayna Kambeba (2020, p. 19), a episteme moderna colonial funciona como uma membrana artificial que cobre as retinas, os tímpanos, a glote e o coração para dominar todo o corpo/existência. Controla o ver, o escutar, o dizer, o sentir e o agir. Entretanto, há resistências no “território do saber” (KAMBEBA, 2020, p. 21): nas vivências da espiritualidade, nos guardados da memória, nas subjetividades e nas consciências. Se houver vinculação e equilíbrio entre os seres dos cosmos, corpos (o ser, o ente, o onto-/existência) são os territórios (espiritualidade, conhecimento, linguagem) e territórios se fundem e são indissociáveis.

Entretanto, toda forma de interpretação/tradução e enunciação do/no mundo é política e passível de tensionamento na matriz de poder herdada, podendo reconfigurar a episteme moderna colonial. De acordo com Adilson José Moreira (2019), em “Pensando como um negro – ensaios de hermenêutica jurídica” (2019), nós interpretamos e assimilamos as regras, as normas e as leis do nosso lugar de existência. Como toda existência é política (ARENDRT, 2018; RIBEIRO, 2017), marcada no e pelo corpo/existência-tempo-território, não existem interpretação/tradução, enunciação neutras ou objetivas.

Em outras palavras, <quem fala, de onde, em quais circunstâncias e com quais intenções, para quais finalidades e para quem> formam a polifonia e a policromia do ver-escutar-pensar-sentir-agir-dizer e o estar/atuar no mundo de acordo com cada lugar e trajetória de existência. Esses são os pilares da existência, para além do binarismo grego *ôntico/ontológico*: o corpo-espiritualidade-linguagem-conhecimento, situado em um território, construindo territorialidades, marcados politicamente pela trajetória histórica, que é coletiva, comunitária, com posicionamentos na vida e no mundo, nas diversas relações socioculturais estabelecidas.

É inegável, após 521 anos de dominação cognitiva e intelectual, que as membranas das epistemes modernas coloniais estejam coladas sobre as retinas, os tímpanos, as glotes e os corações, tentando controlar os corpos/existências dos mais diferentes povos que entraram em relações interculturais com os saberes coloniais. Da mesma forma, é inegável a sobrevivência dos saberes ancestrais indígenas Tupi, Macro-Jê, Aruak, Karib, Arawa, e os muitos outros (IEPE, 2020); os afro-brasileiros bantu yorubá; e as línguas de imigração (IPOL, 2020), os saberes contracoloniais, nos termos de Antônio Nêgo Bispo (2007).

Os diversos povos africanos, sequestrados e traficados para o território pré-Brasil, vieram com seus corpos-tempos-territórios (línguas, saberes, espiritualidades) com origem kemética (referente ao Egito antigo), anteriores e sobreviventes à Grécia, a Roma e a tudo que veio depois, incluindo Portugal. São corpos, linguagens, espiritualidades e epistemes que sobreviveram e que vazam pelas membranas da colonialidade. São corpos-tempos-territórios marcados por cicatrizes e por feridas, as feridas coloniais (KILOMBA, 2019), que não deixam esquecer a trajetória de violência, mas que transformaram as dores em força de luta.

Toda existência é situada em um tempo-lugar e acumula marcas. As marcas de algumas existências são reconhecidas, apontadas e assumidas, ao passo que outras, não são, porque são consideradas “neutras” e referenciais (características ônticas, do ente, na episteme moderna). Todas as percepções de mundo, isto é, cada ver-escutar-pensar-sentir-agir-dizer e estar/atuar no mundo, são gestadas do lugar de existência e ao longo da

trajetória na vida das pessoas com seus grupos. As relações sociais que estabelecemos ao longo da vida e as normalizações pelas quais passamos durante a escolarização, são atravessadas por essas trajetórias existenciais coletivas. O maior ou menor vínculo com as epistemes hegemônicas e a vinculação com o lugar de pertencimento, com a ancestralidade, determinam a potência que fará vazar mais ou menos, mais rapidamente ou mais lentamente, a membrana epistêmica moderna colonial.

Em suma, ainda dialogando com Adilson Moreira (2019), entendo que as normas e as teorias são interpretadas, a partir do lugar de existência e da trajetória de vida, pelo corpo marcado por esse lugar e essa trajetória. Dessas marcas do corpo/existência situado em seu “território de saber” são lhes atribuídos os valores, construindo o “elo geográfico” (MOREIRA, 2019) e ontoepistêmico, por um lado, dos prestígios e privilégios e, por outro lado, das discriminações, levando às desigualdades socioeconômicas e às injustiças sociais. Essa é a noção básica de *geo-ontoepisteme/epistemologia*: *geo* (“território do saber” (KAMBEBA, 2020, p. 21), da linguagem, da espiritualidade), *onto-* (existência, corpo/ser/ente, território, linguagem, espiritualidade), *episteme/epistemologia* (conhecimento, linguagem, espiritualidade, modo de organizar o conhecimento e o mundo), que são indissociáveis.

Há uma coincidência construída entre os conhecimentos e conteúdos valorizados pelos grupos dominantes e os conteúdos e os conhecimentos encontrados no repositório cultural nacional, sejam os documentados nos livros e ensinados nas escolas sejam os veiculados nas mídias e nas redes de ciberculturas. Há também uma coincidência construída entre as finalidades da educação e as metodologias de ensino da escola e as expectativas e modos de aprendizagem das classes que determinam o que é bom para quem e como deve ser a distribuição do que é bom e quem tem acesso a que, em que medida e para que. É dessa forma que a educação escolar mantém os privilégios e as desigualdades.

O desencontro entre corpo, território, linguagem e epistemologia emana do corpo que traz o lugar, a origem. Um(a) estrangeiro(a) é identificado(a) como tal, ainda que não se possa determinar com

precisão seu lugar de origem. Quando ele(ela) fala, pode-se ter uma ideia, pelo sotaque, de qual seja sua língua originária e, pelo sotaque e pelo corpo, pode-se inferir qual seja seu lugar de origem. O corpo e a fala de uma pessoa oferecem pistas e trilhas de entendimento que permitem inferir sua origem. Com os grupos subalternizados e feridos pela colonialidade é diferente. Uma pessoa negra ou indígena é identificada como negra ou como indígena, é remetida a um lugar social, geográfico e histórico e, desse corpo-lugar-historicidade, é inferido qual seu nível de competência na língua portuguesa e qual sua capacidade de aprendizagem.

O termo “indígena” é uma classificação genérica, que enquadra vários povos em uma categoria como sendo “tudo igual”. No imaginário social, esses povos são situados no passado, em aldeias primitivas, ou “tribo” (selva, floresta, mata), e caracterizados como “um povo” de conhecimento rudimentar. Com base nessas naturalizações coloniais preconceituosas, decide-se, previamente, que eles(elas) não sabem português, falam com dificuldade, não sabem escrever e que têm “problemas” de aprendizagem. A razão moderna colonial não consegue enxergar uma realidade sociolinguística complexa bi/tri/polilíngue nem pensar a diversidade como ganho. O raciocínio é sempre em direção ao déficit e à dificuldade. No processo de escolarização, sobretudo, na universidade, as barreiras linguísticas e epistêmicas são agravadas pela rejeição ao corpo/existência indígena (onto/existência-indígena: corpo, espiritualidade, linguagem, epistemologia, cosmologia, cosmogonia etc.):

Brasil***Que faço com minha cara de índia?***Eliane Potiguara, do livro *etade cara, metade máscara*

Que faço com minha cara de índia?	Ou estupro
E meus cabelos	Eu sou história
E minhas rugas	Eu sou cunhã
E minha história	Barriga brasileira
E meus segredos?	Ventre sagrado
Que faço com minha cara de índia?	Povo brasileiro
E meus espíritos	Ventre que gerou
E minha força	O povo brasileiro
E meu Tupã	Hoje está só...
E meus círculos?	A barriga da mãe fecunda
Que faço com minha cara de índia?	E os cânticos que outrora cantavam
E meu Toré?	Hoje são gritos de guerra
E meu sagrado	Contra o massacre imundo
E meus “cabôcos”	Nosso ancestral dizia: temos vida longa
E minha Terra	Mas caio da vida
Que faço com minha cara de índia?	E range o armamento contra nós
E meu sangue	Mas enquanto eu tiver o coração aceso
E minha consciência	Não morre a indígena em mim
E minha luta	E nem tampouco os compromissos que
E nossos filhos?	assumi perante os mortos
Brasil, o que faço com minha cara	De caminhar com minha gente passo
de índia?	a passo
Não sou violência	E firme em direção ao sol

Uma Potiguara, assim como o Pataxó, não tem como modificar sua “cara de índia”, ou seja, ela não pode esconder sua existência indígena, ainda que a existência indígena possa levá-la à morte. Em uma roda de conversas ocorrida no XVI Congresso de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Goiás (Conpeex/UFG), em 2019, Ricardo Ijawala Karajá foi assertivo ao afirmar que os(as) “brancos(as)” (não indígenas) preocupam muito com as barreiras epistêmicas e linguísticas, mas que, em sua percepção, o que mais prejudica a vivência dos(as) indígenas na universidade é o preconceito. O problema do(a) “branco(a)”, diante do(a) indígena é com o(a) indígena ser indígena na universidade, afirmou. O(A) indígena na universidade continua com o território e com seus modos de territorialização (linguagens, saberes, espiritualidades etc.) em seu corpo/existência. E esse é um direito e é um problema.

As pessoas negras são negras, antes de falar, de expressar seu pensamento, seu modo de ver, escutar, sentir, agir, estar e atuar sobre o mundo. O corpo negro é um texto/discurso político, lido e avaliado (julgado) socialmente. Não tem como disfarçar, não ser negro(a), só por um momento (FANON, 2008). Essas pessoas são evitadas, são apagadas da imagem de apresentação das instituições, elas não servem para representar, porque seu modo de expressão não é considerado bom. Além disso, a pessoa negra é uma ameaça constante ao mundo branco-centrado. Por isso que, na percepção de muitas pessoas, o assassinato de uma vereadora negra lésbica, da favela, não foi hediondo, da mesma forma que não foi hediondo o assassinato de um homem negro pobre, no Carrefour. Já naturalizou, a membrana já cobriu até o coração.

O Cerrado Central brasileiro é um lugar político marcado por existências-territórios-saberes-linguagens desvalorizados nacionalmente. São os “confins do sertão do Brasil”. Ironicamente, nesses “confins”, situa-se Brasília, a capital federal, uma cidade construída com um planejamento arquitetônico contemporâneo inigualável no mundo. Em volta de Brasília, entretanto, tudo é sertão, o desconhecido, a selvageria, a habitação dos “selvagens”. Essa é mais uma evidência de que corpo e lugar se pertencem. Uma existência-território-espiritualidade-linguagem-conhecimento que precisa ser *des-brava-do* para ser civilizado, modernizado e, por fim, “salva” de si mesma.

A percepção geral sobre esse território, sob a membrana moderna colonial, fundamenta e fortalece o “elo geográfico” (MOREIRA, 2019) de toda forma de preconceito com o território e seus corpos, um “território de saber”. Todo o conhecimento, todo modo de ver, de ser, de saber e de dizer o mundo desse corpo-território-espiritualidade-linguagem-conhecimento é negado, deslegitimado, desautorizado, porque é selvageria, por ser pré-colonial e contracolonial (SANTOS, 2007).

Não se trata de negar a episteme moderna colonial. Ela é a base de todo o conhecimento escolar e acadêmico e constitui todas as pessoas escolarizadas. Contudo, as epistemes não modernas, contracoloniais, estão aqui, pulsando nos nossos “territórios de saberes” e são

enunciadas pela pulsação de nossos corpos-existências, linguagens, espiritualidades, sentimentos. O desafio a enfrentar é a construção de maneiras de vazar a membrana moderna colonial e abrir brechas para as epistemologias interculturais promoverem diálogos éticos, não violentos, entre as diferentes epistemes, sem a defesa e a prática da supremacia moderna colonial, isto é, sem sustentar a colonialidade epistêmica sob um falso discurso “progressista” de decolonialidade. Descolonizar as epistemologias é, antes de tudo, escutar e valorizar as polifonias contracoloniais, as epistemes ancestrais silenciadas pela episteme moderna colonial.

Este ensaio se vincula à Sociolinguística Ativista Decolonial (REZENDE, inédito). Eu falo do Cerrado Central brasileiro, ou dos confins do sertão do Brasil, com meu corpo-linguagem-conhecimento-espiritualidade negra-indígena/Pataxó. A *panhohã* (*Patxohã*), a “Língua de Guerreiros”, é minha língua ancestral, coberta pelo português, mas que ainda queima nas fagulhas de minha memória. O *dialeto caipira* é minha língua de herança e o *pretuguês* sustenta minhas práticas sociolinguísticas cotidianas. Eu escrevo em português acadêmico, uma prática totalmente artificial para mim, para a qual fui treinada, mas não falo, não entendo nem sou entendida nessa língua, porque são mundos que se encontram e o frame da episteme moderna colonial é o que prevalece na interpretação/tradução.

Toda a minha interpretação/tradução, apresentada neste ensaio, é atravessada, ou se preferirem, afetada, por meus lugares de pertencimento plurais, complexos, por minhas subjetividades conflituosas e pelas memórias dos sequestros, da diáspora afro-transatlântica e pela diáspora negra e Pataxó, do Sul e pelo sertão baiano até o sertão de Goiás. Esta discussão, portanto, é fundamentada por uma episteme intercultural polifônica, policrômica, incluindo os retalhos da episteme moderna colonial, e com uma interpretação/tradução cerradeira negra-indígena. Não estou me justificando nem me desculpando, só me assumindo e lhes advertindo.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *Liberdade para ser livre*. Rio de Janeiro, 2018
- CONPEEX. *XVI Congresso de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Goiás*, 2019. Disponível em: http://eventos.ufg.br/SIEC/portalproec/sites/gerar_site.php?ID_SITE=14801 ~
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. (Trad. Renato da Silveira). Salvador: EDUFBA, 2008.
- GROSFUGUEL, Ramón. 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 jan./abr., 2016. p. 25-49.
- IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. Lista das línguas cooficiais em municípios brasileiros. Disponível em: <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros>. Último acesso em: 11 dez. 2020.
- IEPE - Instituto de Pesquisa e Formação Indígena. Disponível em: <https://institutoiepe.org.br/>. Último acesso em: 11 dez 2020.
- KAMBEBA, Márcia Wayna. *Saberes da floresta*. São Paulo: Jadaíra, 2020.
- MOREIRA, Adilson José. *Pensando como um negro – ensaio de hermenêutica jurídica*. São Paulo: Contracorrente, 2019.
- POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global, 2004.
- REZENDE, Tânia Ferreira. *Os compromissos da Sociolinguística*. Cadernos do Obiah. Inédito.
- RIBEIRO, Djamilia. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.
- SANTOS, Antônio (Nêgo) Bispo dos. *Quilombos, Modos e Significados*. Teresina: Editora COMEPI, 2007.

IDENTIDADES EM FLUXO

Ivanete da Hora Sampaio
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

A FILHA DE D. EDNA E SEU BETINHO

Vou contar-lhes a história de uma menina tímida e introvertida, filha de D. Edna e seu Betinho que não fazia ideia do que seria, mas uma certeza tinha: queria ser “grande”, pois sua mãe a preparava para isso, para fazer diferença no mundo. Fortalecendo-se, pensando em si e nos seus, essa menina que sou eu, torna-se mãe, esposa, professora e doutoranda, explorando as várias identidades do seu eu.

Crescer numa casa sempre cheia de vidas e movimentos tem seus percalços, todavia é ali que se adquire as primeiras experiências e aprende-se a lidar com gente de diferentes humores e trejeitos. Os momentos de solidão, não os presenciei e os de individualidade foram conquistados e construídos com a ajuda de meus pais e meus irmãos.

Ser sempre a única pessoa negra ou mais uma de duas nos espaços, por onde andei, era uma coisa comum. Achava estranho, porém não questionava o motivo, por não entender muito bem o que acontecia ao meu redor. Frequentava algumas casas de colegas brancas e brancos da escola e cheguei até a paquerar um deles durante o Segundo Grau, hoje Ensino Médio.

Um belo dia, esta filha mais velha de D. Edna e seu Betinho se torna mãe. Mãe preta de menino preto, de marido preto, uma professora preta de inglês e alemão, que aos 50 anos volta à academia para começar um doutorado, vivenciando um conflito de gerações, e se adaptando às novas tecnologias e tudo isso, em meio a uma Pandemia que parece não ter fim.

Como ficam estas várias identidades que me atravessam em tempo de Pandemia? A resposta encontro nas palavras de padre Alfredo Dórea¹, “no Luto, eu luto”. Como outras mulheres não tenho tempo de viver o Luto, pois tenho outras demandas pendentes. A dor e a perda precisam ser abafadas. Estas identidades em fluxo — identidades de um mesmo eu, em diferentes papéis e atuações — se interseccionam, me desafiam e ao mesmo tempo me fortalecem.

No fluxo, como disse o filósofo grego Heráclito, tudo flui e nada permanece; e não se pode entrar duas vezes no mesmo rio. Sendo assim, somos e não somos ao mesmo tempo. Não nos banhamos apenas nas águas de um único rio. Não é mesmo, profa. Terezinha²? Somos seres em fluxo que a cada instante se torna o instrumento adequado para desempenhar a tarefa que o momento exige. Entendendo o tempo “como uma historicidade espiralizada bantu, em que o centro originário encontra-se sempre à vista, mas não se regressa carnalmente a ele”, percebo a forma espiralar de como o tempo passa no fluxo das minhas identidades. (TIGANÁ, 2019, p. 75)

Por que lhes trago esta história? Porque a nossa formação histórica tem muito a dizer sobre nós e, segundo a profa. Terezinha, nada se reserva da história. Quando não se conhece a própria história, a história do Outro passa a ser a sua. Por isso, como professoras(es) devemos refletir sobre estas diferenças com nossas(os) alunas(os) para que estas não sejam interpretadas de maneira preconceituosa, pois é fato de que as pessoas não são iguais e precisam ser aceitas em suas diferenças. (FERREIRA, 2011, p.122 e 126; PUH, 2020, p. 425). Não devemos nos acomodar com a história que contaram e contam sobre nós ou aceitar, como diz Hall (2002,

1 Padre Alfredo Souza Dórea, coordenador da Instituição Beneficente Conceição Macedo (IBCM)

p. 13), uma confortadora “narrativa do eu”, senão cairemos no “Perigo de uma história única”, como nos conta Adichie (2019).

Nesse ponto em diante, esta filha fluida de D. Edna e seu Betinho começa a conversar com vocês, sobre a experiência dela a partir do momento que adentra o espaço acadêmico. Logo de início sinto a necessidade de me atualizar com as novas epistemologias estudadas e discutidas, e de revisar alguns conceitos antigos. Ao passo que começo a entender as diferenças, seleciono as teorias que melhor atendem minhas demandas. Enquanto pesquiso, passo pelo deslumbramento com algumas descobertas e pela decepção com outras. Vou me infiltrando nesses espaços me identificando com alguns grupos, com os quais expando e compartilho minhas ideias e percepções, marcando meu território.

Percebo que muitas escolhas de textos são feitas de formas aleatórias, voltadas apenas para as temáticas específicas do conteúdo direto da disciplina, sem a percepção de como as temáticas de gênero, raça, classe e, também, de faixa etária estão intrínsecas naqueles corpos em sala de aula. Como a profa. Aparecida Ferreira traz, não é possível pensar raça, sem pensar gênero, e Kimberlé Crenshaw (2016, 2002, p. 184) e Carla Akotirene (2019) dizem ainda que sem pensar os dois juntos não avançaremos. Lélia Gonzalez (1984, p. 224, 226) acrescenta ainda classe e a profa. Terezinha Oliveira Santos, em suas falas e experiência de longo tempo com EJA (Educação de Jovens e Adultos) e comunidades rurais, acrescenta o fator idade também nesta discussão. Já a profa. Ana Célia Silva (2011) discute que sem entender esses aspectos a professora e o professor não saberão como problematizá-los em sala de aula. O que vai ao encontro com o que diz Crenshaw (2016), “se não conseguirmos enxergar um problema, então não conseguiremos resolvê-lo.” Não devemos esperar que a história aconteça de “braços cruzados”. Silva (2011) desde os anos 1990 já reivindicava a participação de todos os setores democráticos da sociedade para encarar o desafio do antirracismo na sala de aula e no livro didático. Portanto, a percepção de como se constroem as identidades em sala de aula de línguas é muito importante, pois isto ocorre tanto com as aulas de língua materna quanto com as de língua estrangeira, todas mediadas pelo discurso oral e escrito (FERREIRA, 2011, p.126).

Então, quando minha mãe dizia que meus estudos e minhas leituras direcionariam para onde eu deveria ir, e que através deles iria poder entrar e sair onde quisesse, levei isto a sério e decidi estudar sempre. Assim como bell hooks em seu tempo, minha mãe via na teoria um local de cura. Não tive uma infância dolorosa, mas podia entender essa “cura” como libertadora e proporcionadora de mudanças em minha vida. Mesmo sem estar inserida num contexto feminista acadêmico, minha mãe tinha a nítida noção da importância de uma educação como prática libertadora, por isto continuei teorizando e hoje consigo entender, em parte, o que houve na minha formação histórica, o que está acontecendo na minha vida cotidiana e como posso fazer um futuro melhor para mim e para minha gente, usando a teoria a nosso favor, transformando nossa realidade (hooks, 2003, p.83, 93 e 97).

Pensando na minha realidade como professora de língua alemã na Bahia surge minha pesquisa de doutorado, com o título provisório: “(Ser) professora de alemão na Bahia: Identidades em fluxo em cenário intercultural”. Este título nasce do questionamento de como trazer reflexões e práticas sobre o ensino-aprendizagem desta língua-cultura europeia, a partir da experiência e das leituras de uma pesquisadora negra, baiana. É chegada a hora de minha prática docente teorizar o que venho trabalhando e pensando todos estes anos. Como num movimento de um bumerangue, a teoria oriunda desta prática, volta para ela a fim de fazer a diferença; o que segundo a profa. Terezinha, será a minha “Devolutiva Decolonial”. O meu objetivo com essa pesquisa é provocar um novo olhar e colocar mais um degrau nos avanços da área para uma prática docente libertadora! Falar línguas também pode ser agente de libertação. Uma vez que “A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (hooks 2003, p.86) e como bem disse Crenshaw (2016), “*it is time for a change*” / já passamos da hora por mudanças. Então façamos!

Ser eleita representante discente do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia colocou-me como protagonista nestes espaços de poder, nos quais a minha atuação pode ser agente de mudança. Neste sentido a represen-

tação discente se configura como lugar de afirmação de identidade, de alunas(os) e, no meu caso, aluna/professora. Assim, frequentemente me vejo, ou na defensiva, ou na ofensiva, ou em estado de alerta, e isto é um exercício exaustivo!

De posse das armas do conhecimento acadêmico e em fluxo nos mais diversos lugares, ora como aluna, ora como professora, ora como mãe, ora como esposa e colega, ora como amiga ou representante e dialogando com diversas áreas do conhecimento, me dou conta de que todas essas funções, papéis, caminhos ou identidades têm seus momentos de tensão e conflito, todavia também trazem prazer e crescimento. Afinal, como diz Mendes (2010, p.53), é para isto que se propõe uma linguista aplicada, não é mesmo?

Como as Águas, é imprescindível me infiltrar nestes espaços e hidratar o terreno para obter uma boa colheita. Elas são a minha força na preparação para enfrentar estes diferentes papéis. Gosto de ouvir que Oxum rege minha cabeça, acompanhada de Ogum, pois são representações que me fortalecem e me ajudam no trato como o Outro. As águas do rio podem ser calmas, mas vão se infiltrando, tomando espaço, envolvendo todo o ambiente, e de repente inundam tudo. Assim, vou eu inundando tudo com muito carinho, muito amor e respeito, fazendo com que cada uma e cada um se sintam fortalecida(o) para caminhar junto comigo, ou até mesmo sozinha(o). É esse meu transitar contínuo, esse fluxo, sendo e não sendo todas essas coisas ao mesmo tempo, mas fazendo valer a necessidade de todas essas identidades fortalecerem o coletivo.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma história única*. Tradução: Júlia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019.
- CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, ano 10, p. 171-188, 2020.

CRENSHAW, Kimberle. A urgência da interseccionalidade. Palestra do TED Talks em outubro de 2016. Publicada em 14 de julho de 2017 por Priscila Uirá de Souza. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=Kimberle+Crenshaw+por+que+%C3%A9+que+a+interseccionalidade+n%C3%A3o+pode+esperar Acesso em: 13 fev. 2021.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 03, n. 02, ago./dez. 2011 UFG.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

hooks bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P. & ORTIZ ALVAREZ, M. L. (orgs.). *Língua e Cultura no contexto de português*, Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 53-77.

PUH, Milan. “Tudo junto e misturado?”: as contribuições e os limites do multiculturalismo no ensino de línguas. *El toldo de Astier*, año 11, n. 20-21, julio de 2020. ISSN 1853-3124.

SILVA, Ana Célia. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTANA, Tiganá. Tradução, interações e cosmologias africanas. *Cad. Trad.*, Florianópolis, v. 39, n. esp., p. 65-77, set./dez. 2019.

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Aparecida de Jesus Ferreira

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Como trago no título Letramento Racial Crítico é importante conceituar e explicar as minhas escolhas epistemológicas. Nesta reflexão vou atrelar o Letramento Racial Crítico com algumas análises de livros didáticos. Para refletir sobre a questão racial utilizo a Teoria Racial Crítica que traz nas suas concepções e premissas o racismo como endêmico e estrutural na sociedade e pensa que raça deve estar no centro das discussões para refletir sobre as desigualdades e propor ações antirracistas. Passei a utilizar o letramento racial crítico nas minhas pesquisas em 2014, quando fiz o meu pós-doutorado. Eu já utilizava o letramento crítico, no entanto, queria dar ênfase à questão racial. Foi quando trouxe para minhas pesquisas a nomenclatura Letramento Racial Crítico para se alinhar com a linguística aplicada crítica a partir das reflexões feitas por Alastair Pennycook (2001) e a reflexões da teoria racial crítica feitas por Gloria Ladson-Billings (1998). Para abordar sobre o letramento racial crítico trago a minha definição que é:

Letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no **nosso dia a dia**, e o quanto raça e racismo têm impacto em **nossas identidades sociais** e em **nossas vidas**, seja **no trabalho**, seja **no ambiente escolar**,

universitário, seja em nossas **famílias**, seja nas **nossas relações sociais**. [...] e como formadora de professoras e professores que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade. (FERREIRA, 2015, p. 138)

O que eu tenho feito para o contexto brasileiro é refletir, conceituar, produzir epistemologias, teorizar e definir o uso do Letramento Racial Crítico que faça sentido para o contexto brasileiro e que também dialoga com outros contextos para abordar sobre identidades sociais de raça. Nas reflexões que seguem tento trazer de uma forma didática como entendo o Letramento Racial Crítico (doravante LRC) e trago como exemplo o letramento racial crítico e o livro didático de língua inglesa.

Refletir criticamente sobre o livro didático e LRC, no momento atual do ensino de língua estrangeira, é importante porque foram aprovados, pela primeira vez em 2011, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), livros didáticos que são gratuitos para todas as escolas públicas no Brasil, o que não ocorria até então. Escrever e pensar sobre livros didáticos de língua inglesa no Brasil requer refletir de como era e como é atualmente o ensino de Língua Inglesa (LI) no Brasil e o papel do livro didático (LD). O LD sempre teve um papel importante para o ensino de LI tanto para os institutos privados de línguas, quanto para escolas privadas e escolas públicas da educação básica.

Nos institutos privados de línguas, os LDs são adquiridos pelos alunos de acordo com as escolhas dos institutos, sabendo-se que alguns deles, senão a maioria, adquire LD importados principalmente dos Estados Unidos e da Inglaterra, embora algumas escolas franqueadas prefiram produzir os seus próprios LD. As escolas privadas do ensino fundamental e médio tanto adotam o sistema apostilado da própria escola ou então compram LD que são produzidos no Brasil ou mesmo importados. Ao refletir criticamente sobre essa questão poderíamos pensar por que as docentes não produzem seus próprios materiais didáticos?

No que concerne às escolas públicas, até o ano de 2011, as professoras e os professores ou faziam uma compilação de diversos livros didáticos para ter como seu próprio material de ensino, produziam os seus próprios ou então solicitavam que as estudantes comprassem LD. Essa postura é compreensível considerando o número excessivo de aulas que as professoras e professores de língua inglesa têm e que ficaria muito difícil para que cada um produzisse o seu próprio material didático, se não fosse uma postura institucional de dar condições físicas, carga horária, e condições materiais para que os mesmos pudessem produzir seus próprios materiais. Ainda com essas dificuldades há exemplos positivos de professoras e professores que fazem esse esforço da produção do seu próprio material didático. Poderia acrescentar aqui que adotando uma postura de letramento racial crítico, que esses materiais didáticos fossem produzidos com a representação equitativa das identidades raciais existentes no contexto brasileiro.

Os documentos oficiais, que são políticas linguísticas e educacionais, colaboram em reforçar a necessidade de considerar as identidades sociais de raça, de gênero, de classe e de sexualidade e de outras identidades nos currículos. Assim, para além do PNLD, a BNCC [base nacional comum curricular], e a Lei Federal n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, que modifica a LDB – Lei de Diretrizes e Bases e que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e indígena na educação básica (BRASIL, 2004), enfatizam essas questões. O documento do PNLD de língua estrangeira do ano de 2018, tem nas suas sugestões na ficha de avaliação pedagógica em que menciona que no item “Atende à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio: E pergunta se o livro didático: “É isento de estereótipos e preconceitos. Os livros de acordo com o PNLD de 2018 têm que estar isento de: preconceito ou estereótipo no que se refere as questões: socioeconômicas • regionais • étnico-raciais • culturais • de gênero • de orientação sexual • de idade • de linguagem • outras formas de discriminação ou de violação de direitos”. Gostaria de enfatizar o trabalho sério e comprometido, que foi feito até aqui pelos avaliadores de Livros didáticos do PNLD de Língua Inglesa.

No contexto da Linguística Aplicada, pesquisadoras e pesquisadores, como Alastair Pennycook (2001), Ryuko Kubota; Angel Lin (2009), Glenda Melo (2015), apontam a necessidade de problematizar as questões de raça na formação de professoras e professores e ensino e aprendizagem de língua inglesa. Falar de ensino e aprendizagem de língua inglesa no Brasil requer refletir sobre o papel do livro didático nas aulas de língua inglesa e como esses mesmos LD são utilizados.

Para abordar a questão das identidades sociais de raça e suas interseccionalidades me posiciono dizendo que entendo raça como social, histórica e discursivamente construída. Com isso quero dizer que as construções sociais que são feitas sobre determinados grupos e que foram sendo construídas socialmente, discursiva e historicamente, possibilitam que um grupo de pessoas tenha privilégio em detrimento de outros grupos de pessoas. E neste caso, a identidade racial branca tem maior evidência nos livros didáticos como veremos nas análises que seguem.

Na Tabela 1, a primeira pesquisa que fiz sobre o livro didático de Inglês mais vendido no Brasil, para utilização em institutos privados de língua inglesa. Essa pesquisa foi feita em 2012. E o meu interesse era entender como as identidades raciais eram representadas neste livro. Segue o quadro.

Tabela 1: Representações de pessoas brancas, asiáticos e negras

Atributos	Pessoas brancas	Pessoas Asiáticas	Pessoas Negras	Total
Homem	321 (89,6%)	13 (3,6%)	24 (6,7%)	358 (100%)
Mulher	246 (88,1%)	20 (7,1%)	13 (4,6%)	279 (100%)
Total	567 (89%)	33 (5,1%)	37 (5,8%)	637 (100%)

(Fonte: Ferreira, 2012a, p. 108). FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Identidades sociais de raça no livro didático de inglês mais vendido no Brasil*. In: HARMUCH, Rosana Apolonia; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. *Identidade e subjetividade: configurações contemporâneas*. 1. d. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 99-114.

Com relação à representação das pessoas no LD de Inglês mais vendido do Brasil em 2012, o que a pesquisa demonstrou foi que havia 567 pessoas brancas representadas e 37 pessoas negras, ou seja, a cada 15 pessoas brancas havia uma (1) pessoa negra representada. Há um índice de branquitude enorme, o livro didático ensina para as pessoas que o utilizam a terem como norma a pessoa branca. Ou seja, essas reflexões estão relacionadas ao letramento racial crítico na medida em que desvenda a falta de representatividade das pessoas negras nos livros didáticos e ao mesmo tempo evidencia o alto índice de branquitude, ou seja a pessoa branca vista como norma. Fazer letramento racial crítico é isso, é questionar, evidenciar, desconstruir, reconstruir é pensar outras formas de ver a representatividade das pessoas em livros didáticos de forma equitativa.

Quando nos deparamos agora com esse resultado para refletir sobre as questões de poder, não é difícil dizer qual é o grupo que tem maior poder de visibilidade, de acesso, de ser representado mais vezes em várias posições sociais no livro didático. E por causa dessa visibilidade e representação imensa da branquitude, o poder simbólico de ser branco, é evidente. Por exemplo, como a mulher negra pode se sentir representada; nas várias situações sociais sendo que em um livro didático de língua inglesa, mais vendido no Brasil em 2012, a mulher negra somente é representada treze vezes (13) enquanto a mulher branca 246 vezes. Essas análises que faço aqui é uma forma de mostrar como podemos utilizar o letramento racial crítico de uma forma didática com as pessoas que são estudantes tanto em cursos de formação docente tanto com estudantes na educação básica.

Não podemos esquecer que, no Brasil, de acordo com o censo de 2018, a população de pessoas Pretas e Pardas é de (56%), sendo as pessoas negros(as). E o contingente de mulheres negras é maior do que o de mulheres brancas no Brasil.

Já na pesquisa feita por Liliam Dambrós, que foi minha orientanda de mestrado, ela analisou todos os livros de língua inglesa aprovados no PNLD 2012-2015 para o ensino médio. Na Tabela 2 que se apresenta na sequência, eu fiz uma compilação dos resultados e adaptei para mostrar aqui.

Tabela 2: Livros Inglês como Língua Estrangeira (PNLD 2012-2015) – Ensino Médio. Todos Livros Aprovados.

Profissões/ atividades	Pessoas Brancas	Pessoas egras	Total
Lazer e esportes	221 = 68,63%	101 = 31,36%	322 = 100%
Família	93 = 79,48%	24 = 20,51%	117 = 100%
Profissão e atividades intelectualizadas	559 = 78,84%	150 = 21,15%	709 = 100%
Total	873 = 76,04%	275 = 23,95%	1148 = 100%

Adaptação de Aparecida de Jesus Ferreira da pesquisa de: DAMBRÓS, Lilian Paula. Construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe nos livros didáticos de inglês do Ensino Médio aprovados pelos PNLD 2012 e 2015. 166 f. Dissertação. Programa de mestrado em Estudos da Linguagem. UEPG. Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil, 2016.

Na pesquisa feita por Lílían Dambrós há um contingente desigual de pessoas brancas representadas em comparação com as pessoas negras. O índice de branquitude é que as pessoas brancas que aparecem no livro didático são 3 vezes mais do que as pessoas negras. Ou seja, As pessoas brancas são 76 % e aparecem 873 vezes nos Livros didáticos – e as pessoas negras são 23% e aparecem 275 vezes.

Na pesquisa de Lilian Dambrós, com relação às atividades de lazer e esportes as pessoas negras são 31% e aparecem 101 vezes, enquanto as pessoas brancas são 69% e aparecem 221 vezes. As pessoas negras estão em menor número e as atividades de lazer e esportes exercidas são as atividades com menor poder aquisitivo, menos prestígio e apresentam mais estereótipos, como por exemplo, os esportes exercidos por pessoas negras na sua maioria são atletismo e jogadores de futebol. Os esportes elitizados na sua maioria são exercidos por pessoas brancas. A utilização do letramento racial crítico na reflexão aqui feita não deixa dúvidas que há estereótipos na forma como as pessoas negras são representadas, uma excelente oportunidade de questionar criticamente as relações sociais pelo viés racial.

Com relação à família, aparecem as pessoas exercendo atividades juntas, o número de pessoas brancas é muito maior 79% — aparecem 93 vezes, enquanto as pessoas negras representadas são 20% — aparecem 24 vezes. E há estereótipos também com relação à mulher negra.

Com relação à profissão e às atividades intelectualizadas, as profissões de maior prestígio social são exercidas por pessoas brancas por um número muito superior de vezes, ou seja 78% — e aparecem 559 vezes, e as pessoas negras exercendo atividades profissionais e intelectualizadas são 21% e aparecem 150 vezes e são atividades de menor prestígio social. Isso tem muito a dizer para as pessoas que utilizam o livro didático, pois diz, para as pessoas negras, que elas têm menos possibilidade de se verem como exercendo atividades de prestígio social no exercício profissional e intelectual, e informa para as pessoas brancas que esse é o lugar delas. Exemplos similares podem ser observados no artigo de Ferreira (2019).

As análises demonstram que a mulher negra está em desvantagem tanto do ponto de vista de gênero, no sentido de estarem menos representadas entre as mulheres, pois a mulher branca está mais representada que a mulher negra e a mulher negra também é menos representada do que os homens brancos e negros. Entender a representação da mulher interseccionada por raça, gênero e classe social é importante como menciona a pesquisadora Kimbelé Crewnshaw (1990).

Agora é o momento de responder à pergunta que fiz no título desta reflexão. O que o Letramento Racial Crítico tem a ver com o livro didático de língua estrangeira? Tem tudo a ver, pois nos possibilita entender como somos educados a reproduzir a desigualdade racial através de um artefato cultural que é o livro didático. As práticas de letramento racial crítico exercidas no cotidiano de sala de aula podem colaborar para uma educação e reflexão crítica para que tenhamos equidade de representação em livros didáticos no que se refere às questões de identidade racial negra.

REFERÊNCIAS

CRENSHAW, Kimberle. Mapping The Margins: Intersectionality, Identity Politics, And Violence Against Women Of Color. *Stan. L. Rev.*, V. 43, P. 1241, 1990.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. *Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem*. Campinas, SP: Pontes, p. 127-160, 2015.

FERREIRA, Aparecida De Jesus. Social identities of black females in english language textbooks used in brazil and cameroon: Intersectionalities of Race, Gender, Social Class and Critical Racial Literacy. *Revista X*, v. 14, n. 4, p. 20-40, 2019.

KUBOTA, Ryuko; LIN, Angel. Race, Culture, And Identities In Second Language Education: Introductin To Research And Practice. In: (org.). *Race, Culture And Identities In Second Language Education: Exploring Critically Engaged Practice*. London: Routledge, 2009.p.1-23.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education?. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 11, n. 1, p. 7-24, 1998.

MELO, Glenda Cristina Valim. O lugar da raça na sala de aula de inglês. *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/As Negros/As (ABPN)*, v. 7, n. 17, p. 65-81, 2015.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, New Jersey And London: Lawrence Erlbaum Associates / Publishers LEA, 2001.

LETRAMENTOS DE SOBREVIVÊNCIA

Junot de Oliveira Maia
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Quando comecei a redigir este texto, em minha mente planejado para se materializar na relativa estabilidade (BAKHTIN, 2016, p. 12) entre um ensaio acadêmico e um verbete terminológico a circular em ambientes de formação de professores de língua, pensei em inúmeras formas¹ de dissertar sobre *letramentos de sobrevivência*, conceito sobre o qual tenho me debruçado em trabalhos recentes (MAIA, 2017, 2018, 2019) e que foi inicialmente proposto por Adriana Carvalho Lopes, Adriana Facina e Daniel do Nascimento e Silva (LOPES *et al.*, 2017, 2019). Aqui desenvolvido de forma mais sintética, ele é produto coletivo dos anos de trabalho de campo que realizei entre 2013 e 2019, “junto e misturado” (PASSOS, 2019, p. 269) com pesquisadores e moradores do Complexo do Alemão, na busca por melhor entender as práticas culturais mediadas por escritas naquele território.

Iniciar esta redação, mirabolando uma forma de registrar tantos entendimentos em algumas laudas, é um grande desafio. A princípio, pela forma como minhas andanças e encontros no Complexo do Alemão desestabilizavam muitos dos meus, hoje assim reconhecidos, achismos: o Junot que agora escreve é muito diferente daquele que lá pisou pela primeira vez em janeiro de 2013, sozinho, levado ao Morro do Adeus pelo

¹ Em meio a esses pensamentos, agradeço ao estimado aluno da UFMG Alexander Teixeira Souza pela leitura atenciosa da versão final e pelas sugestões tão bem-vindas.

famoso teleférico, sem ter a menor ideia de que “o Alemão é muito mais complexo” (MALAGUTI BATISTA, 2011), muito menos homogêneo do que a forma como insistem em retratá-lo as mídias hegemônicas. Minhas memórias do trabalho de campo, aliás, são parte da constante desconstrução – e, conseqüentemente, problematização dos privilégios associados a minha branquitude (BENTO, 2002; SCHUCMAN, 2014) – que incorporo aos trabalhos que realizo e em que me envolvo.

Foi lá, nesse conjunto de favelas sobre o qual tanto se fala principalmente após a invasão de forças militares de “pacificação”², em 2012, que disse muitas vezes a uma colega – a mesma Mafalda, também confidente de Pâmella Passos (2019, p. 278) – que “cada chegada [no território] era um soco no estômago, um tapa na cara”. Ora, se é verdade, como na canção de Pedro Abruñhosa, que “o caminho se faz entre o alvo e a seta”, o fato é que o questionar de minhas próprias conclusões estava presente em todos os momentos de meu trabalho de campo. No caso, essa minha fala metaforizava que minha vivência no território, quanto maior, cedia lugar “à comunicação não-verbal, não-intencional e involuntária, ao surgimento e ao livre jogo de afetos desprovidos de representação” (FAVRET-SAADA, 2005, p. 161). O Complexo do Alemão me desestabilizava e me instabilizava a todo instante: eu, definitivamente, seria para sempre afetado por ele.

Além disso, é verdade que, desde o princípio, por ser um linguista aplicado que assim se reconhece em razão de entender, inspirado em Ângela Kleiman, o papel da reflexão sobre linguagens no “trabalho com diferentes problemas da vida social” (1998, p. 54), eu tinha convicção de que uma pesquisa ancorada nos preceitos dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2003) deveria dar a devida importância à prática etnográfica, o que significava, para mim, me aproximar o máximo possível dos agentes do campo, moradores e pesquisadores, e atribuir às interações com eles papel central em minhas análises. Nesse sentido, foram muitos e diversos os agentes que, tal como dizíamos em nossas

2 Em coro com Adriana Facina (2014), recorro às aspas a fim de ironizar o caráter brutal com que o Estado fluminense, a partir de 2008, invadiu favelas e violentou moradores em nome de uma falaciosa paz.

tantas conversas no território, *desenrolaram* a reflexão sobre a ideia de sobrevivência, que acabou servindo como epicentro das discussões e ações produzidas no campo.

A maior parte desses encontros decorreu dos desdobramentos do projeto “Mapeamento da produção cultural e das práticas de letramento em três favelas do Complexo do Alemão”, idealizado por Adriana Facina em 2012 e cuja dinâmica envolvia pesquisadores vinculados à universidade pública, caso da própria antropóloga e de outros colegas que, assim como eu, lá realizavam seus trabalhos de campo. Naquele ano, o Rio de Janeiro já se preparava para receber algumas partidas da Copa do Mundo de Futebol de 2014 e também as Olimpíadas de 2016; as Unidades de Polícia Pacificadora – UPPs, mais tarde ironizadas no campo pela própria Adriana Facina como Unidades de Porrada em Preto – eram grande símbolo de ação estatal para garantir a segurança na cidade, o que, naturalmente, fez com que muitos pesquisadores, entre eles, a vereadora carioca executada em 2018, Marielle Franco (2018), buscassem investigar o papel penalizante praticado pelo Estado para além de um discurso conciliador – e fatalmente ilusório – de policiamento de proximidade relativo às favelas. Além de Marielle, Adriana Carvalho Lopes, Daniel do Nascimento e Silva, Pâmella Passos, Tatiana da Silva Lima, Bruno Coutinho de Souza Oliveira, Natália Helou Fazzioni, entre outros colegas, dialogavam com inúmeros moradores e instituições atuantes no território, todos preocupados com a crescente violência decorrente do fracasso das políticas destinadas pelos governos do município e do estado às favelas cariocas em geral.

Adriana Carvalho Lopes, especificamente, em seu livro *Funk-se quem quiser – No batidão negro da cidade carioca* (2010), sobre esses trânsitos e encontros que o trabalho de campo nos proporciona, registrou a necessidade de entendermos que “a favela tem nome próprio” (2010, p. 134). Mariluce Mariá, participante de minha pesquisa, moradora do Complexo do Alemão e *ativista* (MAIA, 2019, p. 134), em contato com essa ideia, me alertou: “Ju, se a favela tem nome próprio, o morador também tem!”.

Esse seu alerta a mim apontava dois caminhos complementares. Primeiramente, era preciso que os pesquisadores, privilegiados do asfalto³, não mais atribuíssemos aos favelados uma identidade una, ou seja, que não mais os tratássemos como massa formada por seres que, como poetizou Eduardo Galeano nos versos de *Os ninguéns*, não têm nome, têm número. Além desse caminho, nomear os moradores em meu trabalho passava a ser, mais do que um desejo, indispensável, pois esse ato seria indício do inequívoco entendimento de que as identidades dos cidadãos do Complexo do Alemão são plurais e, conseqüentemente, complexas.

Não é sem razão, portanto, minha insistência em designar as pessoas com quem pude dialogar em meu trabalho de campo, influências determinantes em minha formação como linguista aplicado, como formador de professor, como etnógrafo, como defensor de direitos humanos, enfim. Reforçando o caráter metonímico de tais menções em relação às tantas pessoas que foram importantes nessa minha trajetória, sou especialmente grato pelos encontros com Mariluce Mariá, Cleber Araújo, Fillipe Souza, Raphael Calazans, Alan Brum, Raul Santiago, Brendo José Silva, Dona Nevinha do Bar do Mosquito. Foram essas pessoas, sobretudo, o motivo para eu nomear meu fazer etnográfico de uma *etnografia do encontro*, já que, com elas, aprendi na prática que “a vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”, como cantou Vinícius de Moraes em parceria com Baden Powell.

Agora, qual a relação de todo esse preâmbulo com o desenho, sempre inacabado, de *letramentos de sobrevivência*? A resposta está no fato de que eles são, antes de qualquer coisa, praticados a partir de afetos solidários, baseados na produção contínua da socialidade e da ajuda mútua em territórios submetidos à lógica durável de violência imposta pelo Estado e às desigualdades do capitalismo. Esses afetos, por sua vez, são manifestações produzidas a partir da capacidade que a sobrevivência tem de suspender a relação entre vida e morte, de modo a não tornar oposta uma à outra, como nos ensinou Jacques Derrida (1979).

A fim de tornar a compreensão sobre *Letramentos de sobrevivência* mais didática, proponho aqui que essa socialidade, conforme a compre-

3 O asfalto é metonímia que se refere às áreas burocraticamente legalizadas no espaço urbano.

endo atualmente, se caracteriza por quatro macrocaracterísticas fundamentais: é coletiva, é transgressora, é criativa e é tradutória.

Letramentos de sobrevivência são coletivos porque partem de territórios em que a solidariedade e a convivência entre as pessoas são atravessadas por inúmeras histórias, “passos que vêm de longe” (WERNECK, 2010) que se misturam, entretecendo-se uns aos outros e compondo textos diversos que se contrapõem a textualidades socialmente estabelecidas e autorizadas. Por serem realizados em territórios nos quais o Estado de Polícia, como proposto por Zaffaroni (2002), prevalece sobre o direito à vida dos moradores, contrapõem-se a regimes hegemônicos de letramentos (BLOMMAERT, 2008) que, sistematicamente, reforçam a violência e a exclusão de corpos específicos, que não se encaixam na ideia moderna de urbanidade e civismo. Conforme nos ensina bell hooks (2020, p. 93), são histórias que ajudam a cicatrizar e a seguir em frente em lugares em que vida e morte andam lado a lado.

Letramentos de sobrevivência são transgressores, já que, se trazem resiliência àqueles que os praticam, também permitem que esses mesmos sujeitos ergam suas vozes (hooks, 2019) para questionar poderes que alimentam e sustentam consagrados binarismos. Objetivo e subjetivo, acadêmico e científico, biográfico e universal, por exemplo, são algumas das oposições caras a lógicas hegemônicas e que, porquanto essencialistas, tentam incessantemente silenciar identidades complexas produzidas a partir de fluxos globais de contato e de integração. Esses fluxos, conforme propomos coletivamente em Windle et al. (2020), se estabelecem por sujeitos transperiféricos que lançam mão de estratégias contextualizadas na busca por sobreviver e por reexistir (SOUZA, 2011) às diferentes formas de agir decorrentes da colonialidade. Por conseguinte, não é de se estranhar o caráter antirracista desses letramentos, bem como seu potencial combativo diante de qualquer tipo de minorização imposta a corpos marginalizados.

Letramentos de sobrevivência são criativos na medida em que são contextualizados e, conseqüentemente, afetados pelas negociações de poder pertinentes a cada esfera discursiva. Desse modo, dialogam diretamente com a perspectiva ideológica proposta pelos Novos Estudos

do Letramento (STREET, 1984, 2003), pois revelam um entendimento mais democrático, porque plural, relativo aos textos produzidos pelos sobreviventes. Afinal, em suas práticas situadas, esses sujeitos costumam subverter a rigidez normativa do letramento alfabético, fazendo com que o ato de escrever seja muito mais do que mera adequação de um determinado conteúdo a convenções de escrita ditadas por manuais. O que importa, em suma, é a ação contextual desses enunciados de sobrevivência, os diferentes recursos expressivos que privilegiam e as frestas que encontram, a despeito das barreiras que lhes são impostas, para conseguir circular por diferentes grupos, hegemônicos ou não.

Letramentos de sobrevivência são tradutórios justamente por fazerem circular socialmente representações contextualizadas dos sobreviventes e de suas práticas culturais. Motivam a elaboração de textos que, tendo sido produzidos a partir de uma determinada leitura de mundo, representam formas contra-hegemônicas de viver no espaço urbano, provocando rupturas em estereotipizações minorizantes, ao passo que, potencialmente, denunciam violações de direitos humanos direcionadas a corpos específicos que reexistem nas cidades. Assumem, inclusive, escalas translocais e transnacionais que surpreendem dinâmicas de circulação de textos historicamente sustentadas por grupos de poder.

Letramentos de sobrevivência são, portanto, escritas capazes de recriar a vida a partir daquilo que nega a própria vida. Essa definição, aliás, é um exemplo interessante desse tipo de letramento: é de autoria de Raphael Calazans, morador do Complexo do Alemão, que, participando de um curso de pós-graduação no Museu Nacional, escreveu sobre suas práticas de letramento ao longo da vida e sobre sua relação com a escrita. Nesse texto, que é parte substancial dos artigos de Lopes *et al.* (2017, 2019), o autor destaca a maneira como precisou traduzir os seus *raps*, oralmente construídos em rodas de amigos, para o letramento alfabético. A razão dessa tradução? Conseguir, por meio dos estudos, estar um pouco menos vulnerável à violência imposta cotidianamente sobre os corpos dos seus; conseguir, em suma, maiores chances de sobreviver, escrevendo no trânsito entre os becos de sua infância e os muros da escola.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, p. 5-58, 2002.
- BLOMMAERT, Jan. *Grassroot literacies*. London: Routledge, 2008.
- DERRIDA, Jacques. Living on. In: BLOOM, H. et al. *Deconstruction and Criticism*. New York: Seabury Press, p. 75-176, 1979.
- FACINA, Adriana. Sobreviver e sonhar: reflexões sobre cultura e “pacificação” no Complexo do Alemão. In: PEDRINHA, R. D.; FERNANDES, M. A. (orgs.). *Escritos transdisciplinares de criminologia, direito e processo penal: homenagem aos mestres Vera Malaguti e Nilo Batista*. Rio de Janeiro: Revan, p. 39-48, 2014.
- FRANCO, Marielle. *UPP – A redução a favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 136pp, 2014.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. *Cadernos de Campo*, n. 13. Tradução de Paula Siqueira. Revisão de Tânia Stolze Lima. São Paulo: PPGAS/USP, p. 155-161, 2005.
- hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvan Libâneo. São Paulo: Elefante, 2020.
- hooks, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Tradução de Catia Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.
- KLEIMAN, Angela Bustos. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 51-77, 1998.
- LOPES, Adriana Carvalho. *Funk-se quem quiser – No batidão negro da cidade carioca*. Rio de Janeiro: Bom Texto, FAPERJ, 2010.
- LOPES, Adriana Carvalho; SILVA, Daniel do Nascimento e; FACINA, Adriana; CALAZANS, Raphael; TAVARES, Janaína. Desregulamentando dicotomias: transelementos, sobrevivências, nascimentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 56, n. 3. Campinas: IEL/Unicamp, p. 753-780, 2017.
- LOPES, Adriana Carvalho; SILVA, Daniel do Nascimento e; FACINA, Adriana; CALAZANS, Raphael; TAVARES, Janaína. Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias. In: LOPES, Adriana Carvalho; SILVA, FACINA, Adriana; SILVA, Daniel do Nascimento e. (orgs.). *Nó em Pingo d'Água – Sobrevivência, cultura e linguagem*. Rio de Janeiro: Mórula; Florianópolis: Insular, p. 31-57, 2019.

MAIA, Junot de Oliveira. *Fogos digitais: letramentos de sobrevivência no Complexo do Alemão/RJ*. Tese (Doutorado). Campinas: IEL/Unicamp, 220pp, 2017.

MAIA, Junot de Oliveira. Fogos digitais: letramentos de sobrevivência no Complexo do Alemão/RJ. In: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; TILIO, Rogério; MELO, Glenda Cristina Valim de. (orgs.). *Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas*. Campinas: Pontes, p. 115-141, 2019.

MAIA, Junot de Oliveira. Letramentos de sobrevivência em redes digitais: caminhos possíveis na luta por direitos humanos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 57, n. 2, p. 954-974, 2018.

MALAGUTI BATISTA, Vera. *Introdução à criminologia crítica brasileira*. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

PASSOS, Pâmella dos Santos. Entre o mundo acadêmico e as realidades das favelas: (des)encontros e sobrevivências de uma pesquisa que se quer junto e misturada. In: LOPES, Adriana Carvalho; FACINA, Adriana; SILVA, Daniel do Nascimento e. (Orgs.) *Nó em Pingo d'Água – Sobrevivência, cultura e linguagem*. Rio de Janeiro: Mórula; Florianópolis: Insular; p. 269-296, p. 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 6, n. 13. Goiânia: ABPN, p. 134-147, 2014.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência – Poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2. Columbia: Teachers College, p. 77-91, 2003.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 1, n. 1. Goiânia: ABPN, p. 1-11, 2010.

WINDLE, Joel Austin; SOUZA, Ana Lúcia Silva; SILVA, Daniel do Nascimento e; ZAIDAN, Júnia Mattos; MAIA, Junot de Oliveira; MUNIZ, Kassandra; LORENZO, Sílvia. Por um paradigma transperiférico: uma agenda para pesquisas socialmente engajadas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 59, n. 2. Campinas: IEL/Unicamp, p. 1563-1576, 2020.

ZAFFARONI, E. R. *Derecho penal – Parte general*. Buenos Aires: Ediar, 2002.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Camile Baccin de Moura

Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE)

A sala de aula começou para mim ainda muito nova. Tinha uns dez ou onze anos e adorava conjugar verbos em todos os tempos e modos, era uma diversão, no meu ponto de vista. Assim, eu brincava de dar aula nas escadas do condomínio onde morava, escrevia numa lousa a giz e declinava verbos para a turma do prédio. Essa memória afetiva é muito presente até hoje, havia um processo mimético do exercício docente ainda que de forma inconsciente. Muitos anos mais tarde fiz Letras Vernáculas e suas respectivas Literaturas Brasileira e Portuguesa, na Universidade Federal do Ceará, desde então atuo como professora de literatura e produção de texto há cerca de 19 anos, entre os segmentos público e particular. *Maktub?* Estava na borra do café o meu destino?

Nem sempre. Dar aulas não era um objetivo de vida na adolescência, a literatura me levou ao ensino. O amor aos livros, a leitora voraz, a menina que voava na imaginação quando lia, aquela garota que descobriu Machado e Brás Cubas, Amado e Gabriela, entre tantos clássicos, fora a garota que fez eu optar pela Licenciatura em Letras no finalzinho dos anos 1990. Não havia um desejo consciente de ser professora, não tinha certeza do porvir, amava literatura e isso me parecia suficiente. Sempre fui a protagonista de *Felicidade Clandestina*, constantemente vivia num mundo paralelo, mais subjetivo, das narrativas à poesia, das biografias

aos relatos pessoais. Escrevi treze diários ao longo da vida. Alguns ainda estão guardados, outros ficaram nas gavetas da vida.

Dessa forma, penso a minha práxis a partir dos elementos da minha memória. Dos fatos que juntos construíram a professora que sou hoje. Da menina leitora à docente que pensa a literatura como prática de liberdade e transformação social, cultural, filosófica. Acredito piamente na leitura como agente modificador de pessoas, no conhecimento mediado e recriado. Tornei-me professora ao longo da prática, não durante a graduação. Somente a sala de aula, esse palco dinâmico, pulsante, heterogêneo; e criativo, fez com que eu aprendesse a ensinar, entendesse o processo de ensino-aprendizagem como uma troca valiosa e não como um ser que detém o saber. Eu sou a professora que muitas foram para mim e também não sou aquilo que me serviu como um desserviço à educação. Muitos foram os profissionais da área que me constituíram profissionalmente, pois referência e mentoria se dão desde quando a gente admira e é orientada.

Por formação didático-pedagógica, vi uma literatura engessada nos clássicos universais, seguindo um conteúdo padrão historiográfico, escolas literárias e autores hegemonicamente brancos, o famoso cânone ocidental. Durante algum tempo, no início da carreira docente, reproduzi esse percurso previsível, acrítico, tradicionalista, porém me incomodava bastante, sentia falta de algo mais potente, transgressor. Nunca fui uma aluna passiva nem uma professora metódica. Sempre gostei de sentir a sala de aula, de praticar a escuta para entender os vários contextos do espaço escolar. Uma mesma obra literária pode ter dezenas de desdobramentos desde que a argumentação em torno da obra seja atrativa, ou seja, desde que eu como professora saiba vender o meu peixe. Dar aula sobre narrativas de ficção ou sobre poesia do século XIX é um exercício da persuasão. Sem esquecer que a escolha do texto literário é também um processo individual, de opção, solitário, perene, segundo a professora-pesquisadora Leyla Perrone Moysés, nos ensaios de *Flores na Escrivantina*. Literatura na sala de aula não é somente fruição. Deve ter um papel metamorfoseador, que desperta o sujeito para os seus processos individuais e coletivos, que o impulsiona a refletir e a questionar o *status quo*.

Para que serve a literatura, então, em tempos tão sombrios? É sabido do declínio do prestígio social e cultural da literatura, da perda de importância da matéria nos currículos escolares e universitários e da derrocada da crítica em tempos de internet, entre aspectos políticos e sociais de desvalorização da subjetividade do conhecimento. Ensinar literatura parece uma luta vã aos mais pessimistas. Não é. Não deve ser. A ação docente deve promover mudanças curriculares relevantes para a prática leitora positiva e revolucionária. Isso não é utópico, é uma questão de redesenhar os componentes curriculares atendendo a uma demanda cada vez mais plural, dinâmica, diversa, identitária, consciente das relações étnico-raciais, por exemplo. O combate ao racismo estrutural, epistêmico, institucional, deve partir de uma educação não só doméstica, mas, principalmente, escolar, planejada, estrategicamente pensada para promover mudanças sociais. Destarte, disciplinas como literatura ou história agem diretamente no ponto dessa questão. Agem? Ou deveriam agir vide a criação da Lei 10.639/03¹ que prevê a obrigatoriedade do ensino da cultura, da história e da literatura afro-brasileira nos segmentos de ensino básico (público e particular), uma ação afirmativa para reparar séculos de invisibilidade racial-social e escravocrata no nosso país. Nesse sentido, refletindo sobre essas questões, ao longo dos últimos anos, comecei a inquietar-me com o papel da professora de literatura numa sociedade não leitora, em que a tecnologia e facilidade das buscas rápidas contribuem para uma juventude mais rasa em termos de profundidade e reflexão crítica a partir do mundo que o cerca. Ademais, o já batido cânone literário já não surtia o mesmo efeito há muito tempo. As obras mais antigas passam por um processo de adaptação de linguagem e formato, algo que causa um grande desconforto aos leitores mais exigentes. É como se eu não pudesse saborear um alimento, apenas engoli-lo. A globalização quis sintetizar até o prazer da leitura. O que é mais prático, breve e dinâmico? Ler o resumo? Assistir ao *youtube* uma aula comentada sobre uma obra “tal” já adaptada para o audiovisual? Sinto muito. MUITÍSSIMO. Sou avessa às acrobacias com o texto original, porém, obviamente, acredito que devemos incorporar novas

1 Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

práticas ao contexto da ação leitora, os recursos estão aí para serem usados, o grande questionamento é como, por quê e o quê? O texto literário ainda emociona, provoca reações? O que de fato estava faltando nos bancos escolares para uma prática leitora ativa, transgressora?

Foi nesse percurso epistemológico que encontrei algumas respostas quando minhas leituras individuais desacomodaram o meu fazer docente. Já havia lido muitos autores africanos ou afro-diaspóricos de ficção, mas precisei conhecer os estudos voltados para uma pedagogia decolonial numa perspectiva multiculturalista crítica para entender como e porque instrumentalizar uma literatura mais engajada, combativa, insurgente, que quebrasse paradigmas educacionais eurocentrados, colonialistas, subservientes, para dar sentido ao processo multidimensional que é o ambiente escolar e suas múltiplas identidades. Paulo Freire foi e sempre será mentor de todas as práticas pedagógicas da minha práxis, teoricamente meus caminhos e, de acordo com seus pesquisadores, foi precursor do que veio a ser chamado de uma pedagogia decolonial combativa e desalienada. Conforme, Legramandi e Gomes (2018, p. 07):

É a insurgência que proporcionará a decolonização de si. A insurgência e resistência no pensamento freiriano compõem propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória, uma vez que o despontar do pensamento dos colonizados, que havia sido suprimido sob o julgo do eurocentrismo, se constitui como uma nova categoria epistemológica, capaz de proporcionar a reescrita da diegese educacional enquanto projeto político que almeja uma ruptura com as muitas maneiras de opressão e dominação das várias nuances do colonialismo

Por conseguinte, as práticas leitoras nas aulas de Literatura no Ensino Médio foram reformuladas a partir de uma perspectiva étnico-racial, de ação afirmativa. Elaborei ao longo dessa trajetória projetos que dão visibilidade a autores e autoras intelectuais negras, rompendo com o clássico tradicionalista eurocentrado para dar valorizar quem de fato produz um

conhecimento epistemológico atendendo a um necessário lugar de fala² antes silenciado, oprimido, não – reconhecido. Da escolha de autoras afro-brasileiras e afro-diaspóricas ao conceito de literatura afro-brasileira formulei junto ao corpo docente de linguagens e códigos da escola pública na qual atuo, metodologias de análise literária e leituras decoloniais a fim de fomentar o conhecimento de textos contemporâneos da literatura negrofeminina. Assim, pautada por pesquisadoras como Mirian Alves (2010), objetivei redesenhar o currículo da disciplina de literatura com a clara necessidade de estudar, pesquisar e analisar a produção literária de escritoras negras, pois de acordo com Santos (2018, p. 13):

Para pensar a mulher negra intelectual na contemporaneidade através da literatura negro-brasileira, a escolha das escritoras e de suas obras constitui um aspecto relevante, uma vez que reivindicações, questionamentos e denúncias presentes nos textos de mulheres negras escritoras na década de 1970, com o surgimento de *Cadernos Negros*, ainda estão presentes nos textos negro-femininos contemporâneos.

Entretanto, para pensar a mulher negra intelectual na contemporaneidade faz-se necessário compreender o conceito de literatura afro-brasileira e o seu relevante debate tanto para o jovem discente do ensino básico, bem como para professores ainda em formação. Vale ressaltar que não é de hoje que a literatura negro-brasileira circula pelo cenário cultural do nosso país. Ainda no início do século XX (vide Lima Barreto, Solano Lopes) temos publicações de uma imprensa negra e combativa, mas somente na década de 1970 com o surgimento de *Cadernos Negros* que a produção literária negra ganha espaço, mais precisamente em 1978, em São Paulo, idealizado pelo escritor Luiz Silva, conhecido como Cuti.

2 A ideia do lugar de fala tem como objetivo oferecer visibilidade a sujeitos cujos pensamentos foram desconsiderados durante muito tempo. Dessa forma, ao tratarmos de assuntos específicos a um grupo, como racismo e machismo, pessoas negras e mulheres possuem, respectivamente, lugar de fala.

Ressalto aqui que as expressões “literatura negra” e “literatura afro-brasileira” causam discussão entre os escritores e críticos dessa literatura. Há quem defenda o uso e há quem critique. Particularmente, afirmo que o uso dessas expressões ajuda a destacar os sentidos da luta contra a exclusão no cânone literário tradicional. Nesse percurso, a literatura afro-brasileira assume um papel combativo, trazendo questões que assolam o papel da mulher negra na contemporaneidade, dando visibilidade às culturas africanas e afro-brasileiras, denunciando as condições marginalizadas e subalternizadas do negro, promovendo uma literatura de resistência e de afirmação, denunciando estruturas racistas, patriarcais, branca e normatizada pelo apagamento do outro. A literatura negra pretende levar o cidadão em geral a refletir acerca dos processos históricos-sociais que permeiam o cotidiano brasileiro, cotidiano esse segregado, de racismo institucionalizado, arraigado, em profundas raízes colonialistas. Afinal para uma cultura multirracial e multicultural como a nossa é urgente enegrecer a educação, o pensamento crítico, a autonomia de escolha. No arrimo desse percurso, nas palavras de Freire (2014), “os professores devem tornar-se militantes no sentido político dessa palavra. Mais do que um ativista. Um militante é um ativista crítico. A militância significa recriação permanente.”

Ao propormos um conceito mais geral sobre literatura afro-brasileira não podemos deixar de citar a relevância de intelectuais negras que sobremaneira têm transformado os espaços de debates através do seu lugar de fala, como Conceição Evaristo, Maria Carolina de Jesus, Djamila Ribeiro, Karla Akotirene, Mirian Santos, Lélia Gonzalez (precursora aqui no Brasil sobre as relações atravessadas pelo discurso de gênero, raça e classe na sociedade), Angela Davis, bell hooks, Cidinha Silva, Livia Natália, Cristiane Sobral, entre dezenas e dezenas de mulheres latino-americanas, afro-diaspóricas, intelectuais negras do século XX/XXI, atuantes ou já falecidas, todas estão irmanadas em prol de um feminismo negro combatente e afirmativo, por meio de suas narrativas ou pesquisas, são múltiplas vozes que ecoam mundo afora contra o negrocídio sistêmico, contra a violência de gênero e de raça, contra o status quo. O texto literário é pensado como um espaço de luta por participação e transformação social.

Diante disso, concordo com hooks (1995) quando afirma que não há como dissociar a escrita na literatura negra da realidade da autora negra, das suas experiências. Assim cito Evaristo (2007, p. 20):

Na origem da minha escrita ouço os gritos, os chamados das vizinhas debruçadas sobre as janelas, ou nos vãos das portas contando em voz alta uma para outras as suas mazelas, assim como as suas alegrias. Como ouvi conversas de mulheres! Falar e ouvir entre nós talvez era a única defesa, o único remédio que possuíamos. Venho de uma família em que mulheres, mesmo não estando totalmente livres de uma dominação machista, primeiro a dos patrões, depois a dos homens seus familiares, raramente se permitiam fragilizar.

Dessa forma, as narrativas de Conceição Evaristo (e de tantas autoras negras) são atravessadas por diálogos interseccionais de gênero, raça e classe. É o discurso do favelado, do gueto, das minorias sociais, dos grupos marginalizados, é o compartilhar dessas vivências da favela, da periferia que traz identidade, pertencimento ao leitor. O que traz à tona o que foi dito no início desse ensaio: a prática da literatura em sala de aula deve ser redesenhada atendendo a mudanças urgentes para o conhecimento mediado.

Nesse contexto, é fundamental retomar a declaração da escritora brasileira Conceição Evaristo em entrevista à *Carta Capital* em 2017: “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio. Penso nos feminismos negros como sendo esse estilhaçar, romper, desestabilizar, falar pelos orifícios da máscara.” Levando-se em consideração os aspectos mencionados, é relevante o debate de raça, classe e gênero (indissociáveis) no âmbito da escola pública, é preciso pensar novas epistemologias, promover a autonomia de uma juventude plural, porém cheia de *apartheids* sociais.

É necessário debater identidades e ir além, pois é urgente descoronar o poder que deslegitima uma identidade em detrimento da outra. Despertar o aluno do ensino médio através da leitura de autoras negras é imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência crítica, humanizada e insurgente.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019
- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade. Feminismos Plurais*. São Paulo: Pólen, 2019.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, Raça e Classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EVARISTO. Conceição. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*, 2009. <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>>, Acesso em: 13 jun. 2020.
- EVARISTO. Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- EVARISTO. Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016
- EVARISTO. Conceição. Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio. [Entrevista concedida a] Djamilia Ribeiro. *Carta Capital*, São Paulo. Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicaovaristo-201cnossa-fala-estilhaca-amascara-do-silencio201d>> Acesso em: 13 jun. 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- hooks, bell. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad.: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LEGRAMANDI, Aline; GOMES, Manuel. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. *Revista ambienteeducação*, v. 12, n. 24, 2018. 10.26843/ae19828632v12n12019p24a32
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. In: *Flores da escrivãzinha* 1. ed. 2006. p. 111-126
- RIBEIRO, Djamilia. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2019.
- RIBEIRO, Djamilia. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SANTOS, Mirian Cristina. *Intelectuais negras: prosa negro-brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

LITERATURA AFRICANA E EDUCAÇÃO

Fernanda Mota Pereira
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ao me propor a engendrar um conceito de literatura africana e educação, assumo, desde o início, a minha opção por abordar a intrínseca relação entre elas. Faço isso por creditar à literatura africana um caráter pedagógico ao abarcar, em suas linhas e entrelinhas, cenas, temas, insumos ideológicos e imaginários que promovem aprendizados sobre culturas, epistemologias, saberes, conhecimentos, entre outros.

A pluralidade descortinada pelo literário reside na possibilidade de acesso a inúmeras histórias que trazem, em seu bojo, elementos que não seriam facilmente contemplados senão através de produções ficcionais. Como exemplo, cito o romance da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2003), *Purple Hibiscus*, em que podem ser lidos variados aspectos da cultura e sociedade nigeriana na tessitura do enredo, dos efeitos da cristianização sobre a fé e a visão dos nigerianos sobre as crenças tradicionais aos exemplos de comida, comportamentos e questões de gênero.

A riqueza de aspectos que podem ser contemplados na leitura de textos literários evoca a pertinência de usar a literatura em contextos educacionais. Entretanto, é preciso ponderar sobre que textos enfatizar, pois a literatura também pode estar a serviço da dominação e da disseminação de ideologias que encapsulam lugares e sujeitos em imagens estereotipadas. A esse respeito, Chinua Achebe (2000) afirma que uma das estratégias de

dominação de um povo é contratar um contador de histórias que produza narrativas que a justifiquem. Ele ilustra sua afirmação com produções ficcionais e não ficcionais europeias que disseminaram imagens reducionistas e degradantes sobre a África. Entre os autores voltados a essa missão está Joseph Conrad com *Heart of Darkness*, que representa uma África de um “mistério maligno e incompreensibilidade” (ACHEBE, 2000, p. 88, tradução minha). Achebe (2000) cita outros autores, alguns com nível de ferocidade ainda maior no empreendimento de produção de narrativas negativas sobre o continente. Por isso, ele advoga pela literatura africana de autoria de escritoras(es) africanas(os).

O projeto de abertura para a literatura africana e para outras que protagonizam histórias subalternizadas pelo cânone se afina com o que ele chama de “equilíbrio de histórias” (ACHEBE, 2000, p. 73, tradução minha). Esse equilíbrio requer um olhar atento à diversidade. Diante disso, ele ressalta a importância de que haja mais histórias sobre lugares que sempre estiveram ofuscados ou propositalmente ausentes da paisagem literária hegemônica.

Por séculos, houve um predomínio do cânone europeu, legitimado por produções teóricas e críticas de matriz eurocêntrica, em um processo de autolegitimação que só foi questionado muito recentemente. Nesse questionamento, tal predomínio é (d)enunciado como constituído com base em uma gramática de ausências e silenciamentos, que precisa ser desconstruída para que cosmovisões e epistemologias plurais possam ser (re)conhecidas. Entre essas, mencionaria, ao lado da africana, a indígena, mas, dado o recorte deste texto, enfoco a primeira.

A pertinência de conhecer a literatura africana tem, entre outras justificativas, o fato de a África ser um continente estigmatizado e sobre o qual abundam histórias únicas (ADICHIE, 2009) voltadas a simplificá-la e produzir em torno dela uma visão em nada positiva (ACHEBE, 2009). No prefácio dos livros publicados pela *Penguin African Writers*, Achebe (2009) assinala que é imprescindível descortinar a diversidade de um continente tão grandioso como a África a partir de escritoras(es) africanas(os). Para ele, a publicação empreendida pela Penguin Books, situada na África do Sul, é uma oportunidade para que africanas(os)

contem histórias e redefinem imaginários sobre o continente a partir do seu próprio prisma, revigorando para essas(es) e para comunidades de leitoras(es) a importância de suas vivências e culturas.

É inquestionável a necessidade de conhecer a literatura africana e é inevitável perguntar: o que é essa literatura? Em *Decolonising the Mind*, Ngugi wa Thiong'o (2011) traz um relato sobre um evento chamado “Uma Conferência de Escritores Africanos de Expressão Inglesa”, realizado em 1962, no qual um dos temas discutidos foi o conceito de Literatura Africana. Esse é um ponto de forte interesse para este texto, cujo objetivo é conceituá-la. Ressalto que, no relato de Thiong'o (2011), há mais perguntas do que afirmações, o que indica a problemática da conceptualização de um termo tão impreciso. A imprecisão é marcada pelas perguntas sobre o que a definiria: o fato de versar sobre a África, ser escrita por africanas(os) sobre um contexto externo à África, ser escrita em línguas africanas. No tocante ao quesito linguístico, as perguntas se desdobram para que línguas considerar africanas, o que resvala para a questão sobre se as línguas europeias e o árabe pertenceriam a essa classificação. Em suas considerações sobre esse conceito, Thiong'o (2011) direciona sua reflexão para o campo linguístico, que se constitui como mote principal de seus argumentos sobre a relação entre língua, literatura e identidade cultural.

Neste texto, me atenho a *um* conceito possível de literatura africana e, para isso, grifo o artigo indefinido que acompanha a palavra “conceito”. Faço tal grifo sob inspiração da proposta de Françoise Vergès (2020) no livro *Um Feminismo Decolonial*, em que a autora assinala, a partir do uso do artigo indefinido, que esse feminismo decolonial por ela enunciado é “aberto a questionamentos, à possibilidade de rever suas análises” (VERGÈS, 2020, p. 20). A mesma proposta envolve uma conceptualização que proponho sobre o termo literatura africana.

Considero africana uma literatura escrita por escritoras(es) africanas(os), que residam em seu país de origem ou em território estrangeiro e versem sobre contextos africanos ou não. Conceituo-a assim, porque acredito que, mesmo quando os insumos que compõem a tessitura

do texto literário não são explicitamente africanos, aspectos culturais adentram as malhas da ficção através da língua, perspectivas, imaginários, cosmovisões, experiências das(os) escritoras(es). Da mesma forma, esse conceito também demarca que literaturas sobre a África, escritas por europeus, por exemplo, não são literatura africana e que aquelas de escritoras(es) africanas(es) que foram submetidas(os) à diáspora ou ao exílio são literatura africana. É o caso, por exemplo, do escritor nigeriano Jude Dibia, que teve que se refugiar, inicialmente, nos Estados Unidos e depois na Suécia por produzir uma literatura que versa sobre questões LGBTIQ (GUSTAFFSON, 2016). Mesmo em território estrangeiro, sua literatura continua sendo africana e assim permanece ainda que aborde uma temática censurada em seu país de origem. Afinal, não é possível deixar de pertencer à terra natal mesmo quando há a imposição de não pertencimento.

Ressalto que a situação vivenciada por Jude Dibia não deve servir para reforçar qualquer preconceito sobre a África. Ela acrescenta mais uma tonalidade aos matizes da paisagem literária africana e seu contexto, que não se reduzem a uma história única (ADICHIE, 2009), erigida mediante a prática de destacar, tendenciosamente, imagens de uma narrativa sobre um continente imenso como a África e cristalizá-las como se elas fossem “a” verdade sobre ele. A história única é sempre, como assinala Adichie (2009), um perigo, pois nela incidem a parcialidade e os rearranjos de olhares interessados em manter preconceitos que justificam a dominação e a atribuição de um caráter negativo ao que não é reflexo daquela(e) que a produz.

No que tange à educação, em outros textos (MOTA, 2010; PEREIRA, 2017; PEREIRA, 2019), destaco a articulação entre literatura e ensino de línguas como forma de promover acesso a insumos culturais, sociais, raciais, de gênero trançados nos textos literários. No ensejo dessa ponderação, sublinho o caráter pedagógico da literatura em envolver questões que concernem a diversas áreas, a exemplo da história, geografia, linguística, filosofia, abalando as fronteiras disciplinares. Assinalo, também, as possibilidades que ela oferece para o ensino nos mais diversos campos do saber.

O caráter pedagógico da literatura torna-se ainda mais acentuado quando a lição é extensiva a *contextos* não hegemônicos, cumprindo a dupla função de aprendizagem e desaprendizagem. Desaprender, nesse caso, implica em despir o olhar de lentes que decalcaram histórias de povos subalternizados para acessá-las a partir da perspectiva daquelas(es) que retomam a autoria de suas próprias histórias e representações. Essa retomada leva à reflexão sobre instrumentos de silenciamento, como o domínio do cânone ocidental na formação educacional de inúmeros sujeitos ao redor do mundo, a ênfase nas línguas europeias e nas epistemologias do Norte Global (SANTOS, 2019). Entre as ações de desaprendizagem e dessilenciamento estão a produção e disseminação da literatura africana, que, recentemente, passou a ser amplamente difundida (ACHEBE, 2009).

No que se refere à (des)aprendizagem, o projeto subjacente à publicação de escritoras(es) africanas(os), ao acesso a histórias que desconstróem padrões eurocêntricos, à abertura para que sujeitos silenciados historicamente possam ter espaço para expressão está em confluência com os princípios de uma educação decolonial. De acordo com Oliveira (2018, p. 102), essa educação “requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas brancas e eurocentradas”. Em consonância com Oliveira (2018), considero fundamental que essa pluralidade esteja cada vez mais presente em sala de aula.

A definição de educação decolonial, conforme Oliveira (2018), é fulcral para as considerações sobre educação em tempos que requerem a politização cada vez mais constante na formação para exercício de atitudes proativas favoráveis à vida, sobretudo daquelas(es) cuja existência é alvo de uma política de morte, ou seja, de uma necropolítica (MBEMBE, 2018). Assim, a educação, quando pensada ao lado da literatura africana, só poderia mesmo assumir um caráter decolonial, porque traz, de forma implícita ou aberta, pautas atreladas às lutas contra estruturas de poder cerceadoras do direito a vidas que não atendem a padrões legitimados, tendo no racismo uma das suas principais formas de manifestação, que, por sua vez, figura como um dos principais legados do colonialismo

(OLIVEIRA, 2018). Esse legado é alimentado por uma colonialidade que, há séculos, ignora a profícua produção africana nos mais diversos campos do conhecimento e das artes como estratégia de subalternização de seus povos.

No que se refere à luta pela vida em sua pluralidade, inevitavelmente, aciono, com pesar, a resistência à implementação da Lei No 10.639 (BRASIL, 2003), que institui a obrigatoriedade da história e cultura brasileiras de matriz africana, e a Lei N° 11.645 (BRASIL, 2008), que acrescenta a ela a obrigatoriedade de contemplar também a história e cultura indígena. Tal resistência é evidenciada no predomínio de currículos que destinam períodos pontuais do ano escolar, normalmente, restritos a datas comemorativas, para abordar questões relacionadas às epistemologias e cosmovisões de matrizes africanas e indígenas. A não observação dessas leis de forma ampla e efetiva sugere o predomínio ainda vivaz da colonialidade do saber, do ser e do poder, que permanece mesmo com o fim do colonialismo (MALDONADO-TORRES, 2019). Para operar, nessa colonialidade, o que o insurgente subcomandante Galeano, citado por Catherine Walsh (2018, p. 82, tradução minha), chama de “fissuras”, é preciso adotar práxis decoloniais e privilegiar histórias, cosmovisões e epistemologias que expressem um pluralismo que a leitura da literatura africana é capaz de descortinar e, sobretudo, ensinar nesse ato revolucionário que é (des)aprender.

REFERÊNCIAS

- ACHEBE, Chinua. A Message from Chinua Achebe. In: THIONG’O, Ngũgĩ wa. *Weep Not, Child*. Johannesburg: Penguin Books, 2009.
- ACHEBE, Chinua. *Home and Exile*. New York: Anchor Books, 2000.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Purple Hibiscus: a Novel*. New York: Anchor Books, 2003.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *The Danger of the Single Story*. TEDGlobal 2009, [S. l.], 2009.
- BRASIL. LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 7 jan. 2021.

BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Disponível em: <L11645 (planalto.gov.br) L11645 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 7 jan. 2021.

GUSTAFFSON, Daniel. Refugee Writers due to Sexual Orientation. Disponível em: <<https://www.penopp.org/articles/refuge-writers-due-sexual-orientation>>. Acesso em 6 jan. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.

MBEMBE, Achile. *Necropolítica*: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOTA, Fernanda. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. *Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista*. v. 2, n. 1, jan./jun, 2010. p. 101-111. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3628>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação e Militância Decolonial*. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

PEREIRA, Fernanda Mota. *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/ Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero*. Salvador: EDUFBA, 2019.

PEREIRA, Fernanda Mota. Pedagogy of Possibility in Foreign Language Classrooms through Literature and Other Media in Brazil and Beyond. *Revista Estudos Linguísticos e Literários*. 2017. p. 23-37. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/viewFile/24797/15695>>. Acesso em: 1 ago. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Fim do Império Cognitivo: a afirmação das Epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

THIONG'O, Ngugi wa. *Decolonising the Mind: the Politics of Language in African Literature*. Portsmouth: Heinemann, 2011.

VERGÈS, Françoise. *Um Feminismo Decolonial*. Tradução Jamile Pinheiro; Raquel Camargo. São Paulo: Ubu, 2020.

WALSH, Catherine. On decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E (editors). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham and London: Duke University Press, 2018. p. 81-98.

MASCULINIDADES EM PERFORMANCE

Alexandre José Cadilhe
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Como as masculinidades são configurações de práticas associadas com a posição social dos homens, as histórias de vida dos meninos são o principal lugar social da construção da masculinidade.

(CONNELL, 2016, p.139)

Talvez Simone de Beauvoir não tivesse dimensão dos efeitos sociais, discursivos e pragmáticos que teria uma de suas principais teses no campo do movimento feminista, nas ciências humanas e nos estudos de gênero: a perspectiva de “não se nasce mulher, torna-se” é assumida como um posicionamento incontestável não somente para pensar a sociabilidade de mulheres, como também de homens. “Tornar-se homem” pode também ser compreendido como um dos efeitos pragmáticos do enunciado já clássico da filósofa francesa. Para todos aqueles que se identificam com a categoria “homem” como uma materialização do gênero masculino, seja ele cisgênero ou transgênero, não é difícil concordar com a perspectiva de que índices de masculinidades são aprendidos cotidianamente em cada tempo-espaço da sociabilidade humana que assume gênero como um marcador social, além de raça e classe.

Um bom exercício sobre essa tese é perguntar a meninos, rapazes, homens, em que situação lhes foi ensinado o que seria “ser homem”. Par-

ticularmente recordo-me da que eu associo ser a minha primeira lição: aos quatro anos de idade, lembro estar em uma festa infantil, provavelmente aniversário de uma prima, onde tocava em uma vitrola um disco recém-lançado da Xuxa, apresentadora de programa televisivo infantil de maior sucesso na época. Eu estava em um pátio, dançando com outras crianças. Em um dado momento, uma tia aproximou-se, beliscou meu braço e disse no meu ouvido: “dance como homem”. Talvez tenha dito “como menino”. De todo modo, lembro que naquele momento parei de dançar. O salão de festas era dividido em dois, fui ao outro espaço e continuei a dançar. Essa tia foi atrás de mim e repetiu o gesto. Não mais dancei. O que seria para uma criança dançar como homem? Não me recordo ao certo o que eu devia estar fazendo que tanto chocasse essa tia, mas arriscaria dizer que eu estaria dançando como uma menina, e não me recordo de haver homens dançando naquela festa. Não lembro inclusive se meu pai estava presente – fato, aliás, irônico: minha primeira lição de masculinidade partiria de uma mulher. A lição em curso evocava, assim, uma performance e corporalidade que determinavam um modo demarcado sobre como meninos deveriam dançar: em oposição ao modo como meninas dançavam.

No campo dos estudos de gênero, jamais ousaria narrativizar este acontecimento para evocar uma “opressão” de masculinidade, quando se percebe que vivemos num país onde mulheres são objetificadas, sofrem mais violências praticadas por homens, tem menores salários, etc. – quadro que piora quando olhamos para a população *trans* com uma expectativa de vida, no Brasil, muito aquém de homens e mulheres *cis*. Assim, se não é comparável a todo tipo de desigualdades situadas em uma hierarquização de gênero, raça, classe, por outro lado não deixa de ser um índice de uma pedagogia de masculinidade cujos efeitos se darão em outras escalas sociais. Aqui recordo outra cena, curiosamente no mesmo ano em que aprendi como não devo dançar: em 1987, o programa televisivo *Roda Viva* entrevistava o cantor e compositor baiano Gilberto Gil¹. Na ocasião, o programa tinha um apresentador homem, branco, cisgênero, heterossexual, que mediava o debate vestido de terno e gravata. A bancada era composta por outros homens brancos que tinham a função de

1 A edição do programa completo encontra-se disponível em: <https://youtu.be/LL0ybLvuaPo>

sabatinar o convidado. Em um determinado momento, o mediador leu uma pergunta que teria sido enviada por um telespectador masculino, morador de São Paulo: *“por que que você e Caetano Veloso, cantor brasileiro, tem um lado afeminado tão aflorado? Hoje como homem público você não devia ao povo uma postura mais decente do que você tem?”*. Gil, neste momento, de forma coerente e segura, levantou alguns questionamentos: deveria, então, discriminar a mulher? O que seria ser indecente? O mediador mencionou a roupa e pediu que Gil se levantasse. O cantor, muito gentil, explicou então a sua roupa de origem africana. A sabatina seguiu com uma pergunta a Gil sobre sua opinião acerca da homossexualidade. Após uma fala em defesa da diversidade e do direito de escolhas, não satisfeito, um dos entrevistadores da bancada, Zuza Homem de Mello, ainda tomou o turno e reiterou a pergunta: Gil e Caetano não teriam um “procedimento muito afeminado”? Gil novamente fez uma excelente explanação, narrando sua composição como sujeito resultada de um homem e uma mulher, a qual ele não iria ignorar.

Não é intuito fazer uma resenha desta entrevista, nem retomar o debate brilhante encaminhado por Gilberto Gil. Reforço, nestas reflexões, as condições pelas quais as perguntas realizadas ao cantor eram autorizadas. Em outros termos: por que um homem negro, com roupas coloridas de tecidos africanos, que dança em um palco, deve responder sobre uma atribuição de feminilidade a sua performance e ter sua sexualidade questionada como objeto de interesse público? Eram todos entrevistadores homens, mas eu não estranharia se encontrasse minha tia sentada naquela bancada. Por outro lado, não se trata aqui de culpabilizar os entrevistadores (e a minha tia!) pelas suas atitudes diante de um corpo masculino que ousa desafiar padrões de uma masculinidade idealizada – tais atitudes indiciam, sobretudo, uma colonialidade do ser que opera na produção de uma matriz hegemônica de gênero, orientada por composições binárias homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual, sendo a segunda parte do par sempre submetida numa escala hierárquica de menor prestígio, respeito, poder.

Colonialidade, tal como cunhado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, refere-se à “imposição de uma classificação étnica/racial da

população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos da existência social cotidiana” (QUIJANO, 2010, p.84). Complementar ao colonialismo, como sistema de controle político e econômico numa relação metrópole/colônia, a colonialidade não se encerra num processo de independência: seus efeitos nos padrões de poder, desdobrados em modos de ser e saber, são sentidos e vividos por grupos sociais que foram submetidos a este tipo de relação. A filósofa e ativista argentina María Lugones avança nas reflexões de Quijano e adiciona: “colonialidade não se refere apenas a classificação racial. Ela é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/inter-subjetividade” (LUGONES, 2020, p. 57). Esses índices apontados por Lugones, no que tange à colonialidade do poder, do ser e do saber imposta à América Latina são marcados pela heteronormatividade: a presunção da heterossexualidade compulsória, a dominação patriarcal e a divisão de trabalho que orienta a vida pública e doméstica de homens e mulheres. Essa colonialidade de gênero ignora modos outros de ser homens e mulheres que sejam diferentes da típica família patriarcal branca burguesa europeia.

É neste ponto que entendo ser produtivo o encontro da colonialidade de gênero e o conceito de masculinidade, tal como proposto pela socióloga australiana Raewyn Connell, como “padrões socialmente construídos como práticas de gêneros” (CONNELL, 2016, p. 94). Ora, sendo masculinidades socialmente construídas em uma configuração de práticas, que práticas têm sido impostas de forma hegemônica não só no Brasil, como na América Latina e outros espaços do sul global que sofreram toda uma colonização política, econômica e cultural do norte global, notadamente ocidental, branca, cristã? Que masculinidades se colocam como periféricas, contestadoras e resistentes a um modelo que celebra a virilidade, a heterossexualidade, o machismo, a relação de dominação e poder ao que é feminino, seja este desempenhado por mulheres ou outros homens? Quando se propõe uma conversa “de homem pra homem” (CADILHE, 2018), é possível acionar masculinidades outras diferentes da que se impõe como hegemônica e conseqüentemente tóxica?

Neste sentido, não tenho como deixar de celebrar Gilberto Gil pela sua fala contestadora a uma ordem colonial de masculinidade (ainda que ele não use esses termos). Assim como Caetano Veloso, ousaram desempenhar toda uma configuração de práticas que perturbaram a inteligibilidade hegemônica de masculinidade ao se colocarem como homens heterossexuais quer performavam modos outros de viver sua masculinidade na arte, na música, na dança. Este movimento, antes, foi também assumido pelo cantor Ney Matogrosso, que nos anos 1960 também ousou produzir música, na banda Secos e Molhados, a partir de uma performance que incluía a dança, as roupas, as pinturas que em nada se orientavam pela matriz colonial de gênero vigente (FLORÊNCIO; ABIB, 2019). Não coincidentemente, evoco aqui homens artistas que fizeram do corpo, da dança, dispositivos de produção de outras masculinidades, ainda que sob os olhos vigilantes da grande mídia, dos censores, da política militarizada e opressora em curso.

Neste sentido, pensando bem, há um quê de subversivo um menino dançar música da Xuxa em um trejeito afeminado. Ainda que alvo de críticas ou violências que venham a reprimir tais ações, concordo com Connell ao afirmar, na epígrafe, o papel desempenhado pelas histórias de vida na construção de masculinidades, mas com um adicional: a produção de outras masculinidades que ofereçam alternativas à colonialidade do ser torna-se factível quando as narrativas de vida são ressignificadas em condições de reflexividade, crítica e empoderamento que foram/são possíveis somente através de uma Educação libertadora, como tão bem nos ensina Paulo Freire, patrono da educação brasileira. Graças à Educação que se produz na luta é que, hoje, vivo a possibilidade de continuar a dançar.

REFERÊNCIAS

CADILHE, Alexandre José. “Uma conversa de homem pra homem, ele disse”: performances de masculinidades em narrativas cariocas ficcionais. *REVELL: Revista de Estudos Literários da UEMS*, v.19, n. 2, 2018.

CONNELL, Raewyn. *Gênero em termos reais*. São Paulo: nVersos, 2016.

FLORÊNCIO, Roberto; ABIB, Pedro. Sangue latino no palco: nuances de decolonialidade na arte de Ney Matogrosso. *REVELL: Revista de Estudos Literários da UEMS*, v.22, n.2, 2019.

LUGONES, María. Colonialidade e Gênero. *In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). Pensamento Feminista: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Paula. (org.). Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

MATERIAIS DIDÁTICOS DE REEXISTÊNCIA

Valdiney da Costa Lobo

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Mateus Camelo de Oliveira

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Este texto visa a demonstrar a produção de materiais didáticos elaborados a partir de experiências e vivências na escola pública, entre professor formador e em formação, na disciplina de língua espanhola. Na primeira parte, abordaremos o que compreendemos por materiais didáticos sob o viés da educação linguística de reexistência (LOBO, 2018). Na segunda, apresentaremos os materiais didáticos elaborados por meio da interação e participação entre professor, licenciando de Letras e alunos e alunas da Educação Básica. Optamos, dessa forma, por tecer um texto dissertativo e narrativo, tendo em vista que apresentaremos pressupostos teóricos e materializaremos/exemplificaremos as propostas de materiais didáticos apresentadas neste texto.

A produção de materiais didáticos na perspectiva da educação linguística de reexistência constrói-se a partir de práticas de linguagem no espaço acadêmico (Educação Básica e Universidade), que validem outras vontades de verdade (FOUCAULT, 1970 [1999]) como uma maneira de renarrar a vida social (MOITA LOPES, 2006). Dessa forma, devemos repensar como a educação linguística pode/deve ser perpassada por vozes marginais investidas de transgressão (PENNYCOOK, 2006), a fim de

contribuir para a reexistência de práticas sociais e culturais deslegitimadas socialmente. Atuar como professor de línguas no Brasil não se limita a pensar e propor atividades sobre a forma de existir-resistindo, de indivíduos marginalizados, mas, sobretudo, é preciso entender que estamos na reexistência quando nos engajamos politicamente, linguisticamente e historicamente na nossa práxis como educadores. Tal proposta foi pensada a partir do conceito de letramentos de reexistência (SOUZA, 2011), em que a autora sinaliza a contribuição de tais práticas de letramentos no movimento Hip-Hop para desestabilizar discursos cristalizados, homogeneizantes e essencialistas, visibilizando e legitimando vozes e sujeitos marginalizados sócio-historicamente.

A elaboração de um material didático (BARROS, C. S. 2006.; COSTA, E.G.M., 2006)¹ deve ser pensada para interações microssociais, mobilizando discursos macrossociais (MOITA LOPES, 2013), ou seja, abordar questões sociais urgentes em propostas de práticas linguísticas para serem trabalhadas em sala de aula. Por isso, é importante que um material didático *suleado*² para uma educação de reexistência possa contemplar os seguintes aspectos: refletir o mundo em que os alunos e alunas vivem; apresentar aos discentes diferentes visões e valores; ajudar os e as estudantes a desenvolverem a habilidade de construir críticas na sociedade, em relação a valores, ideias, comportamentos (TOMLINSON; MASUAHARA, 2013) e contribuir para que os e as aprendizes sejam críticos no uso de repertórios linguísticos (CANAGARAJAH, 2013).

A produção de materiais didáticos para a educação de reexistência na educação linguística visa a elaborar propostas pedagógicas que contemplem o trabalho crítico, lexical e gramatical forjados na discursividade, analisando como os aspectos linguístico-discursivos materializam-se e produzem sentidos no tensionamento entre as relações de poder (FOUCAULT, 1970 [1999]). Na materialidade textual, as atividades podem

1 Pensamos o conceito de material didático de acordo com Barros, C. S.; Costa, E.G.M., (2006), que o consideram como qualquer instrumento ou recurso que possa ser usado como um meio para o processo de ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo.

2 Utilizamos o conceito de material didático *suleado* em diálogo com a proposta de Kleiman (2013), que nos convida a *sulear* nossas epistemes, visibilizando e legitimando práticas linguísticas, sociais e culturais de sujeitos marginalizados historicamente.

contribuir para o posicionamento reflexivo/crítico acerca da compreensão de que preconceitos étnico-raciais são forjados nos diálogos cotidianos, assim como a possibilidade de transformação social imbricada na produção de estéticas de reexistência, como o grafite, o rap, dentre outros. Para tanto, é relevante pensar em outras pedagogias inspiradas em outras epistemologias (ARROYO, 2014), compreendendo que a educação precisa contemplar as heterogeneidades discursivas dos sujeitos dissidentes nas suas práticas pedagógicas.

Precisamos nos (des)construir na práxis da rebeldia (FREIRE, 1992), a fim de ressignificar nossas práticas pedagógicas e produzir, desenvolver e tecer materiais didáticos que possam vir a contribuir para que os e as aprendizes compreendam e analisem práticas linguísticas, sociais e culturais na dispersão de suas ressonâncias históricas. Para isso, é importante entender quais foram as vozes que historicamente produziram e legitimaram discursos preconceituosos, violentos, racistas, xenófobos etc., além de entender como dialogicamente se materializaram as lutas e as existências resistentes nas experiências cotidianas das vivências. Na proposta de um material didático de reexistência, é preciso entender a sala de aula como uma arena translíngua (GARCIA, 2015) de reexistência. Para tanto, o (re)pensar e o (re)fazer material didático deve ser um lócus de desestabilizações e deslocamentos de vontades de verdade (FOUCAULT, 1970 [1990]) cristalizadas.

O deslocar e o desestabilizar, na perspectiva da produção de um material didático de reexistência, devem ser construídos dialógica e simbolicamente, ao repensar nossa subjetividade como educadores, ouvindo as vozes existentes nos espaços acadêmicos: estudantes, professores, porteiros, merendeiras, cozinheiras, comunidade escolar. Portanto, deslocar-se/desestabilizar-se é permitir-se ouvir os espaços silenciados, as paredes que falam, os corredores que gritam. Sob tal viés, pensamos a educação e a produção de materiais didáticos como uma práxis que transgride os muros da sala de aula e da escola, apresentando possibilidades de materiais didáticos para uma educação linguística de reexistência produzidos para, com e pelos(as) estudantes, buscando visibilizar outros lócus que enunciam múltiplas semioses dissidentes.

As experiências que narramos aqui foram desenvolvidas no Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense (COLUNI-UFF), situado na cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. Os alunos e as alunas da instituição ingressam por meio de sorteio, sem prova de acesso, e são oriundos(as) de diferentes contextos socioeconômicos, entre eles, periferias da cidade de Niterói e municípios limítrofes. Por isso, é possível encontrarmos na instituição um grupo de discentes bastante heterogêneo que experienciam constantemente no seu cotidiano práticas linguísticas-discursivas de reexistência e que buscamos retextualizar na produção dos materiais didáticos de língua espanhola.

Tais materiais foram pensados, então, com a finalidade de desenvolver não só o repertório linguístico-discursivo dos discentes em língua espanhola, mas, principalmente, a criticidade acerca de assuntos sociais que fazem parte da vivência de muitos daqueles sujeitos periféricos, estudantes de uma escola pública. Para isso, as atividades eram pensadas e repensadas semanalmente, a fim de gerar a reflexão e a problematização desses assuntos.

As discussões sobre a elaboração dos materiais didáticos eram realizadas por meio de reuniões presenciais e diversas mensagens trocadas diariamente entre o professor da turma e o licenciando, levando em consideração as demandas da sociedade e as questões exteriorizadas ao longo das aulas pelos alunos e alunas. Esse processo de (re)construção de atividades semanalmente era importante para oportunizar reflexões cotidianas vivenciadas no espaço da escola e fora dele.

O ano letivo do colégio é organizado em três períodos e, a cada período eram consideradas questões abordadas pelos alunos e pelas alunas. Nessa relação dialógica, temas diferentes eram propostos para trabalharmos com as turmas. Os materiais didáticos elaborados buscavam contemplar práticas de letramento de leitura e de oralidade a partir das práticas socioculturais dos e das aprendizes, como o grafite, educação ambiental e debates sobre questões raciais.

Assim, entendemos por materiais didáticos de reexistência os muros das ruas que enunciam com seus grafites e pichações; o corredor da escola com os trabalhos dos(as) alunos(as) expostos nos murais; a composteira

feita pelos próprios(as) alunos(as) durante as aulas de espanhol, no espaço que antes era abandonado na escola e que, com a ação desses discentes, se transformou em horta. Desse modo, a enxada, a terra e o material orgânico usados durante o processo de criação da horta transformam-se, por exemplo, em materiais didáticos. Além disso, os próprios repertórios linguísticos (CANAGARAJAH, 2013) criados pelos(as) discentes durante as aulas, como um minidocumentário, uma apresentação em grupo, uma letra de rap, uma entrevista, podem vir a ser usados, juntamente com outras atividades elaboradas pelo professor, como material didático em outra turma, em um outro momento. Devido à delimitação de espaço, optamos por apresentar um escopo de material didático de espanhol para a educação linguística de reexistência que pudesse contemplar diversas práticas de letramento, evidenciando o protagonismo dos e das estudantes. Na imagem 1, os alunos da turma 1001 estão produzindo a composteira, no projeto batizado de *bioescuela*. Muitos dos materiais usados durante essa atividade eram trazidos pelos próprios alunos de suas casas, como a casca de banana para o adubo da terra, a semente de alguma árvore ou o material necessário para o plantio e capinagem.

Imagem 1

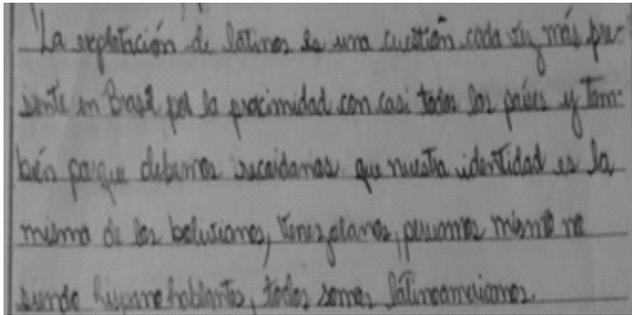


Fonte: arquivo pessoal dos autores

O projeto da *bioescuela* permitiu-nos trabalhar com algumas temáticas importantes, mas que, às vezes, são negligenciadas no ensino de espanhol, como a questão do meio ambiente, do plantio sustentável, da agricultura

familiar, do agronegócio, dos agrotóxicos, da alimentação saudável, além de possibilitar práticas translíngues nos posicionamentos discursivos dos(as) alunos(as), propiciando espaço de reflexão e criticidade sobre questões ambientais na América Latina, em diálogo com vídeos sobre a construção de uma composteira em espanhol, a alimentação saudável em alguns países da América Latina, dentre outros.

Imagem 2



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

O texto ³ é o fragmento de um artigo de opinião escrito por uma aluna da 3001, sobre os imigrantes e refugiados da América Latina que vêm para o Brasil. A temática, que estava sendo frequentemente veiculada pelos meios de comunicação, em 2018, potencializou o debate sobre países centrais e periféricos, condições dignas de moradia, de inserção no mercado de trabalho, acesso à educação e à saúde públicas gratuitas, dentre outras questões socioeconômicas. Esse texto produzido pela aluna foi usado como material didático em outras turmas em diálogo com diversos textos, como notícias, reportagens e vídeos, que circulam socialmente.

3 Na imagem, lemos: “La explotación de latinos es una cuestión cada vez más presente en Brasil por la proximidad con casi todos los países y también porque debemos recordarnos que nuestra identidad es la misma de los bolivianos, venezolanos, peruanos, mismo no siendo hispanohablantes, todos somos latinoamericanos.”

Tradução nossa: “A exploração de latinos é uma questão cada vez mais presente no Brasil pela proximidade com quase todos os países e também porque devemos lembrar-nos que a nossa identidade é a mesma dos bolivianos, venezuelanos, peruanos, mesmo não sendo hispanofalantes, todos nós somos latino-americanos.”

Imagem 3



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

A imagem 3 é de um grafite que compõe o minidocumentário⁴ elaborado por estudantes da turma 901 sobre as artes de rua. A proposta era que os alunos e alunas registrassem os grafites e pichações encontrados ao longo do trajeto de casa até a escola, para posteriormente fazer a apresentação com as impressões e análises do material registrado. Para isso, elaboramos previamente junto com elas e eles um roteiro, em espanhol, para a produção antes, durante e depois do trabalho. O minidocumentário foi usado como material didático na própria turma e em outras, em diálogo com textos que circulam nas redes sociais e possibilitam discussões acerca dos preconceitos existentes sobre algumas manifestações artísticas, da representatividade do grafite na sociedade, dentre outras problematizações possíveis, incluindo questões raciais, como sinalizado na imagem que foi parte do trabalho.

4 O minidocumentário denominou-se “Trabajo de grafito”, com duração em torno de dois minutos e trinta segundos. Os alunos e alunas registraram os grafites em torno do colégio universitário, acompanhados pelo professor e licenciandos. A produção de narração do vídeo foi feita de forma translíngue em espanhol, com os alunos selecionando as imagens mais relevantes para a proposta do trabalho. Seguindo as seguintes provocações do roteiro:

¿ Todos los grafitos del entorno son realmente de denuncia? Justificalo./ Y las pintadas, ¿son, de hecho, suciedad? Justificalo./ ¿Qué representan los grafitos/las pintadas escritos en español?/ ¿Las artes callejeras son importantes? Justificalo./ Describe 3 grafitos y dos pintadas de denuncia y di cuáles son las críticas que promueven.

CONSIDERAÇÕES INACABADAS

Neste texto, buscamos apresentar como o processo de produção de nossos materiais didáticos de reexistência contemplaram as atividades multissemióticas propostas por nós, professor formador e em formação, em relação dialógica com as práticas de letramentos dos e das estudantes da Educação Básica. Além disso, a construção de material didático de reexistência sob o viés da educação linguística de espanhol, possibilitando a presença das vozes e materialidade linguístico-discursiva dos e das aprendizes na construção das atividades, podem vir a ser usados como propositores de outras reflexões, problematizações e discussões em diversos contextos linguísticos, sociais, culturais e educacionais. (In)concluímos este texto, desejando que, a partir das proposições apresentadas neste capítulo, outras inquietações possam emergir a fim de que repensemos a produção de materiais didáticos para a educação linguística, na Educação Básica, reconhecendo e validando os letramentos dos alunos e alunas, da comunidade escolar, dos muros grafitados e dos conhecimentos agroecológicos e ancestrais.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Coleção Explorando o Ensino*. V. 16. Espanhol: ensino médio. (org.). BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2006
- CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice – global Englishes and cosmopolitan relation*. Londres: Routledge, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1970 [1999].
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GARCÍA, Ofelia. Misconstructions in the education of language minoritized students. In: (orgs.). ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua Estrangeira e Formação cidadã: por entre Discursos e Práticas*. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2015.

KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013.

LOBO, Valdiney da Costa. *Educação de reexistência no ensino de língua espanhola: problematizando discursos racistas e xenófobos na produção de tiras em quadrinhos e de uma unidade temática*. 2018. 215 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola. 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. Por uma linguística aplicada indisciplinar. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola. 2006.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP*. São Paulo: Parábola, 2011.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. Materials development for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: PEREIRA A. L.; GOTTHEIM, L. (org.). *Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MATERNAGEM E INFÂNCIA

Luciana Maria Almeida de Freitas
Universidade Federal Fluminense

Gabriela de Oliveira Moura da Silva
Secretaria Municipal de Educação – Rio de Janeiro

Maternagem, na perspectiva assumida neste texto, envolve a interação ativa entre dois sujeitos de grupos minorizados nas sociedades ocidentalizadas: mulher e criança. Se a decolonialidade propõe ressignificar relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007), o que abarca a situação da mulher, ainda deixa à margem a criança, ou seja, um dos componentes do binômio focado neste texto. Assim sendo, como o conceito aqui debatido é autoral, a perspectiva assumida encaminha para a abordagem e a necessária superação de um apagamento da infância como tarefa decolonial.

Ao focar o binômio mulher-criança, este texto se distancia da maternagem em visões psicanalíticas, conforme proposto por Freud ou Winnicott. Por outro lado, entende-se mulher como uma designação identitária, ligada ao gênero, não ao sexo, ainda que o gestar, o parir e o amamentar tenham evidente relação com o biológico.

O foco na criança, mesmo que em relação com a mãe-mulher que a materna, se deve ao apagamento histórico e ainda muito atual da infância. Poucas pessoas ousariam – ainda que por temor de uma sanção cível ou

penal – afirmar pública e impunemente, nos dias de hoje, que não suportam mulheres, negras e negros, LGBTQIA+ ou pessoas com deficiência. No entanto, afirmar que não suportam crianças não é apenas permitido, como também naturalizado, além de não ser legalmente proibido. Há, inclusive, um movimento nascido da importante luta pelo direito feminino de não ter filhos mas que, atualmente, tem vertentes de ódio às crianças. Seu nome, “*childfree*”, produz sentidos de repulsa às crianças e não de defesa do direito legítimo das mulheres que iniciou o movimento. Remete, por exemplo, a *judenfrei*, termo usado para designar lugares “livres de judeus” durante o período Nazista (1933-1945) na Alemanha. Toda palavra está, sem dúvida alguma, em permanente relação dialógica e dialética com a situação extraverbal que a engendra (VOLÓCHINOV, 2019). Portanto, uma sociedade na qual circulam impunemente textos com ódio explícito a uma determinada parcela da população é uma sociedade que autoriza e cultiva ódio, inclusive dirigido a quem não é capaz de se defender.

Volóchinov (2017, p.93) ajuda na compreensão tanto das ausências, quanto das presenças em forma de ódio: “O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante”. Portanto, a palavra, signo ideológico, por excelência, reflete e refrata o lugar ocupado na sociedade por crianças e mulheres, binômio constitutivo da maternagem. Em uma relação dialética e dialógica com o mundo social, por meio da linguagem podemos parir e amamentar realidades, grupos e sujeitos; entretanto, também podemos apagá-los e silenciá-los, como se vê, em muitos contextos ocidentalizados, com relação à criança e à mãe que a materna.

No campo da historiografia, especialmente, da História das Mentalidades, pesquisadores (ARIÈS, 2012; DEL PRIORE, 2001; FREITAS, 2016; THOMAS, 1996) vêm abordando, nas últimas décadas, a infância e a família dentre suas preocupações. No contexto da Europa Ocidental, Thomas (1996, p.51), ao debater o predomínio humano sobre as plantas e os animais na Época Moderna, apresenta a visão animalizada de crianças e de mulheres presente naquele período histórico: “‘O que é um bebê’, perguntava um autor jacobiano, ‘senão uma besta rude na forma

de homem?’ [...] Também as mulheres estavam perto do estado animal. Durante vários séculos os teólogos tinham discutido, em parte frívola, em parte seriamente, se o sexo feminino tinha alma ou não [...]”. Ariès (2012), em sua obra que inaugurou o debate sobre infância e família, ainda em 1960, mostra a ausência do sentimento da infância na Idade Média europeia. Até mesmo imagens de crianças eram raras e, quando havia, a representação era de um adulto em miniatura, posto que não havia espaço para a infância naquele tempo e lugar. O historiador (ARIÈS, 2012) atribui esse fato a questões demográficas e à grande mortalidade infantil: em todas as famílias as mulheres pariam muitas crianças, mas poucas – e ocasionalmente, nenhuma – chegavam à vida adulta, mesmo no início da Época Moderna, quando essa ausência do sentimento e da representação da infância permanecem.

Ariès (2012) também reforça que a noção de infância na Europa Ocidental naquela época não era biológica; sua relação era com a condição de dependência e isso estava presente até mesmo no léxico usado para designar crianças, advindo de relações feudais ou senhoriais. Crianças eram, portanto, pequenas bestas dependentes e descartáveis; mulheres eram os seres – talvez sem alma – que deveriam parilas e cuidá-las. A noção de infância próxima à atual, em termos biológicos e culturais, somente teria nascido ao longo da Época Moderna e no início da Contemporânea, o que coincidiu com uma gradativa diminuição da mortalidade infantil.

Se o sentimento da infância estava em surgimento na Europa do século XVIII, foi também nesse tempo e lugar que a exploração do trabalho de crianças e de mulheres se intensificou, com a Revolução Industrial. Marx (2013) advertia que as máquinas exigiam menos força muscular e, por isso, o trabalho feminino e infantil foi amplamente utilizado em jornadas de trabalho de 14 a 18 horas diárias. Para Hobsbawm (2010, p.92) “nas fábricas onde a disciplina do operariado era mais urgente, descobriu-se que era mais conveniente empregar as dóceis (e mais baratas) mulheres e crianças”. Assim, as crianças passam de seres invisibilizados e descartáveis a mão de obra explorada e barata. Com elas, o outro elemento do binômio estava presente: a mulher.

No que diz respeito aos estudos sobre povos originários brasileiros, Nunes e Carvalho (2009) afirmam que a existência de um adultocentrismo nas epistemologias ocidentalizadas provoca um esquecimento das crianças indígenas. Assim, pesquisadores nem sempre observaram o papel que representam em sociedades originárias. As crianças, em alguns desses grupos tão diversos socioculturalmente, têm sua autonomia, sua capacidade de decisão e suas diferentes habilidades frente aos adultos reconhecidas, além de ocuparem um importante papel como mediadoras de entidades cósmicas e dos diversos grupos sociais (TASSINARI, 2007). As crianças, para esses povos, não são invisíveis, descartáveis, sujeitos da falta, miniaturas de adultos e, muito menos, têm seu trabalho explorado como em sociedades europeizadas e adultocêntricas. O pensamento indígena reconhece as crianças como sujeitos plenos, produtores de sociabilidades.

Se ainda pouco se estuda a infância de povos originários das Américas e de sociedades ocidentalizadas, menos ainda se sabe sobre o tema em grupos sociais africanos. Como o foco neste artigo é o contexto brasileiro, é imprescindível abordar as populações negras escravizadas que são fundamentais para a formação social do Brasil. Crianças representavam cerca de 20% da população negra violentamente traficada. A mortalidade na infância escravizada era imensa: cerca de 80% faleciam antes dos cinco anos de idade; dos que sobreviviam, também 80% perdiam seus pais antes dos 11 anos. No entanto, embora órfãos, essas meninas e meninos eram cuidados por uma rede de relações sociais de negros e, especialmente, de mulheres negras escravizadas. Ao entrar na puberdade, já começavam a trabalhar como os demais negros adultos (GÓES; FLORENTINO, 2002).

Crianças negras tinham pouco valor naquela sociedade, mas o mesmo não acontecia com suas mães. A mulher negra escravizada amamentava e maternava o filho do escravizador. A criança branca, ser bestial, era cuidada e alimentada pela escravizada, outro ser bestial. Seu filho negro poderia morrer, mas a prole do escravizador teria a saúde e a vida garantida com o leite da negra, conforme garantia a literatura médica desde o século XVIII (SCARANO, 2002).



Lucílio de Albuquerque. Mãe Preta. 1912. Óleo sobre tela. Museu de Arte da Bahia.

A mulher negra maternando os próprios filhos é uma situação pouco representada em pinturas e, também, como salienta Conceição Evaristo (2005, p.2), na literatura brasileira: “Quanto à mãe preta, aquela que causa comiseração ao poeta, cuida dos filhos dos brancos em detrimento dos seus. Mata-se no discurso literário a sua prole, ou melhor, na ficção elas surgem como mulheres infecundas e, portanto, perigosas”. A mulher maternando os próprios filhos é sempre branca e angelical; a mulher maternando os filhos alheios é sempre negra e objetificada.

Sejamos nós parte do binômio mulher-criança na atualidade ou apenas no nosso passado – já que todas e todos fomos, um dia, crianças –, o que somos hoje está identitariamente marcado e constituído por essa memória/história aqui relatada. Jacques Le Goff (1994, p.476, grifo do autor) diz que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”. Por outro lado, Foucault (1979, p.15) afirma que “a genealogia é cinza”, pois a origem dos acontecimentos carece de brilho e, principalmente, da essência e da verdade que neles buscamos; ou seja, buscamos permanentemente uma memória, mas ela pode não ser tão bela. Por isso,

individual ou coletiva, a memória é seletiva e permeada por lembranças e esquecimentos.

Vivemos, neste momento, uma série de processos de ruptura com essas memórias. Estamos buscando no passado mulheres, negros e negras, indígenas representativas(os). Sujeitos que estão sendo retirados do esquecimento e trazidos à lembrança. Isso reconstrói nossas identidades a partir de perspectivas e epistemologias não eurocêntricas e decoloniais, com foco em grupos que hoje ainda são socialmente minorizados. No entanto, cabe indagar: quando faremos o mesmo com as crianças? Quando incluiremos no debate a luta contra o adultocentrismo? Por que o uso tão banalizado nos dias de hoje do termo “maternagem” em nossa linguagem, não promove também o surgimento de uma reflexão sobre o lugar que a infância ocupa na sociedade e nas ações voltadas à visibilidade desse grupo social?

Diante de uma perspectiva decolonizadora e desobediente, é importantíssimo garantir à criança um local de representatividade na discussão. Enquanto vários grupos minorizados e/ou invisibilizados já se movimentam na direção de lutar para fazerem valer seus direitos, as crianças – e conseqüentemente suas mães, cuidadoras primárias – seguem marginalizadas e não ouvidas. Quem fala pelos interesses delas? Quem pensa em políticas públicas que reflitam a necessidade desses sujeitos e cidadãos?

No campo da educação, maior espaço de socialização infantil além da família, ainda há grande resistência às práticas que validem e valorizem a brincadeira, o conhecimento e a cultura que as crianças trazem para a escola. Os documentos curriculares institucionais também seguem mantendo o conteúdo formal, advindo da cultura e da ciência do Norte global como o mais importante a ser trabalhado, enquanto o conhecimento do Sul global é apagado. Os corpos e as experiências das crianças, quando muito servem aos momentos de atividade livre, não guiadas por professoras/es. Desde a saída da Educação Infantil aos 5 anos e 11 meses, a voz e os interesses das crianças vão deixando cada vez mais de ser ouvidos. Mesmo em instituições consideradas “progressistas” em relação às concepções de

infância, aprendizagem e currículo, a necessidade de agradar aos interesses dos adultos e do mercado interfere brutalmente nas decisões pedagógicas.

Diferentes pesquisas e experiências em educação indicam a importância nas escolas de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ainda assim, projetos que saiam do lugar comum das efemérides das datas comemorativas ou de conteúdos institucionalizados e que efetivamente escutem os questionamentos, interesses e inquietações dos bebês e crianças, costumam ser a minoria.

A ausência de voz das crianças e de suas mães evidencia a fala de Boaventura de Sousa Santos (2008), em sua sociologia das ausências e emergências. O processo de apagamento, invisibilização e desqualificação da infância, precisa ser transformado em presença que fuja da monocultura racional: “O elemento subjetivo da sociologia das emergências é a consciência antecipatória e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidades, por isso ela se move no campo das expectativas sociais” (GOMES, 2017, p. 42). Os estudos e proposições desses autores, relacionados ao Movimento Negro, também se aplicam à necessidade de visibilização da existência da infância. O apagamento do corpo e da presença negra pode ser visto também no apagamento do corpo e das vivências infantis.

Decolonizar e ressignificar o binômio criança-mulher, valorizando a infância e a maternagem, pode pressupor um reencontro com a memória de tradições não eurocêtricas; pode ser reencontrar e reinventar tradições dos povos originários e africanos que formam a sociedade brasileira.

A partir do momento em que começarmos a ver na linguagem essa concepção de maternagem como indissociável da infância, talvez possamos vislumbrar a construção de nossa identidade como sociedade menos adultocêntrica.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.a ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (coord.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001.
- EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (org.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Editora da UFPB; Idéia, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREITAS, Marcos Cezar. *História social da infância no Brasil*. 9. ed. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.
- GÓES, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo, SP: Contexto, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HOBBSAWM, Eric. *A Era das revoluções: 1789-1848*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. São Paulo: Unicamp, 1994.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.
- NUNES, Angela; CARVALHO, Maria Rosário. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. BIB. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, v. 68, p. 77-97, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. *Travessias*, Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa, Coimbra, n.6/7, 2008. p.15-36.
- SCARANO, Julita. Criança esquecida de Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo, SP: Contexto, 2001.
- TASSINARI, Antonella. Concepções Indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, ano 7, n. 13, out. 2007.

THOMAS, Keith. *O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800)*. São Paulo: Companhia de Letras, 1996.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. A palavra na vida e a palavra na poesia. In: GRILLO, Sheila; AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. (org.). *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Ed. 34, 2019. p.109-146.

3, Valentin Nikoláievitch. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed. 34, 2017.

MIGRANTES DE CRISE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Daniela Aparecida Vieira
CIEJA Perus I

Cristiane Maria Coutinho Fialho
CIEJA Perus I

Somos professoras da escola da rede pública municipal de ensino de São Paulo que tem o maior número de educandos de outras nacionalidades: o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Perus I. Nessa instituição educacional, há 1.500 (mil e quinhentos) estudantes, dos quais aproximadamente 700 (setecentos) são haitianos, 2 (dois) são bolivianos e 1 (um) é angolano; os demais são brasileiros. Temos, assim, um corpo discente constituído por muitos imigrantes internacionais.

Nosso contexto de trabalho é, portanto, multilíngue, uma vez que, nessa escola, estão fortemente presentes não só o português, mas também as línguas desses alunos imigrantes. Por esse motivo, não poderíamos deixar de tratar desse contexto, que é caracterizado por uma grande pluralidade linguística e cultural.

Dentre os nossos educandos de outras nacionalidades, cerca de 30 (trinta) são refugiados. Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), embora a mídia utilize, muitas vezes, os termos imigrante e refugiado como sinônimos, há uma diferença essencial entre eles. Segundo o ACNUR, o imigrante é qualquer pessoa que sai de

seu país e vai para outro; o refugiado, por sua vez, é aquele que deixa o seu país de origem para fugir de guerras, perseguições e/ou qualquer outro motivo que coloque a sua vida em risco. Com base nessas definições, podemos dizer que todo refugiado é imigrante, porém nem todo imigrante é refugiado. Além disso, tendo em vista que todo processo de imigração é, concomitantemente, um processo de emigração, optamos por excluir os prefixos e empregar, doravante, o termo migrante.

Os sujeitos cujos países de origem estão em crise (humanitária, política, ambiental etc.) e que se deslocam para viver em outros países também em crise (como o Brasil, por exemplo) podem ser denominados migrantes de crise (CLOCHARD, 2007; CAMARGO, 2019). Esse é o caso de todos os alunos do CIEJA Perus I que são de outras nacionalidades. Tem-se utilizado o termo migrantes de crise para diferenciá-los daqueles que vêm ao Brasil com condições financeiras que lhes permitem o acesso à educação, à saúde etc. de modo privado e que, por esse motivo, em geral, não dependem de políticas públicas.

Diferentemente dos migrantes com boas condições financeiras, os chamados migrantes de crise, em decorrência da precariedade de suas condições de vida, são, em sua maioria, demandantes de políticas de assistência social no país onde são recebidos. Geralmente, é por meio dessas políticas públicas que eles conseguem ter acesso ao que, segundo a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, deveriam ser direitos de todos: educação, saúde, trabalho, lazer, entre outros (VIEIRA; SANTOS, 2021, no prelo).

Um dos direitos que deveria ser garantido aos educandos de outras nacionalidades é a aprendizagem do português como língua adicional (PLA), que é imprescindível para que eles possam se inserir na sociedade brasileira e participar mais plenamente de todas as atividades de que eles precisam e/ou de que gostariam (VIEIRA; LIBERALI, 2021). Nesse sentido, a educação linguística voltada para migrantes de crise requer, entre outras medidas, a inclusão do PLA como componente curricular nas escolas brasileiras, sobretudo nas escolas públicas, pois a maioria desses estudantes está matriculada em tais instituições.

De acordo com os contextos sócio-histórico-culturais de que participa, ao longo de sua vida, o sujeito adquire, desenvolve e amplia o conhecimento de/sobre sua própria língua, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de maneira geral e sobre os demais sistemas semióticos. É a esse processo de aquisição, desenvolvimento e ampliação de conhecimentos que se dá o nome de educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005).

A educação linguística é fundamental na formação de qualquer pessoa. O termo formação não diz respeito apenas ao desenvolvimento do sujeito em âmbito escolar/acadêmico, mas, sim, ao seu desenvolvimento na vida, o qual envolve aspectos sociais, culturais, linguísticos, cognitivos e emocionais (CAPPA *et al.*, 2012).

Com base nessa ideia, pode-se afirmar que o acesso a outras línguas possibilita ao sujeito, além de uma formação mais ampla, o efetivo exercício da cidadania, entendida como a possibilidade de lidar com a complexidade do mundo, com vistas a transformá-lo. Isso requer a compreensão das “relações humanas como complexas, diversas, situadas e historicamente construídas” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 14). Dessa maneira, o acesso a outras línguas permite a ampliação da participação do cidadão em diferentes contextos sócio-histórico-culturais.

Em se tratando de migrantes de crise no Brasil, a educação linguística precisa promover tanto a aprendizagem do português quanto a valorização das línguas dos discentes. Com isso, queremos dizer que os alunos migrantes precisam ter o direito de aprender o PLA nas escolas onde eles estão matriculados e, ao mesmo tempo, eles têm o direito de que as suas línguas e respectivas culturas sejam igualmente valorizadas.

Ademais, no que tange a esses educandos, é fundamental levar em conta que o seu repertório (BUSCH, 2015) é constituído por experiências de vida que, em muitos casos, são fortemente marcadas por perdas e privações de ordem afetiva, socioeconômica etc. Essas experiências estão relacionadas à busca por melhores condições de vida, ou, em casos mais extremos, à luta pelo direito de continuar existindo. É imprescindível considerar essas singularidades dos alunos migrantes de crise ao desenvolver um trabalho educacional com eles (VIEIRA; SANTOS, 2021, no prelo).

Note-se que dissemos um trabalho educacional *com* os estudantes, e não *para* eles. Isso porque nos pautamos nos postulados de Paulo Freire (1974, p. 116, grifos do autor), grande educador brasileiro que assevera que “a educação autêntica [...] não se faz de *A para B*, mas de *A com B*”. Assim, propomos uma educação linguística desenvolvida junto com nossos alunos de outras nacionalidades, pois defendemos uma concepção de educação problematizadora e dialógica, que se baseia numa relação de horizontalidade e colaboração entre o docente e os discentes.

Defendemos, outrossim, uma educação linguística em que haja uma relação de valorização, e não de invisibilização ou apagamento das línguas dos educandos de outras nacionalidades. Nessa direção, propomos uma educação linguística em que não exista uma hierarquização entre línguas, na qual o português seria considerado uma língua de maior prestígio em relação às línguas desses alunos.

É inegável que a aprendizagem da língua portuguesa, no Brasil, seja importante e necessária para que os migrantes possam participar efetivamente das atividades da vida cotidiana e reivindicar, de maneira consciente e informada, os seus direitos. Entretanto, essa aprendizagem não pode excluir ou apagar as línguas de tais estudantes, tornando-as invisíveis.

Uma educação linguística plural, abrangente, dialógica e inclusiva precisa trazer visibilidade às línguas dos educandos de outras nacionalidades e às suas respectivas culturas. Essa é uma forma de valorizar sujeitos que, infelizmente, ainda hoje, são marginalizados em nosso país: os migrantes de crise.

De forma geral, no Brasil, esses migrantes são, infelizmente, vítimas de xenofobia. No caso dos nossos estudantes haitianos, que são negros, a xenofobia soma-se ao racismo, uma vez que vivemos num país que, ainda hoje, é extremamente racista. Alguns discentes já nos relataram, por exemplo, que sofreram racismo e xenofobia por parte de servidores públicos: tais funcionários negaram a esses alunos o direito de efetuar matrícula em algumas escolas. Essa postura, a nosso ver, é absolutamente reprovável e inadmissível em qualquer instituição educacional, sobretudo em instituições de educação pública, já que elas são destinadas a todas

as pessoas, independentemente de sua nacionalidade, etnia, faixa etária, religião, entre outras especificidades.

No CIEJA Perus I, nosso contexto de trabalho docente, ao contrário dessas supostas instituições de ensino, consideramos que, assim como migrar é um direito humano, a educação também é. Portanto, os educandos migrantes de crise devem ter o direito de estudar em qualquer escola da rede pública que eles desejarem.

Com o trabalho educacional que realizamos, visamos ao desenvolvimento de uma educação linguística que abraça a pluralidade linguística, cultural, étnico-racial, geográfica etc. Por essa razão, nas aulas de língua portuguesa para os alunos migrantes, nós os incentivamos a construir sentidos e significados em português a partir de suas próprias línguas. Assim sendo, os estudantes haitianos podem interagir, com os colegas e conosco (as professoras), em crioulo haitiano sempre que quiserem.

Quando há dificuldades de compreensão nessas interações, os discentes e nós empregamos todos os recursos verbais e não verbais (gestos, expressões faciais, objetos, desenhos que fazemos na lousa, imagens encontradas na internet, tradutor automático, entre outros) de que dispomos. Contamos, ademais, com a participação ativa e fundamental dos “alunos intérpretes”: trata-se dos educandos migrantes que já têm mais familiaridade com a língua portuguesa e que, tanto oralmente quanto por escrito, colaboram conosco fazendo traduções do português para o crioulo haitiano e vice-versa. Essas traduções facilitam a comunicação entre nós, docentes, e os alunos migrantes que ainda não falam português, bem como entre esses discentes e os educandos brasileiros.

Além disso, como forma de valorizar as diferentes línguas que fazem parte do CIEJA, nos diversos espaços dessa escola (salas de aula, banheiros, refeitório, biblioteca etc.), utilizamos cartazes bi/multilíngues, que são confeccionados com a colaboração dos educandos migrantes. A seguir, mostramos um desses cartazes:

Figura 1 – Cartaz multilíngue colocado no refeitório do CIEJA Perus I



Fonte: Fotografia tirada por uma das autoras deste texto

Também com o intuito de implementar uma educação linguística que valorize os conhecimentos, a língua e a cultura dos educandos migrantes, oferecemos, em nossa instituição escolar, desde abril de 2019, oficinas de crioulo haitiano, que são gratuitas e abertas para a comunidade em geral. Essas oficinas, que ocorrem às sextas-feiras, são ministradas por dois discentes haitianos: Olson Oscar e Donald Maignan. Ambos atuam como professores voluntários e preparam e ministram as aulas junto conosco. Nessas oficinas, somos alunas dos nossos estudantes, ou melhor, eles são os nossos professores. Isso ilustra, explicitamente, a relação pedagógica dialógica e de horizontalidade proposta por Freire (1968).

Para concluir este texto, transcrevemos a opinião de Olson Oscar sobre, respectivamente, as aulas de português e as oficinas de crioulo haitiano. O seu parecer ilustra a relevância e a necessidade de uma educação linguística para migrantes a qual valorize igualmente o português e as línguas dos discentes:

Para mim, as aulas de português são muito importantes. Foi através delas que eu conheci meus direitos aqui no Brasil e a cultura brasileira. Com essas aulas, estou quebrando barreiras aqui no Brasil.

As oficinas de crioulo são de grande importância para mim, porque é um prazer enorme ensinar ao grande povo brasileiro minha língua nativa, que é o crioulo. Nessas oficinas, brasileiros e haitianos confraternizam melhor. Eu gostaria que os brasileiros aprendessem o crioulo para que conhecessem a minha cultura e a história do Haiti, país que deveria ser mais conhecido por sua luta de humanidade, luta contra a escravidão, o colonialismo e o imperialismo.

Em suma, nós, que temos a tarefa prazerosa e desafiadora de trabalhar numa instituição educacional que tem um corpo discente constituído, em grande parte, por migrantes de crise, temos esperança (do verbo esperar) de que essa educação linguística plural, abrangente, dialógica e inclusiva que defendemos se torne, um dia, parte do currículo das escolas (públicas e privadas) de todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.
- BUSCH, Brigitta. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. *Working papers in urban language and literacies*, 2015.
- CAMARGO, Helena Regina Esteves de. *Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise*. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- CAPPA, Claudia; FERNANDO, Jill; GIULIVI, Sara; STOKS, Gé. *Multilinguismo e alfabetizzazione*. Disponível em: http://dylansrv.ilc.cnr.it/WP_comphyslab/wp-content/uploads/2017/02/1ITA-MODULO-2014.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.
- CLOCHARD, Olivier. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. *EchoGéo*, v. 2, 2007. Disponível em: <http://echogeo.revues.org/1696>. Acesso em: 11 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

VIEIRA, Daniela Aparecida; LIBERALI, Fernanda Coelho. As atividades sociais como possibilidade para construção do currículo de português para imigrantes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 1, p. 55-80, 2021.

VIEIRA, Daniela Aparecida; SANTOS, Elisângela Nogueira Janoni dos. *Educação de migrantes internacionais e o ensino de português como língua adicional: pela inclusão desse contexto nos documentos curriculares brasileiros*. 2021, no prelo.

NÓS DE COLONIALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Rosane Rocha Pessoa¹
Universidade Federal de Goiás (UFG)

La descolonización que se propone cambiar el orden del mundo es [...] un programa de desorden absoluto [...] un proceso histórico [...]. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad.

Fanon, 1961

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) traçam um histórico do grupo de pesquisa Projeto Latino/Latino-Americano Modernidade/Colonialidade, ou simplesmente Grupo Modernidade/Colonialidade, que retomo aqui para discutir três *nós de colonialidade* presentes na formação docente. O grupo começou a se estruturar no final dos anos 1990. Em 1998, foi realizado um evento na Universidade Central da Venezuela, com o apoio do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, que deu origem ao livro *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*, editado por Edgar Lander e publicado em Buenos Aires em 2000. Desde então, vários eventos e produções se realizaram em diferentes países, resultando na consolidação de uma epistemologia fértil e sensível, que, em diálogo com Mignolo (2014), chamamos de *Pensamento Decolonial*, e que vem fundamentando estudos em diversas áreas do conhecimento. No entanto,

1 Agradeço ao CNPq pela bolsa de Produtividade em Pesquisa 2.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) destacam que não se trata de um projeto apenas acadêmico, mas também político, englobando, por exemplo, a participação no Fórum Social Mundial e movimentos indígenas, negros e chicanos.

Quijano, segundo os dois autores, é o membro do grupo que desenvolve a teoria da colonialidade do poder, teoria que integra as múltiplas hierarquias de poder do capitalismo histórico como parte do mesmo processo histórico-estrutural heterogêneo. Isso significa dizer que a constituição de uma divisão internacional do trabalho organizada nas relações centro-periferia em escala mundial aconteceu simultaneamente à construção da hierarquia etnoracial global e de outras hierarquias tais como a espiritual, a epistêmica, a sexual e a de gênero. De fato, foram homens europeus heterossexuais que levaram a cabo a expansão colonial europeia e, assim, seus discursos racistas, homofóbicos, eurocêntricos e sexistas formavam estruturas hierárquicas em termos de raça, gênero, classe, sexualidade, espiritualidade, epistemologia, língua etc.

Em diálogo com Quijano (2005), Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 17) afirmam que o Pensamento Decolonial se funda na compreensão de que a independência jurídico-política dos países colonizados nos séculos XIX e XX não afetou “as heterarquias² das múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero”. Daí a necessidade de ressignificar tais relações, buscando confrontar as colonialidades presentes nos processos geopolíticos, geoculturais e geoeconômicos do sistema-mundo. Para tanto, os autores sublinham a importância de encontrar novos conceitos e de uma nova linguagem para além de nossos paradigmas e campos de conhecimento, que deem conta da complexidade dessas heterarquias. Vejo as colonialidades como nós, construídos de várias cordas, que primeiramente precisam ser desatados para que novas linguagens sejam encontradas. Neste texto, evidenciarei nossa busca inicial por desatar um desses nós no estágio supervisionado

2 Segundo Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 18), “as heterarquias são estruturas complexas nas quais não existe um nível básico que governa os demais, mas sim todos os níveis exercem algum grau de influência mútua em diferentes aspectos particulares e atendendo a conjunturas históricas específicas”, ou seja, o sistema-mundo não se sustenta por apenas uma hierarquia de poder, a econômica, mas sim “por uma série de dispositivos heterônomos vinculados em rede”.

de língua inglesa (primeiro nó) e discutirei como eu acredito que outros nós devem ser desatados nos cursos de licenciatura (segundo nó) e no modelo de escola que temos hoje (terceiro nó).

Um **primeiro nó** está sendo desatado por nosso grupo de pesquisa, cadastrado no Diretório do CNPq como Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas em 2018 que vem refletindo sobre as colonialidades enraizadas na **relação entre universidades e escolas públicas na formação inicial e continuada**. Muitos estudos desse grupo têm se voltado para estreitar a relação entre essas duas instituições, haja vista o fato de que ambas produzem conhecimento relevante para a profissionalização docente (PESSOA, 2019), e têm sublinhado que a formação docente deve acontecer a partir da escola, que é o “espaço formativo por excelência” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020, p. 15). Assim, esses estudos evidenciam a importância do diálogo entre essas duas instituições em contextos como o Pibid³ (SILVESTRE, 2017), o estágio de língua inglesa (BORELLI, 2018; BORELLI; PESSOA, 2019; 2020; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2019; ROSA-DASILVA; ROQUE, 2020; SILVESTRE; SABOTA; PEREIRA, 2020), a formação continuada (PESSOA; SILVESTRE; BORELLI, 2019) e o curso de Letras de modo geral (BORELLI; SILVESTRE; PESSOA, 2020).

Para além de contextos específicos como o Pibid, o estágio e a formação continuada, considero que um **segundo nó** se refere à **estruturação dos cursos de licenciatura em Letras**, que poderia ser desatado se os cursos como um todo fossem reestruturados a partir da escola. Afinal, como afirma Bagno (2017), o papel principal dos cursos de Letras é a formação docente, o que não parece muito claro para muitas(os) discentes que ingressam e para muitos docentes que atuam no curso. Desde que fui admitida no curso de Letras, ouço professoras(es) dizerem que não trabalham com formação docente e alunas(os) dizerem que não querem ser professoras(es), mas essas afirmações me soam anacrônicas. É verdade que houve um tempo em que Letras nada tinha a ver com formação. Bagno

3 O Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um dos programas de formação de professores/as da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O programa prevê a oferta de bolsas para que estudantes de cursos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica (SILVESTRE, 2017).

(2017) afirma que não apenas o nome *Letras*, mas também as concepções de educação e formação que o fundamentam datam do século XIX, época do estabelecimento dos grandes impérios coloniais. Naquele momento, o estudo das Letras ou Belas Letras (em francês *Belles Lettres*) na Europa era regido por princípios elitistas, aristocráticos e sexistas e por critérios de elegância e bom gosto: estudavam-se literatura clássica de autores (homens) imortalizados pelas Academias de Letras, as línguas clássicas (latim e grego) e as línguas modernas mais prestigiadas (em especial, o francês). Em poucas palavras, era uma formação universitária em línguas e literaturas.

Segundo Fiorin (2006, p. 14), “a reforma Francisco Campos (Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931) estabeleceu um modelo único a ser seguido por todas as universidades do país” e “a união da docência à pesquisa era a base da concepção da nova universidade” (FIORIN, 2006, p. 15), mas os primeiros cursos de Letras no Brasil foram criados nos anos 1930, seguindo os moldes das universidades europeias. Assim, até 1962, vigorou o Decreto Federal de 1939, estabelecendo três cursos: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, compreendendo cadeiras de língua, literatura e filologia. Esses cursos tinham uma orientação nitidamente literária, sendo os estudos linguísticos voltados para a preparação das(os) alunas(os) para a leitura de textos literários no original (FIORIN, 2006). Já a formação docente ficava a cargo de Institutos de Educação e tinha a duração de um ano (PENIN, 2001). Em 1970, esses Institutos se tornaram Faculdades de Educação e foram criados os Institutos de Aplicação, mas, segundo Penin (2001, p. 323), isso “não resolveu o problema da formação dos professores na USP, pela simples razão de que isso dependeria de um trabalho conjunto entre as diversas unidades que contribuem para essa formação”.

Acredito poder dizer que essa falta de articulação consistente entre a formação *cientificalteórica* e a formação pedagógica ainda prevalece nos cursos de licenciatura, mesmo que esses cursos tenham sido reestruturados. Exemplo disso é o fato de que, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, instituição onde atuo, as(os) professoras(es) das disciplinas de formação pedagógica saíram da Faculdade de Educação e

passaram a ser lotadas(os) na Faculdade de Letras em um processo que começou na década de 1990, mas nunca houve diálogo entre todas(os) as(os) professoras(es) do curso para pensar a formação docente. Enfim, considero que estamos longe de construir uma “formação de uma cultura pedagógica [eu diria *de culturas pedagógicas*], idéia tão cara a Anísio Teixeira” (PENIN, 2001, p. 321).

Essa separação entre conteúdos de formação *científica/teórica*, ministrados nos dois primeiros anos do curso, e conteúdos de formação pedagógica, ministrados nos dois últimos anos do curso, é certamente um dos elementos que faz perpetuar as colonialidades subjacentes a dois binarismos nefastos na nossa área: teoria e prática e universidade e escola. Assim como não há teoria que não esteja assentada em uma prática e nem uma prática que não pressuponha uma teoria (FREIRE, 2005), não se pode pensar, quando se trata de cursos de licenciatura, em universidade sem escola e em escola sem universidade, pois não se pode definir previamente que conhecimentos são necessários para a profissionalização docente sem o conhecimento do contexto; esse conhecimento só faz sentido se discutido à luz dos valores, da história e das práxis das instituições escolares. Com efeito, o problema talvez não resida na separação entre esses dois tipos de conteúdo, mas sim, na negação da responsabilidade de *todas(os) as(os) professoras(es)* de um curso de licenciatura com a formação docente. Será que essa negação não nos permitiria conjecturar que a desvalorização da profissão docente e da escola pública é também gestada nos próprios cursos de licenciatura? Não há aí uma colonialidade que resulta da exaltação da formação *científica/teórica* e do desprezo pela formação pedagógica? E mais, não há aí uma configuração que impede que projetos robustos de formação inicialcontinuada⁴ sejam pensados, coletivamente, pelas universidades, escolas e secretarias estaduais e municipais de educação?

Um **terceiro nó** que, como formadoras/es de professoras/es, devemos desatar é o **modelo de escola que existe hoje**, materializado em salas de

4 Segundo Süsskind (2020, p. 55), a ideia de juntar palavras é umas formas de redimensionar e ressignificar os binarismos, que “organizam de modo pouco solidário o mundo”. Uno essas duas palavras para mostrar que elas devem ser vistas de modo articulado em qualquer projeto robusto ou política de formação docente.

aula nas quais uma professora ou um professor se posiciona à frente, tendo o quadro negro (ou digital) sob seu domínio, e alunas(os) sentadas(os) em carteiras em fila, configuração que determina o lugar do conhecimento e o lugar da ignorância. Tenho problematizado essa sala de aula desde que terminei o doutorado. Meu engajamento com a pesquisa de doutorado foi tão intenso que, quando voltei a dar aula de inglês no curso de graduação em Letras: Inglês, em 2003, passei a achar que estar ali à frente, em pé, dando aula para alunas(os) sentadas(os), era autoritário, repressivo e antiquado. Hoje, eu usaria o termo *colonial*.

Naquele momento, comecei a transformar essa sala de aula de configuração colonizadora em um espaço dialógico, com carteiras organizadas em semicírculo, onde negociávamos o currículo, discutíamos questões sociais relevantes e focalizávamos itens gramaticais com base nas dificuldades das(os) alunas(os), além de um trabalho inicial com o Alfabeto Fonético Internacional e com transcrição fonêmica de termos usados nas discussões. Mais relevante, queria que os(as) alunas(os) desenvolvessem pesquisas em inglês, valendo-se de estratégias para melhorar a aprendizagem de áreas em que tinham dificuldade (produção oral, produção escrita, compreensão oral, compreensão escrita, gramática, pronúncia e vocabulário); então propus que desenvolvessem *Language Learning Projects*, que, em poucas palavras, objetivava não apenas que elas/es “se desenvolvessem linguística e teoricamente, mas também que se tornassem mais ativos no que diz respeito à aprendizagem de língua” (PESSOA, 2006, p. 149). Esses projetos foram desenvolvidos por dez anos e deixaram de ser desenvolvidos especialmente porque ocupavam um lugar marginal no curso.

Hoje, não tenho dúvida de que a pesquisa deve ser o cerne do trabalho educativo e, concordo com Nóvoa quando afirma que esse trabalho não pode ser desenvolvido nas salas de aula de modelo colonial, existentes em todo o mundo, e muitos menos pode se circunscrever às escolas. Segundo Nóvoa, entrevistado por Boto (2018, p. 9), o que precisamos são “ambientes de estudo individual e em grupo. Ambientes de pesquisa e de cooperação. Ambientes de trabalho em torno de projetos. Ambientes de participação em atividades científicas e artísticas”. Para o autor, esse trabalho pode ser feito dentro e fora da escola, em horários ditados

pelo ritmo do estudo e por meio da cooperação entre professoras(es) e alunas(os) trabalhando em grupos. Eu acrescentaria que é fundamental que esse trabalho seja voltado para pensar em possibilidades para o mundo violento e desigual em que vivemos.

Assim, desatar nós de colonialidade na formação docente, a meu ver, requer também e, talvez principalmente, que professoras(es), formadoras(es) e formandas(os), “recusem a familiaridade e cultivem o estranhamento” (NÓVOA, entrevistado por BOTO, 2018), que contestem essa sala de aula forjada no colonialismo e construam outros ambientes educativos em que se aprenda não apenas a fazer sentido da profusão de conhecimentos disponíveis hoje na internet, mas também a buscar novas formas de conhecer, de aprender, de viver e de conviver na escola e na vida. Exemplo de novos conhecimentos são as cosmovisões dos povos indígenas, que, em geral, se pautam pela harmonia entre seres humanos e entre os seres humanos e a natureza, pelo senso do coletivo, pelos direitos de povos, de comunidades e da natureza em detrimento dos direitos individuais, por menos consumo, por uma produção agrícola em pequena escala etc. M’Byá (2019) resume bem o que quero dizer: “a escola é um lugar de encontro e depois vamos sair pra caçar”. Entendo *caçar* como pesquisar a vida dentro e fora da gente *em nosso território*.

Em poucas palavras, parto, neste texto, de um nó de colonialidade que começamos a desatar na formação de professoras/es de inglês, movimento que, a meu ver, deve ser expandido para os cursos de licenciatura e para o modelo atual de escola. São muitos os alicerces da cultura escolar que precisam ser desconstruídos, a começar pelas ações individuais realizadas em salas de aula, que impossibilitam o trabalho coletivo que pode redundar em projetos educativos mais amplos e criar possibilidades de educar para um novo modo de viver, de viver junto, de bem viver. A reinvenção da educação é ainda mais urgente em países como o Brasil, que ainda não conseguiu garantir uma educação de qualidade a suas(seus) cidadãs(cidadãos) e condições profissionais decentes às/aos professoras/es, e que, no Governo Bolsonaro, tem como meta o desmonte da educação pública. Assim, qualquer projeto acadêmico deve estar atrelado a ações políticas que confirmem à educação um lugar que ela nunca teve neste país de colonialidades latentes.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. Curso de Letras? Pra quê? *Blog da Parábola Editorial*, 19 de jun., 2017. Disponível em: <<https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/curso-de-letras-pra-que-1>>. Acesso em: 8 jul. 2019.
- BORELLI, Julma. D. V. P. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 222f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BORELLI, Julma D. V. P.; PESSOA, Rosane R. O estágio e o desafio decolonial: problematizações sobre as relações interpessoais de seus/suas agentes. *Moara*, v. 51, p. 75-96, 2019.
- BORELLI, Julma D. V. P.; PESSOA, Rosane R. “Se eu não sei nem pra mim, como eu vou passar isso para os alunos?”: problematizações dos/as agentes do estágio sobre os desafios da formação de professores/as de inglês. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana. (org.). *(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. São Paulo: Pontes, 2020. p. 75-101.
- BORELLI, Julma D. V. P.; SILVESTRE, Viviane P. V.; PESSOA, Rosane R. Towards a decolonial language teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020.
- BOTO, Carlota. Antônio Nóvoa: uma vida para a educação. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. 1-15, 2018.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (Ed.). *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. 9-23.
- FANON, Franz. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1961.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. *Línguas & Letras*, v. 7, n. 12, 2006. p. 11-25.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, p. 189-216, 2019.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Apresentação: esforços decoloniais e o desejo de romper com binarismos e hegemonias na relação escola-universidade. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). *(De)Colonialidades na relação*

escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 13-20.

M'BYÁ, Daniel I. G. Diálogos entre saberes indígenas e indigenistas. [S. l.]: Pós-Graduação em Letras UFPR, 4 setembro 2019. 1 vídeo (1h:58min:40seg). [Webinário]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mMi_wSpes1c. Acesso em: 7 jan. 2021.

MIGNOLO, Walter D. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender – Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo. *Revista del IICE*. n. 35, p. 61-71, 2014. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso].

PESSOA, Rosane R. Análise de uma experiência de sala de aula com projetos de aprendizagem de língua. *The Specialist*, v. 27, p. 147-168, 2006.

PESSOA, Rosane R. Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial *In: MAGNO-E-SILVA, Walkyria; SILVA, Wagner R.; CAMPOS, Diego M. (org.). Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 173-186.

PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P. V.; BORELLI, Julma D. V. P. Challenges of a decolonial undertaking in teacher education. *Calidoscópio*, v. 17, n. 2, p. 342-360, 2019.

PENIN, Sonia T. de S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, p. 317-332, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 107-130.

ROSA-DA-SILVA, Valéria; ROQUE, Henrique F. Uma conversa sobre *movimentos decoloniais* nas vivências do estágio de inglês em uma escola pública. *In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). (De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 123-149.

SILVESTRE, Viviane P. V. *Colaboração e crítica na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. Campinas: Pontes, 2017.

SILVESTRE, Viviane P. V.; SABOTA, Barbra; PEREIRA, Ariolvaldo L. Girando o olhar: esforços decoloniais na ressignificação do estágio de língua inglesa. *In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). (De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 103-121.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; COUBE, André Luiz da Silva. *Universidadescolas: deslocando linhas abissais*. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). *(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 55-74.

OLHARES OUTROS

Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff,
levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas,
esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas
alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava
na frente de seus olhos.
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o
menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo,
gaguejando, pediu ao pai:
- Me ajuda a olhar!
(GALEANO, 2002, p. 12)

O escritor uruguaio Eduardo Galeano, em sua crônica “A função da arte 1”, nos apresenta uma narrativa sobre o menino Diego e sua primeira experiência com o mar, proporcionada por seu pai, Santiago. Há um valor simbólico na narrativa que nos permitiria analisar diversas questões, mas me centrarei aqui em alguns aspectos, como o do *olhar*, entendendo que *olhares outros* podem nos direcionar para uma viagem ao *Sul*, como fizeram os dois personagens da narrativa. Quando falo em *Sul*, me refiro

a epistemologias outras, não legitimadas pelo que se convencionou como história universal. Descobrir o mar é diferente de conhecer e, proponho que sejamos sujeitos de nossas descobertas, que, muitas vezes, ocorrem com a ajuda de outras, outros e outres sujeitos e coletividades.

O mar pode ser compreendido como possibilidades múltiplas de leitura do mundo que, dependendo da posição que ocupamos, não conseguimos visualizar em sua imensidão. Relaciono essa metáfora às feridas da colonialidade, que se perpetuam em suas consequências na forma das diversas colonialidades, a começar pela colonialidade do poder, seguida de seus desdobramentos, a colonialidade do saber, do ser, de gênero, da linguagem, do ver dentre outras. Gostaria de trazer esse debate para o contexto educativo, refletindo sobre como podemos ajudar nossos estudantes a *olhar* em direções outras que promovam um giro decolonial, a partir de nossas aulas, dos materiais didáticos que utilizamos, do currículo colocado em prática no chão da escola, lugar de promover e escutar vozes outras que nos levem a descobrir o *Sul*, por vezes apagado e silenciado, assim como Diego descobriu o mar.

Há pessoas que nunca viram o mar, há as que o veem de sua janela, mas nunca o perceberam em sua completude, há as que nunca mergulharam e há as que mergulham nele, molhando, sentindo o gosto salgado, modificando-se a partir desse encontro que ocorre em movimento. Aqui, o que proponho é pensar o mar como a América Latina, a entendendo não simplesmente como espaço geográfico, mas como espaço de produção cultural, conforme os estudos da chilena Ana Pizarro (2004). Pizarro quando nos traz a força dos rios, me faz lembrar que os seus afluentes são muitos, pois a teórica enumera sete categorias que definem áreas culturais, que ultrapassam fronteiras geográficas ou linguísticas, sendo elas: **Mesoamericana e andina**, que abarca a memória étnica presente das culturas indígenas; **Caribe e costa atlântica**, espaço de tradição africana a partir da exploração da escravidão; **Sul-Atlântica**, que abrange as culturas de imigração; **Brasil**, que articula uma série de subáreas; **Grandes planícies**, que apresenta cultura popular de tradição oral; **Extraterritorial**, que engloba os “latinos” nos Estados Unidos; **Amazônica**, um reservatório cultural que pertence a oito países. Pen-

semos as áreas culturais como afluentes de rios, que desaguam no mar, a América Latina.

A partir dessas áreas podemos compreender e apresentar o espaço cultural da América Latina para além das fronteiras geográficas ou linguísticas, promovendo a educação linguística em espanhol e outras línguas em contato, através de práticas potencialmente decoloniais, não aceitando a invisibilidade das identidades latino-americanas e estimulando seu protagonismo por meio de narrativas e *olhares outros*, aproximando os estudantes de outras realidades socioculturais, que também são suas, contribuindo, assim, para a compreensão da imensidão que é esse mar e, a partir desse contato, poder contribuir para a construção de sujeitos mais sensíveis ao diálogo intercultural e receptivos a outras realidades, a outras formas de dizer, de fazer e de ser e estar no mundo.

Veronelli (2015, p. 37), ao mencionar o giro decolonial como um projeto coletivo de pesquisa, que busca desenvolver uma perspectiva geopolítica do conhecimento, desde um lócus de enunciação que parta do outro, historicamente marginalizado e ignorado, aponta que não se trata de negar as contribuições da modernidade eurocêntrica, mas abrir novas perspectivas epistêmicas e experiências de vidas outras “[...] *que emanan de una multiplicidad de subjetividades que la relación modernidad/colonialidad ignoró, desplazó y subalternizó intencionalmente a nivel global*”. Em seguida, a autora explica o uso do termo *experiências de vidas outras*:

Al hablar de ‘experiencias de vida otras’ estoy haciendo propio el vocabulario y la gramática del giro decolonial (en particular, de Catherine Walsh, 2009), dentro del cual no es lo mismo decir “otras experiencias de vida” que “experiencias de vida otras.” La diferencia es en torno a los puntos de partida. Mientras la búsqueda de “otras experiencias de vida” (o, para el caso, “otras lógicas”, “otras alternativas”, “otras formas”, “otras ideas”, “otros modelos” etc.) da por hecho la centralidad y universalidad de la modernidad eurocentrada, el interés por “experiencias de vida otras”, enfatiza un ‘más allá’ de la modernidad eurocéntrica y su proyecto civilizatorio occi-

dental. Es decir, las experiencias, prácticas y perspectivas ancladas a las luchas de vida que desde el siglo XVI y hasta hoy no han dejado de existir. (VERONELLI, 2015, p. 37)

Dessa maneira, *olhares outros* propõe também que se veja para além da modernidade eurocêntrica e suas colonialidades como projeto civilizatório ocidental, enxergando modos de vidas outras que vivem, existem e reexistem em Abya Yala. O diálogo com as ditas periferias epistêmicas é fundamental “para o estabelecimento do diálogo com as vozes do Sul e, principalmente, a partir delas, de maneira que a construção de saberes siga a direção Sul-Sul e Sul-Norte, não necessariamente geográfica, mas epistêmica” (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019, p. 106).

Olhares outros podem proporcionar a escuta de vozes outras, para esse giro na direção epistêmica, como nos propõe a escritora e contadora de histórias nigeriana Chimamanda Adichie (2019), que trata do perigo da história única, termo que ela usa para referir-se aos estereótipos criados sobre pessoas e lugares, por um discurso unívoco, detentor da verdade ‘absoluta’ e capaz de dar conta de qualquer aspecto da experiência humana. Para a autora, produz-se uma história única, quando, à força de uma imagem negativa reforçada, o próprio indivíduo se confunde com essa imagem, assim, a construção da história única passa pela questão do poder, pois a depender de como e de quem conta a narrativa, consegue-se fazê-la ser a história definitiva daquela pessoa, povo, comunidade.

Para Adichie (2019, p. 26), há a necessidade de se contarem outras histórias ocultadas ou distorcidas pelos séculos de racismo presentes na sociedade, pois uma única história cria estereótipos. Para a escritora, “o problema com estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne única história”. Os estereótipos criados no imaginário das pessoas podem ser ressignificados por *olhares outros* sobre as múltiplas histórias de vida de grupos historicamente subalternizados, ou mesmo, serem criadas novas histórias, diversas e atentas aos processos das colonialidades.

E quais histórias seriam essas? Se pensamos que as colonialidades operam estruturalmente em diversos espaços e instituições sociais, é

importante que histórias outras sejam visibilizadas e, para refletir, trago as perguntas de Kilomba (2019, p. 49):

Que conhecimento é reconhecido como tal? E que conhecimento não o é? Que conhecimento tem sido integrado nas agendas acadêmicas? E que conhecimento não tem sido? De quem é esse conhecimento? Quem se reconhece ter esse conhecimento? E quem não se reconhece? Quem pode ensinar esse conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem fica fora, nas margens?

Pensar em epistemes outras que partam da América Latina, como as produzidas por Lélia González (1998), por exemplo, promovem *olhares outros* para nossos lugares geopolíticos, ao pensar não somente na América Latina como espaço de produção cultural, mas na América Latina, de maneira que os saberes das culturas indígenas e africanas sejam o ponto de partida, ao invés do pensamento moderno europeu, que segundo a filósofa produz efeitos através do racismo, colonialismo e imperialismo.

Nesse sentido, Mignolo (2003) parte do conceito de *paradigma outro*, criado por pensamentos fronteiriços e que é conectado pela experiência histórica comum do colonialismo e pelo horizonte colonial da modernidade, pois pensa a partir e desde a diferença colonial. Tal diferença passa a não ser mais um objeto de estudo, “estudado desde a perspectiva epistêmica da modernidade, mas pensado desde a dor da diferença colonial, desde o grito do sujeito” (MIGNOLO, 2003, p. 27). Assim, entendo que partir de um *paradigma outro* é também ter *olhares outros*, em direções que possibilitem que *saberes outros*, desenvolvidos por sujeitos muitas vezes invisibilizados, silenciados e sufocados pela colonialidade, possam ser ouvidos em suas ontoepistemologias.

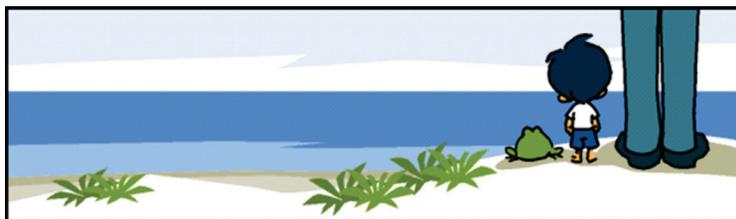
São inúmeras as reflexões que podem ser feitas a partir do conceito de *olhares outros* se pensamos que um olhar é somente um ponto de partida, iniciado pelas experiências de vida que cada um de nós possui. Assim, o olhar que se quer atento para as feridas coloniais (ANZALDÚA, 2012; KILOMBA, 2019) será direcionado por ontologias e epistemo-

logias, ou melhor, por ontoepistemologias decoloniais como maneiras de existir-pensar-agir-sentir-dizer (REZENDE; GOMES, 2020). Como educadores, nossos olhares precisam caminhar por direções outras, mares outros, de maneira a ampliar as possibilidades de ser e estar no mundo que é diverso e plural.

Em minha trajetória como professora e pesquisadora, percebo que ter um olhar atento ao que ocorre em nosso redor, principalmente no ambiente educativo, seja em qual nível for, é importante para que sejamos sensíveis à escuta de nossos alunos e às transformações que podem ocorrer pela educação. Nosso grande educador Paulo Freire (2018) já apontava que não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes e, assim, educar nosso olhar para o crescimento coletivo é um exercício para enxergar além do que nos é apresentado pelas histórias únicas.

Cada pessoa que cruza meu caminho me ajuda a olhar, assim como o pai de Diego, é preciso, muitas vezes, levar pelas mãos em direções outras que não nos foram apresentadas, mas que estão ali, vivendo e reexistindo, desde sempre, em Abya Yala. Nós professores podemos levar nossos estudantes pelas mãos, decolonizando os saberes e ficando, juntos, mudos de beleza ao descobrir a imensidão de saberes existentes e vivos na América Latina, decolonizando nossos olhares para o mundo, por meio de olhares outros. Também podemos ser levados por nossos alunos a ver em direções outras, por isso, trago outro menino, o Armandinho, do ilustrador Alexandre Beck, em uma tirinha publicada em 13 de abril de 2015, dia em que Galeano nos deixou, fazendo referência ao texto que abriu esse capítulo. E termino dizendo: me ajudem a olhar! Ou melhor: olhemos juntos!!

Figura 1



Fonte: Página do Facebook do Armandinho, 13 de abril de 2015

REFERÊNCIAS

- ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. Tradução: Carmen Valle. Madrid: Capitán Swing Libros S.L., 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 11-69.
- MIGNOLO, Walter D. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.
- PIZARRO, Ana. El Sur y los Trópicos. Ensayos de cultura latinoamericana. *Cuadernos de América sin nombre*, n. 10. Alicante: Universidad de Alicante, 2005.
- REZENDE, Tânia Ferreira; GOMES, Letícia Santos. Uma canção pela vida: a decolonialidade está no seio da mãe terra. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida. *América latina e língua espanhola: discussões decoloniais*. Campinas/SP: Pontes, 2020. p. 93-115
- SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar SUEar*, UEMG, Ano 2, n. 2, Edição Especial Dossiê SUEar, set. 2019.
- VERONELLI, Gabriela Agustina. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Revista Universitas Humanística*. Bogotá, n. 81, p. 33-58, 2015.

PARADIGMA TRANSPERIFÉRICO

Joel Windle

University of South Australia (UniSA)

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Recentemente cunhado, o termo transperiférico busca representar um esforço de pesquisa coletivo no campo da linguística aplicada que tem como foco as vivências, lutas e produções culturais das periferias brasileiras em seus contatos com outros territórios (WINDLE *et al.*, 2020). Diferente de muitas abordagens que tomam a periferia como mero objeto de estudo, o paradigma transperiférico propõe uma orientação socialmente engajada que reconhece e valoriza as relações humanas e intelectuais que surgem na periferia e alimentam o nosso pensamento, inclusive para problematizar e repensar a própria noção de periferia.

Consideramos o trabalho intelectual como inseparável das relações de poder e dos compromissos éticos, políticos e pessoais. Nesse sentido, o paradigma transperiférico insere-se nas tradições de ciências humanas e sociais críticas. O trabalho coletivo do paradigma transperiférico também é resultado de lutas sociais que têm seu reflexo em organizações e movimentos nas periferias e, também, fora delas. Essas mesmas lutas estão abalando as instituições de ensino e pesquisa pela maior inclusão de populações historicamente excluídas.

Fica evidente, assim, que o paradigma transperiférico rejeita a distinção rígida entre conhecimento vernacular ou popular e conhecimento científico. Também rejeita a noção da imparcialidade e objetividade do

pesquisador que não tem vínculo com o campo ou com a sociedade no qual está inserido. Podemos lembrar as contribuições de Paulo Freire (1987) e de bell hooks (1994) como exemplos de perspectivas críticas e relacionais que se definem pelo compromisso explícito com a justiça social e que influenciaram nosso trabalho. Ou ainda, e de maneira mais próxima, a contribuição de Marielle Franco na sua análise de raça, classe e gênero na favela carioca, local para o qual se voltava sua própria militância política (FRANCO, 2017).

O termo transperiférico foi cunhado, no contexto e em partes, como uma das repercussões do assassinato covarde de Marielle Franco, que havia sido eleita em 2016 para um mandato na Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Um ano depois de sua morte, em maio de 2019, realizou-se o seminário *A periferia no centro dos encontros transnacionais: reexistência e democracia*, sediado na Universidade Federal Fluminense, em Niterói. O texto de divulgação do seminário, que já usava o termo transperiferias, articula o desejo de deslocamento do olhar sobre a periferia:

O Seminário Transperiferias visa debater redes e contatos transnacionais que envolvem territórios periféricos, ou que trazem apoio e solidariedade para aqueles que estão em contextos periféricos. Os palestrantes são REFERÊNCIAS nos estudos de movimentos culturais e sociais periféricos, das áreas da linguística e da antropologia, assim como artistas conhecidos por quebrar fronteiras e pelo seu engajamento social. O evento tem como objetivo fortalecer expressões culturais e sociais marginalizadas, assim como refletir sobre a inserção de conhecimentos desenvolvidos nesses contextos na sala de aula, onde muitas vezes prevalece uma visão restrita e elitista de internacionalização, de língua e de cultura. Assim, o evento contribui para pautas de democratização da cultura e da participação cidadã além do “centro”, dando visibilidade a novas formas de comunicação e organização comunitária, e trajetórias através das fronteiras sociais e geográficas nacionais e internacionais. O debate coloca a periferia no centro de

uma reflexão sobre uma “outra globalização”, de baixo para cima (Santos, 2000), pensando em articulações trans-locais, transnacionais e transperiféricas na construção de identidades e experiências envolvendo questões de raça, classe social, gênero e sexualidade.

Como exemplos desses contatos transperiféricos podemos evocar a rede de solidariedade que se construiu e se mobilizou frente ao assassinato de Marielle Franco e, de forma mais ampla, os movimentos que enfrentam a violência do Estado contra populações negras, caso do *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam). Ou, ainda, a participação em eventos acadêmicos nos Estados Unidos e no Brasil da artista de funk Carolina de Oliveira Lourenço (MC Carol de Niterói), originária do Morro do Preventório. Como analisou MC Carol no encontro citado, sua presença em espaços universitários incomodou e foi criticado por ela representar uma forma cultural estigmatizada e por ser uma mulher negra, vista como “fora de lugar”. A reafirmação da negritude, da vivência favelada e do direito de ser considerada um ser humano com plenos direitos em qualquer lugar vão ao encontro do paradigma transperiférico.

O transperiférico se apoia em programas e conceitos de pesquisa no campo da linguagem já existentes que pensam a produção cultural periférica. Um deles, evocado no título do encontro, é de letramentos de reexistência (SOUZA, 2009). Ana Lúcia Silva Souza desenvolveu esse conceito para descrever o papel de grupos de hip-hop como agências de letramento para jovens que se socializam neles. Por meio da participação nesses grupos, os jovens desenvolvem uma consciência crítica das formas de opressão (racismo, sexismo, homofobia, por exemplo) e de resistência que são abordadas pela chamada nação hip-hop global (ALIM, IBRAHIM e PENNYCOOK, 2008). As culturas afrodiaspóricas, dentro de quais surgiram o hip-hop, são elementos importantes da construção de um espaço transperiférico, que “evoca a construção de espaços de diálogo e solidariedade entre territórios periféricos” (WINDLE *et al.*, 2020).

Outro conceito que contribuiu para o paradigma transperiférico é o de letramentos de sobrevivência. Esse termo surge na interação entre um

artista de funk e estudante universitário, MC Calazans, e pesquisadores no território do Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro (LOPES *et al.*, 2018). Partindo da etnografia e da produção de narrativas por jovens moradores de periferias do Rio de Janeiro, os autores buscam na noção de letramentos de sobrevivência:

trazer à tona a forma pela qual esses/as jovens que foram subalternizados pela modernidade não se entregam pacificamente à escrita, mas dela se apropriam, transformando seus significados, constituindo-se como autores de suas próprias histórias e reinventando formas de sobreviver culturalmente. (LOPES *et al.*, 2018, p. 700)

Os letramentos de sobrevivência se desenvolvem também em contatos com outros territórios e com outras agências de letramento. Por exemplo, Maia mostra como o uso do Facebook para denunciar tiroteios dentro do Complexo do Alemão pela moradora, ativista e artista Mariluce Mariá Souza, convoca representantes da imprensa internacional. Marcando mídias estrangeiras nas suas postagens, Mariluce consegue gerar uma reação que obriga as mídias nacionais a também noticiar os acontecimentos denunciados, uma vez repercutidas por grande veículos, como a BBC e o El País (MAIA, 2017).

Essas estratégias de mobilização e de circulação de textos online ganham suas características e sofisticação por serem, muitas vezes, precarizadas e atacadas por grupos de poder. No exemplo anteriormente citado, o Facebook já suspendeu diversas vezes os perfis que Mariluce cria para fazer suas denúncias e atingir um público interno e externo. A precaridade, a criatividade e o improviso são qualidades das estratégias de comunicação e estruturação dentro de territórios periféricos que podemos teorizar usando o conceito vernacular de gambiarra (WINDLE *et al.*, 2017). As teorias de letramento do norte global têm como base a noção de *design*, metáfora que implica em previsibilidade, estabilidade, recursos e tempo nas práticas textuais (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Ao contrário, não só no Brasil, mas ao redor do mundo, uma das

qualidades que define a produção cultural nas periferias é a lógica do imprevisto e da informalidade, ou seja, da *gambiarra*.

Dessa maneira, o paradigma transperiférico foca nossa atenção, baseado em uma abordagem etnográfica e contextualizada, nas práticas de linguagem e letramentos que estão presentes nas interações e no cotidiano da periferia. Citamos anteriormente três formas de relação entre territórios periféricos dentro desse cotidiano: movimentos culturais diaspóricos, como o hip-hop; interpelação estratégica de mídias estrangeiras; e condições homólogas de precariedade na produção cultural. Esses fenômenos ganham seu sentido dentro do espaço local. Portanto, o transperiférico situa-se nas tradições da antropologia linguística, da sociologia, e, sobretudo, da linguística aplicada “indisciplinar” (MOITA LOPES, 2006). Ao mesmo tempo, se inspira em autores que tratam dos espaços híbridos e fronteiriços dos estudos da cultura e da literatura. Por exemplo, o conceito de fronteira/*borderland* que Anzaldúa introduz para retratar o cruzamento de culturas, identidades e histórias num território periférico entre os Estados Unidos e o México (ANZALDÚA, 1987) também é inspirador para a perspectiva transperiférica. Além do seu sentido dentro da (des)organização urbana, a noção de periferia também está presente no nosso trabalho em escala sócio-histórico de colonialidade. O Brasil faz parte de uma periferia global definida pela sua exploração pelo centro imperialista europeu e, mais recentemente, estadunidense (GROSFOGUEL, 2006; QUIJANO, 2007). No sistema-mundo colonial, a racialização dos povos indígenas e não brancos serve como justificativa de uma desumanização e superexploração que ainda reverbera mesmo após o fim dos impérios coloniais. O paradigma transperiférico insere-se no projeto de enfrentar as formas de pensamento que justificaram a opressão e a exploração colonial e que ainda são hegemônicas nas universidades (GROSFOGUEL, 2007). Dessa forma, a proposta não é apenas pesquisar a periferia ou dialogar com ela, mas deslocar o pensamento colonial por meio da elaboração de bases epistêmicas *decoloniais*, que promovam formas de saber e agir subalternas (MIGNOLO, 2012). Essa proposta vai ao encontro de tradições de pesquisa ativista brasileira, como o feminismo ‘amefricano’

de Lélia Gonzalez (GONZALEZ, 1988) e o quilombismo de Abdias do Nascimento (NASCIMENTO, 1980).

O transperiférico se alinha como o movimento decolonial na crítica de ideologias de culturas nacionais unificadas em pé de igualdade. Dentro desse movimento, Dussel, por exemplo, aproveita o conceito de periferia para definir a construção de hierarquias culturais na América Latina:

Uma cultura “imperial” (a do “centro”), com origem na invasão da América em 1492, enfrentava as culturas “periféricas” na América Latina, África, Ásia e Europa Oriental. Não era um “diálogo” simétrico, mas de dominação, exploração e aniquilação. Além disso, nas culturas “periféricas”, existiam elites educadas pelos impérios, como escreveu Sartre (1968) na “Introdução” de *Os condenados da Terra*, de Frantz Fanon; elites que repetiam como eco o que tinham aprendido em Paris ou Londres; elites ilustradas neocoloniais, leais aos impérios, que se distanciavam de seu próprio “povo” e o utilizavam como refém de sua política dependente. (DUSSEL, 2016, p. 52)

Dussel (2016, p. 53) propõe uma postura crítica para libertar as culturas populares da cultura imperial, criando um novo movimento cultural capaz de “se articular aos interesses do bloco social dos oprimidos”. Vale ressaltar que, dentro do norte global, também existem áreas periféricas e povos e culturas dominados. Dussel (2016, p. 63) chama o movimento entre periferias de transversal: para ele, a transversalidade permite o “diálogo intercultural transmoderno”, evidente em exemplos como o feminismo e as lutas antirracistas e anticoloniais. Dussel (2016, p. 70) qualifica o diálogo “entre os críticos criadores de suas próprias culturas” de transmoderno pois “a localização do esforço criador não parte do interior da modernidade, mas de sua externalidade, ou melhor, de seu ser “fronteiriço” (idem).

O prefixo “trans”, no paradigma transperiférico, faz referência a esse movimento entre territórios que produz algo novo em termos culturais e

políticos. Em um primeiro momento, o “trans” indicou principalmente o transnacional; assim era compreendido, inclusive, no seminário realizado em 2019. Porém, ele não se limita a essa escala, podendo contemplar também relações translocais e entre identidades, registros ou instituições no mesmo território. A ideia de transgressão de fronteiras e hierarquias é, na análise final, o sentido de transperiférico, já que o conceito de periferia se define pela ideia de uma fronteira com o que é considerado “centro”. Sobretudo, como um conceito novo e em elaboração no contexto brasileiro contemporâneo, o transperiférico existe como convite para outros pesquisadores, artistas e ativistas também participarem de sua construção.

REFERÊNCIAS

- ALIM, H. Sammy; IBRAHIM, Award; PENNYCOOK, Alistair. *Global linguistic flows: Hip hop cultures, youth identities, and the politics of language*. New York: Routledge, 2008.
- ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands: la frontera*. San Francisco: Aunt Lute, 1987.
- DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016.
- FRANCO, Marielle. A emergência da vida para superar o anestesiamiento social frente à retirada de direitos: o momento pós-golpe pelo olhar de uma feminista, negra e favelada. *Tem saída*, p. 89-95, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo brasileiro*, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988.
- GROSFUGUEL, Ramon. World-systems analysis in the context of transmodernity, border thinking, and global coloniality. *Review (Fernand Braudel Center)*, p. 167-187, 2006.
- GROSFUGUEL, Ramon. The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. *Cultural studies*, v. 21, n. 2-3, p. 211-223, 2007.
- hooks, bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.
- LOPES, Adriana *et al.* Letramentos de Sobrevivência: Costurando Vozes e Histórias. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as*, v. 10, p. 678-703, 2018.

MAIA, Junot. *Fogos digitais: letramentos de sobrevivência no Complexo do Alemão/ RJ*. Tese (Doutorado) - UNICAMP, 2017.

MIGNOLO, Walter. *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

NASCIMENTO, Abadias. *O quilombismo*. São Paulo, Vozes, 1980.

QUIJANO, Anibal. Coloniality and modernity/rationality. *Cultural studies*, v. 21, n. 2-3, p. 168-178, 2007.

SOUZA, Ana Lúcia. *Letramentos de reexistência= culturas e identidades no movimento hiphop*. São Paulo, Parábola, 2009.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

WINDLE, Joel. Silva Souza, Ana Lúcia; Nascimento, Daniel; Zaidan, Júnia; Maia, Junot; Muniz, Kassandra; Lorenso, Silvia. Por um paradigma transperiférico. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 59, n. 2, p. 1563-1576, 2020.

WINDLE, Joel; Matias, Flávia; Moraes, Jamilly; Cabral, Stela. A produção de conhecimento teórico no sul global: Repensando a pedagogia de multiletramentos. In: TAKAKI, Nara. e MONTE MÓR, Walkíria. (Ed.). *Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens*. São Paulo: Pontes, 2017. p.101-118.

PERFORMATIVIDADES INTERSECCIONAIS

Glenda Cristina Valim de Melo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Neste capítulo, viso a refletir sobre a performatividade de raça e suas interseccionalidades em contexto brasileiro. Para tal, parto dos pressupostos teóricos de linguagem como performance tratadas por Austin (1962/1990), Derrida (1972/1988) e Butler (1997) que compreendem a linguagem como ação, cujos efeitos marcam as vidas e o mundo social. Segundo Muniz (2016, p.783)

O conceito de performativo, ao não ditar verdades e falsidades em termos de linguagem, mas felicidade e infelicidade fornecem possibilidades para diluir a força dessas dicotomias e pretensões científicas que o conceito de língua vem assumindo cada vez com mais força ao invés de ser repensado.

Nesta perspectiva, a performatividade é, segundo Butler (1997), um conceito embasado na performatividade linguística de Austin. Entretanto, a autora o emprega em associação à concepção de gênero regulado, ou seja, controla aquilo que a sustenta. Essa performatividade é composta de duas faces: uma face em que o ato é um momento único que se remete ao acontecido, ao que acontece e o que irá ao acontecer, naturalizando algo já existente; uma segunda face em que o ato de fala, ao se repetir, falha

rompendo, deste modo, com ‘a cópia’, possibilitando a transformação de narrativas (atos de fala), que podem mitigar sofrimentos de vidas consideradas precárias ou menos vida.

Quando pensamos em performatividade de raça, isso pode gerar algumas incompreensões e cito aqui duas delas que me parecem mais problemáticas: compreender performatividade como a possibilidade de mudarmos a cor de nossa pele e/ou agirmos como pessoas de outra raça. A primeira delas está relacionada à raça como conceito biológico, conceito já ultrapassado e desconstruído pela própria genética. Com base em pesquisadores dos estudos raciais, Mbembe (2015) e vários outros, podemos dizer que raça é uma invenção eurocêntrica que partiu das pessoas brancas para denominar as pessoas não brancas que ganha sua existência pelo processo de iterabilidade e de citacionalidade da linguagem propostos por Derrida, ou seja, pela repetição. A segunda incompreensão está relacionada ao fato de que raça é entendida como um marcador corpóreo fixo, tendo como efeito a encenação de uma única performance racial possível para todas as pessoas racializadas.

Conceber performatividade de raça significa dizer que raça é ato de fala performativo regulado pelas estruturas raciais hegemônicas que circulam em determinada situação e também pelos discursos que constroem e a sustentam as questões raciais. Tudo isso perpassado pela cultura, o social e a história, lembrando que cada país vivencia tais aspectos de forma distinta do outro. Segundo Mbembe (2015, p.38), “a primeira grande classificação das raças levada a cabo por Buffon ocorreu num ambiente em que a linguagem acerca dos mundos outros era construída a partir dos preconceitos mais ingênuos e sensualistas”. Nesse contexto, de acordo com o filósofo camaronês, a pessoa negra é representada (construída social, histórica, cultural discursiva e performativamente) aqui como pré-humano, um protótipo animalesco que não estava a altura humanidade do branco, que se auto concebe como tal.

Pensar a performatividade de raça em contexto tupiniquim é considerar que a sociedade brasileira estrutura sua formação social, política, econômica e jurídica na escravidão (SOUZA, 2015), acrescento aqui e

nos seus efeitos. Desde aquele momento histórico, os discursos que circulavam e ancoravam essa performatividade, de um lado, desumanizavam, objetificavam, hipersexualizavam, castravam, subestimavam as pessoas negras, seus costumes, suas religiões e suas línguas, demarcavam seus espaços e suas funções. Há aqui um poder do senhor de engenho sobre a vida/morte de escravas e escravos que são produtos, cuja humanidade é sempre dissolvida. Vale colocar também no centro os discursos de valorização positiva das pessoas negras produzidos pelos Movimentos e Coletivos Negros ao longo da história. Ao mesmo tempo, essa performatividade racial também é construída e mantida pelos discursos que indicam a raça branca como aquela a ser desejada e seguida, ela é o hegemônico. Concebê-la como raça ainda gera estranhamento para muitos mostrando o quão naturalizada como padrão essa raça está. De acordo com Miranda (2017, p.63), “não pensar sobre, não refletir sobre si e o outro diferente é a regra. A desigualdade é naturalizada, internalizada no cotidiano como normal”.

Com base em Souza (2015), vale dizer que essa construção discursiva e performativa da raça branca ganha contornos perversos no pós-abolição com a chegada de imigrantes europeus. Em um processo de limpeza racial da população negra, são introduzidos novos discursos que passam a regular e a sustentar essa performatividade racial, como a eugenia, o embranquecimento, o mito da democracia racial e ausência do racismo. Por outro lado, as pessoas negras já libertas, construídas pela falácia de que não possuíam as habilidades trazidas da Europa, são geograficamente empurradas para as periferias, os morros e a elas são destinadas as funções que continuam a precarizar suas vidas, seus corpos se tornam mais abjetos e indesejáveis nos espaços “brancos”, exceto, claro, para prestação de algum serviço. Torna-se necessário, também, compreender que o sistema da branquitude se constrói na relação com as outras raças, ou seja, ela precisa da negritude para se balancear e confirmar suas fronteiras raciais. De outro lado, a performatividade racial para as pessoas negras pode ser a possibilidade de não apagarmos nossas marcas corpóreas, pintando-nos de brancos, vermelhos ou amarelos, mas sim de transgredirmos como pessoas negras e ocuparmos, por exemplo, aqueles

espaços ditos não nossos, construir repertórios sociais que antes nos eram negados ou não legitimados.

Outro aspecto, ao conceber a performatividade de raça, é a interseccionalidade da questão racial com outros marcadores corpóreos, como gênero e sexualidade por exemplo, para compreender a complexidade das práticas sociais e discursivas. Assim como Muñoz (1999), compartilho a perspectiva de que a raça é generificada e sexualizada e vice-versa. Desta forma, a performatividade de raça pode ser investigada em sua complexidade interseccionada por gênero e sexualidade. Quando consideramos a performatividade de raça interseccionada por gênero e sexualidade das mulheres negras, por exemplo, geralmente os discursos da hipersexualização e da sensualidade das mulheres negras a constroem. Segundo Melo & Ferreira (2017), o pintor brasileiro Di Cavalcanti retratava os corpos das mulheres negras¹ de forma hipersexualizadas e sensualizadas, da mulher negra sensual, sedutora, irresistível, atração para o pecado (masculino)”.

De acordo com hooks (1995), tanto na e no pós-escravização, as mulheres negras eram construídas apenas como corpos, ou seja, sem mentes ou intelecto. Elas eram constantemente violentadas pelos senhores de engenho e para justificar estas brutalidades e a exploração desses homens, a cultura branca produziu o discurso de que as mulheres negras eram hipersexualizadas e dotadas de um erotismo primitivo e descontrolado. Segundo Pacheco (2013), a forma como as mulheres negras são representadas ao longo da história brasileira poderia influenciar a solidão delas, a autora ainda complementa que, enquanto o feminismo tradicional discutia e criticava o casamento formal, as mulheres negras debatiam a sua solidão.

Comumente, encontro nos espaços *online* específicos para mulheres negras os discursos sobre a solidão, os afetos e a humanização dessas mulheres. Elas questionam o fato de serem preteridas nos afetos. Partindo da premissa de que a linguagem e o racismo valoram e hierarquizam as vidas femininas negras, questiono com Judith Butler (2018, p. 43):

1 O pintor Di Cavalcanti emprega o termo mulata. Como o mesmo é pejorativo, usamos aqui negra.

Quais humanos contam como humanos? Quais humanos são dignos de reconhecimento na esfera do aparecimento, e quais não são? Que normas racistas, por exemplo, operam para distinguir entre aqueles que podem ser reconhecidos como humanos e os que não podem? Perguntas que se tornam ainda mais relevantes quando as formas de racismo historicamente enraizadas contam como construções bestiais de negritude.

Para hooks (2015, p.207), “as feministas privilegiadas têm sido incapazes de falar a, com e pelos diversos grupos de mulheres, porque não compreendem plenamente a inter-relação entre opressão de sexo, raça e classe ou se recusam a levar a sério essa inter-relação”. Na performatividade racial interseccionada por gênero e sexualidade, a morfologia da raça negra faz com que as pessoas negras sejam reconhecidas de forma distinta e a linguagem é crucial neste processo de reconhecimento, já que ela também está relacionada ao poder. Para Gomes (2015), esta relação (linguagem e poder) pode ser percebida na mídia,

a forma negativa como nós, negras e negros, somos nomeados através dos apelidos, a rápida relação entre ser negro e criminalidade que vemos na imprensa escrita e televisiva, nas redes sociais e no cotidiano da sociedade, os estereótipos racistas e a forma como eles rapidamente são aprendidos pelas crianças, via linguagem, e incorporados na subjetividade dos brasileiros e brasileiras, a associação entre ser negra ou negro e a fealdade, retirando-nos o direito a nos sentir belos, entre outras, passa por uma questão da linguagem e tem relação o poder, a branquitude, o racismo e as desigualdades. (GOMES, 2015, p.121)

Como diz Muniz (2016), a força do performativo e da performatividade podem a nos ajudar a esperar, desidentificar narrativas que racializam, generificam, sexualizam as minorias sociais como inferiores. Se corpos são construídos na história, na e pela linguagem e agimos ao performarmos certos atos de fala, a face transgressiva da performatividade racial interseccionada por gênero, sexualidade etc. pode nos possibilitar

contar outras narrativas sobre as vidas das minorias sociais, principalmente, em tempos tão duros em que o Ocidente, nesta guinada para extrema-direita, dita ainda mais veementemente que certas vidas não importam.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, John Langhsaw. *Quando dizer é fazer. Palavras e ação*. Trad. Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1962 [1990].
- BUTLER, Judith. *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge, 1997.
- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas sobre uma teoria performativa de assembleia*. RJ: Editora Civilização Brasileira, 2018.
- DERRIDA, Jacque. *Signature event context. Limited inc*. Evanston: Northwestern University Press, p. 1-23, 1972 [1988].
- HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*. Brasília, n.16, p. 193-210, jan./abr. 2015.
- GOMES, Nilma Lino.; MELO, Glenda Cristina Valim de. Entrevista com Nilma Lino Gomes. *Linguagem em Foco*. Ceará, v. 8, p. 115-122, 2016.
- MELO, Glenda Cristina Valim de; FERREIRA, Juliana. Tito Rosa. As ordens de indexicalidade de gênero, de raça e de nacionalidade em dois objetos de consumo em tempos de Copa do Mundo 2014. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, p. 405-426, 2017.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Lisboa: Antígona, 2015.
- MIRANDA, José Hilton de Assis. Branquitude Invisível – pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? In: MULLER, Tânia; CARDOSO, Lourenço. (org.). *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris. p. 53-89, 2017.
- MUNIZ, Kassandra. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. *Delta*, São Paulo, v.3, n. 32, p. 765-786, 2016.
- MUÑOZ, José Esteban. *Disidentifications. Queers of Color and the performance of politics*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.
- PACHECO, Ana Claudia Lemos. *Mulher Negra: afetividade e solidão*. Salvador: Editora UFBA, 2013.
- SOUZA, Jessé de (2017). *A elite do atraso: da escravidão à lavajato*. Rio de Janeiro: Leya.

PILHAGEM EPISTÊMICA

Henrique Freitas
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Old pirates, yes, they rob I
Sold I to the merchant ships
Minutes after they took I
From the bottomless pit

.....

Won't you help to sing
These songs of freedom?

'Cause all I ever have

Redemption songs

Redemption songs

Emancipate yourselves from mental slavery

None but ourselves can free our minds

Have no fear for atomic energy

'Cause none of them can stop the time

.....

BOB Marley, Redemption song

REGURGITAÇÕES INICIAIS

“Só me interessa o que não é meu. Lei do Homem. Lei
do Antropófago”.

Oswald de Andrade. Manifesto Antropófago, 1928.

O fragmento do Manifesto Antropófago de Oswald de Andrade é trazido aqui na cena de abertura desse breve texto ao revés de sua leitura e significados convencionais consolidados no cânone do Modernismo no Brasil. Em vez de novamente afirmar o gesto vanguardista que se abre para um processo de reversão da dependência cultural da “nação tupiniquim” em relação à Europa, através da devoração metafórica da cultura e dos saberes do Outro nas letras brasileiras, por meio do conceito de antropofagia, queremos demarcar exatamente o outro lado dessa operação: como o saque de ideias feito a grupos marginalizados dentro do território nacional, a expropriação dos corpos autorais periféricos dos saberes que esses coletivos outsiders mesmos gestam, culminando na pilhagem desse conhecimento, é um sintoma da colonialidade do poder-saber que atravessa a forma como diversas áreas se estruturaram e permanecem ainda hoje, inclusive os estudos literários.

Mas, o que seria essa pilhagem epistêmica? Que exemplos ainda mais evidentes podemos trazer para deixar nítido sobre o que estamos falando? Com que forças a pilhagem epistêmica conecta-se? Quais as linhas de fuga para seus efeitos?

PILHAGEM EPISTÊMICA: (IN)DEFINIÇÕES

A pilhagem epistêmica constitui-se no Brasil, desde o período colonial, como um dos principais vetores de “produção oficial do conhecimento” beneficiando sempre os projetos e grupos econômicos, artísticos, raciais socialmente privilegiados, calcado na apropriação indevida de saberes indígenas, africanos e negro-brasileiros para o desenvolvimento de diversos campos, ao mesmo tempo em que há o apagamento do protagonismo dessas minorias, a ausência de qualquer retorno em benefício para suas fontes, bem como o extermínio simbólico e literal desses corpos colocados à margem da sociedade brasileira.

A pilhagem epistêmica opera primeiro reduzindo todo o saber dos grupos subalternizados em foco por meio de um sistema gnosiológico já previamente conhecido que o rebaixa ante o modelo civilizacional grafo-cêntrico, logocêntrico, eurocêntrico, etnocêntrico, falocêntrico, para depois, extraindo desse conhecimento qualquer coisa que fulgure aos olhos exóticos

como novidade, tomá-la para si e apresentá-la como produção individual ou de um grupo completamente distinto do de sua gênese, sem, geralmente, sequer mencionar as fontes de referência. Por isso mesmo, ela é também uma das faces do *racismo epistêmico* e do *epistemicídio* fundada na perversão necropolítica do apagamento da diferença como corpo e como ideia.

Ao traçar uma rápida genealogia, constata-se que os indígenas que aqui viviam desde antes da invasão europeia em 1500, bem como os africanos que para o Brasil foram trazidos à força desde o séc. XVI detinham saberes sofisticados ligados aos mais diversos setores que, quando identificados pelo colonizador, foram também usurpados. Os viajantes e cronistas europeus do séc. XVI narraram quase que em uníssono como tirar sempre o melhor proveito das frutas, da terra, das gentes, dos conhecimentos que os nativos brasileiros tinham das folhas. A escravização e a colonização sequestraram, assim, não somente as forças laborais e os bens materiais considerados valiosos de africanos e indígenas, mas, sobretudo, seus respectivos saberes vinculados à plantação, ao consumo e fabricação adequados de alimentos, à manipulação de ervas, à extração mineral, aos usos medicinais, à produção literária, etc. Nas palavras de JAMES (2009), os povos africanos tiveram seu legado usurpado pelos europeus.

Essa pilhagem tem crescido de forma tão exponencial que a biopirataria na Amazônia, a extração indevida de recursos naturais e minerais por parte de grileiros e de grandes empresas, da mineração desregrada e do agronegócio predatório em diversas regiões do país, tendo como efeito colateral a poluição de ecossistemas fundamentais à subsistência de comunidades tradicionais, têm gerado sérios conflitos com as populações indígenas e quilombolas que habitam e tentam preservar muitos desses territórios no Brasil.

O NAVIO PIRATA DAS LETRAS COMO MODOS DE SABER E FAZER MORRER NA LITERATURA BRASILEIRA

O campo hegemônico da literatura brasileira estrutura-se também em torno da *pilhagem epistêmica*, seja através de movimentos considerados determinantes no processo de constituição de uma literatura nacional como o Romantismo no séc. XIX e o Modernismo no séc. XX, seja através

da relação epistemicida estabelecida com autorxs e obras indígenas ou negrxs, como veremos a seguir.

O Romantismo, em especial o indianista, de José de Alencar, de Gonçalves Dias e de Gonçalves de Magalhães celebrou o indígena como totem discursivo nacional, tentando plasmar suas línguas e temas, reconhecendo nele uma “potência nativista” que apontaria o caminho para uma suposta brasilidade. Daí advém o exercício mímico desses autores de uma dada dicção e do uso de um léxico indígenas na escrita literária, no entanto não há integração mínima dos sujeitos desses saberes a esse movimento artístico que não reconhece de fato a produção literária oral dos indígenas, nem os integra ao espaço letrado do Romantismo. Reforçam, assim, a ideia de que o “índio” é um ser sem cultura que precisa aderir de forma acrítica integralmente ao modelo de servilidade civilizacional e religioso voluntários outorgados a ele e encarnado pelo personagem Peri, de *O guarani*, de José de Alencar, mas também em outros textos. O mais grave é que nesse referido momento histórico havia, no discurso (literário) nacional, uma omissão total do negro que continuaria sendo escravizado até 1888 sob a bandeira de um Brasil independente desde 1822, organizado em torno de um cruel capitalismo racial que persistiu mesmo após a abolição da escravatura. Os genocídios negro e indígena, dessa forma, mesmo com a retórica desse primeiro momento romântico e de um discurso abolicionista, a posteriori, continuarão por todo o século XIX, atravessando o século XX e chegando aos dias atuais.

A nomeação de Castro Alves como “poeta dos escravos” na ordem do discurso da literatura canônica por falar sobre a escravidão, mesmo que de forma distanciada, emulando o condor que olha de cima a massa cativa e não os sujeitos, seguindo os rígidos ritos românticos europeus de produção estética como em *O Navio Negreiro* (ainda que este poema seja uma expressão literária bela e poderosa, não podemos ignorar que segue a lógica mímica do famoso texto lírico *O Negreiro* de Heinrich Heine), ao mesmo tempo em que ocorre o apagamento de Luiz Gama, poeta ex-escravizado, que tem uma literatura preocupada com a subjetividade do negro africano e negro-brasileiro (como ocorre em seu poema mais famoso *Quem sou eu?*, conhecido como *Bodorrada*), demonstra como

opera a pilhagem epistêmica de que estamos tratando aqui, mesmo quando o tema é o próprio negro e ele aparece como autor.

Ainda no Romantismo, o apagamento de Maria Firmina dos Reis é evidência não só do racismo, mas também do machismo epistêmicos que silenciaram durante muito tempo uma das romancistas mais importantes do século XIX, porque forja uma narradora crivada interseccionalmente pelos vetores de raça e gênero nos modos de dizer em sua obra, voltando-se também a aspectos emocionais e psicológicos através de sua personagem central em *Úrsula*, experiência literária que não tem paralelo até o momento em que a obra foi publicada em 1859.

Os casos do embranquecimento de Cruz e Souza, mas, em especial, de Machado de Assis, contestados em obras importantes como o livro *A consciência do impacto nas obras de Cruz e Souza e de Lima Barreto* (CUTI, 2009) de autoria de Cuti e *Machado de Assis afrodescendente* (DUARTE, 2012) de Eduardo Assis Duarte são relevantes, pois contrapõem-se ao apagamento estético e político da negritude de dois autores expoentes do cânone literário que talvez exatamente por isso, foram fortemente pilhados: no caso de Cruz e Souza, no Simbolismo, e de Machado de Assis, como fundador da Academia Brasileira de Letras e considerado talvez o escritor mais importante da literatura brasileira de todos os tempos, de acordo com as análises também canônicas de sua produção artística, portanto o desenegrecimento discursivo e apagamento das questões raciais em ambos autores é gravíssimo. Carolina de Jesus, Lima Barreto e Beatriz Nascimento, dentre muitos outros, são casos emblemáticos desse tipo de pilhagem epistêmica.

Carolina de Jesus, a despeito de todo o sucesso que fez em sua época, tornando-se *best-seller* e sustentando a publicação de outros autorxs da editora a que pertencia e não vendiam tanto quanto ela, de acordo com o biógrafo Tom Farias, teve sua obra durante muito tempo reduzida ao sociologismo estereotípico que teima em reduzir a produção literária da autora a um realismo clichê que lê diretamente a vida na favela da autora pela obra, ignorando por completo o labor estético que, dentre outros recursos, utiliza como o famoso *fluxo de consciência* que aparecerá como um dos traços distintivos que destacará a escritora Clarice Lispector, sua

contemporânea, mas na literatura bantu de Carolina, escrita sob outro paradigma inclusive de texto literário, será apontada como uma limitação da autora em face de seu pouco letramento formal. As palavras do biógrafo de Clarice Lispector, Benjamin Moser, acerca da famosa foto em que Clarice e Carolina aparecem ladeadas, evidenciam os processos explícitos de pilhagem e racismo epistêmicos ainda em curso no campo dos estudos literários em relação à autora de Quarto de despejo:

Ao lado da proverbialmente linda Clarice, com a roupa sob medida e os grandes óculos escuros que a faziam parecer uma estrela de cinema, Carolina parece tensa e fora do lugar, como se alguém tivesse arrastado a empregada doméstica de Clarice para dentro do quadro (MOSER, 2011, p.25)

Já Lima Barreto, além do estigma de bêbado, louco e agora de “triste visionário”, por parte da crítica, todas produções necropolíticas raciais que recaem sobre o corpo negro do autor produzindo doença (outros escritores famosos por beber muito como Vinicius de Moraes são identificados como boêmios, não bêbados, e a bebida não figura sequer como menção em muitos dos textos críticos sobre o autor, como, aliás, deve ser na análise de Vinicius, de Barreto e também de outrxs escritorxs) para inferiorizá-lo, ele foi exilado da historiografia literária que criou um período literário amorfo intitulado “pré-modernismo”(?) e o amputou do cerne da cena modernista, pois ela não se iniciou e não foi nem temporalmente nem espacialmente só a Semana Paulista de 1922, promovida por artistas brancos e classe média ou ricos. Muitas das teses que serão trabalhadas a posteriori como vanguarda da literatura nacional pelos Andrades são debitárias da produção barretiana, do Modernismo Negro de Lima Barreto que antecipa muitas das pautas da Semana de 1922, ou não foi, por exemplo, Policarpo Quaresma quem primeiro gritou com seu projeto de nação *tupi or not tupi that is the question* antes mesmo do Manifesto Antropofágico? A incorporação orgânica do pretuguês suburbano, a cartografia da complexa subjetividade negra em confronto com os esquemas panópticos de controle a este e ao corpo a que ela

pertence na obra *Cemitério dos Vivos*, antecipa a *História da loucura* foucaultiana que será publicada décadas depois. O silêncio epistemicida dos modernistas sobre Lima Barreto cujo projeto é muito mais ousado do que aquele que foi implementado em São Paulo, apesar de muitas de suas ideias aparecerem na cena que projetou mundialmente a literatura nacional na Semana de Arte Moderna, dizem muito desse lugar clássico da pilhagem epistêmica dxs autorxs e intelectuais negrxs.

Por fim, Beatriz Nascimento talvez seja uma das intelectuais negras mais injustiçada, pois além de forjar em suas pesquisas o conceito até então inexistente de *quilombo urbano* como o conhecemos e utilizamos hoje, apontou os bailes black não como lugar de alienação, mas de importante produção de identidades negras em devir. É ela também que com Raquel Gerber no documentário *Ori*, sinaliza já para outra plataforma psíquica afrocentrada que tensiona a ideia de inconsciente, a partir de uma cosmogonia yorubana assentada em uma psiquê negra. Ainda hoje, a despeito do que todo o movimento feminista negro tem feito em relação a ela, impedindo o silêncio sobre seu nome, bem como do biógrafo de Beatriz Nascimento, Alex Ratts, os créditos a sua contribuição epistemológica às Ciências Sociais, à História, aos estudos sobre os quilombos nas teses, dissertações bem como também de sua produção poética, é ainda muito tímida.

Mas foi a própria Beatriz que nos ofereceu a plataforma desse quilombo conceitual ressignificado como força motriz de resistência e reexistência negra para que possamos seguir contra essa maquinaria de aniquilamento que é o racismo e a pilhagem epistêmicos.

CONSIDERAÇÕES CAIS

Os versos de Bob Marley que abrem esse artigo ecoam na chegada a esse porto provisório convocando-nos a cartografar os esquemas de pilhagem pelos quais passamos como experiência colonial e agora como uma colonialidade do poder-saber que persiste e atravessa do roubo da história das famílias negras, cujas genealogias se perderam nos navios negreiros, às vidas tiradas ainda hoje pela polícia, pelo tráfico, pela milícia.

A emancipação da escravidão mental evocada por Frantz Fanon, mas também pelo músico jamaicano não será possível se a pilhagem epistêmica continuar como modo de produção do conhecimento, por excelência, sobretudo na Academia, pois oblitera o que podemos ser em potência, como devir, no que tange à construção efetiva de uma literatura brasileira, por exemplo. É fácil verificar como esse processo impediu percebermos no campo dos estudos literários que os africanos escravizados no Brasil trouxeram inclusive uma literatura em diferença, desenvolvida pelas comunidades negras e presente em gêneros que sequer são reconhecidos, mas integram uma tradição afrocentrada intensa e contínua de produções em nosso território e está presente nos provérbios (muitxs dxs escritorxs aqui cidadxs escreveram provérbios como marca indelével dessa literatura negro-africana que enriquece nossa produção artística brasileira), nas ladainhas da capoeira, nos cantopoemas do congado, nas cantigas de candomblé, nos orikis, nos sambas. Mas é preciso fazer esse gesto epistemológico, apontando os pilares dos saberes orais e letrados que esses sujeitos negrxs e também indígenas erigiram, conferindo uma grandeza ao campo dos estudos literários que nem mesmo a área sabe que tem. Por isso mesmo, pergunto junto com Bob Marley: *Você não vai ajudar também a cantar essas canções de liberdade (epistêmica)?*

BÚSSOLAS

CUTI, Luiz Silva. *A consciência do impacto nas obras de Cruz e Sousa e de Lima Barreto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUARTE, Eduardo Assis. Machado de Assis afro-descendente: escritos de caramujo. 3. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

FREITAS, Henrique. O arco e a arkhé: ensaios sobre Literatura e Cultura. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2016.

FREITAS, Henrique. Yorubantu: por uma Epistemologia Negra no Campo dos Estudos Literários no Brasil. In: Fólio – Revista de Letras, v. 10, n. 2, 2018, jul.

JAMES, George G. M. *Stolen Legacy: The Egyptian Origins of Western Philosophy*. Kristian Urstad · Published, 2009.

MOSER, Benjamin. *Clarice*. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2011.

RACISMO ESTÉTICO

João Paulo Xavier

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Para melhor entendimento acerca do conceito de Racismo Estético é necessário retomar alguns aspectos históricos com relação ao racismo e ao construto filosófico Estética. Em primeiro lugar, a palavra “raça”, raiz da palavra racismo, surge a partir da ideologia de superioridade e, conseqüente, inferioridade de grupos sociais ou povos atacados pelos europeus durante o imperialismo. Segundo Aníbal Quijano, sociólogo e pensador humanista peruano, essa ideologia se cristalizou após as invasões europeias no continente americano. Com isso, a discriminação racial impulsionou as guerras, influenciou os sistemas políticos e delineou padrões de dominação econômica que se consolidaram por mais de cinco séculos. Uma das marcas fundamentais desse padrão de poder é a “classificação social da população mundial a partir da ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial” (QUIJANO, 2000, p.1).

A crença de que determinados grupos eram inferiores foi utilizada como base para o discurso que subjogou os povos que habitavam as américas e a África, exterminando suas particularidades e apagando sua cultura. Essa discriminação com base em traços fenotípicos alijou os indivíduos de seus direitos mais básicos, cerceou sua liberdade e assassinou milhões de pessoas. Ao longo de trezentos anos, foram raptados do continente africano mais de 6 milhões de pessoas. Nos outros países

da América do sul, entre o ano 1500 e 1620, 14 milhões de pessoas foram assassinadas. Somente na Bolívia, nas minas de Potosí, foram oito milhões de mortes. As ramificações desse discurso de ódio culminaram com o surgimento de teorias raciais que buscavam provar cientificamente que os negros, por exemplo, eram incapazes de produzir conhecimento, eram limitados cognitivamente e, conseqüentemente, pereceriam, uma vez que apenas os mais aptos sobreviveriam na sociedade. Isso endossou, por exemplo, teorias eugenistas como o darwinismo social. Na Europa, já no século XX, mais de 5 milhões de judeus foram assassinados durante o holocausto à égide dessas teorias nefastas. Apesar de todas essas atitudes historicamente discriminatórias e racistas, a palavra racismo foi utilizada pela primeira vez no início do século XX, em uma publicação da revista francesa *Revue Blanche*, em 1902.

O segundo ponto diz respeito à consolidação dos estudos estéticos, como campo de investigação, que coincidiu com o apogeu do racionalismo iluminista. Difundido como o século das luzes, o iluminismo se fortaleceu como movimento intelectual e filosófico que dominou o mundo das ideias na Europa durante o século XVIII. Assim, o termo “estética” nasce nesse período e passa, então, a ser empregado para designar as percepções cotidianas em torno do estudo da arte e do belo. *Estética* é uma palavra de origem grega – *aisthesis* – que significa sensação ou sensibilidade. Esse é um campo de investigação cujos objetos de estudo incluem os parâmetros de beleza, a natureza e os fundamentos da arte. Nessa área, são analisados o julgamento do que é considerado belo, as subjetividades que balizam essas apreciações e as diferentes formas de arte, estruturas e técnicas artísticas. Semelhantemente, outros conceitos abstratos são examinados como a definição do sublime e o que poderia ser considerado feio.

As diferentes correntes filosóficas que lançaram mão das implicações estéticas, através delas, começaram a duvidar de questões, antes, vistas como parte do senso comum, por exemplo: as produções artísticas realmente se constituiriam objetos estéticos? Uma vez que nossas opiniões são utilizadas para subsidiar nossos julgamentos estéticos, como poderíamos diferenciar o julgamento da apreciação estética? Quais pres-

supostos teóricos deveriam ser utilizados como marco para a definição da experiência estética? Como diferenciar os valores e as experiências estéticas? As dúvidas não cessaram de se inscrever.

Até meados do século XX, as reflexões filosóficas sobre o assunto estavam efervescentes com respeito à relevância e à aplicação do conceito a um propósito filosófico específico. Essa forma racionalizada de compreender o mundo, no que tange a apreciação estética da beleza e de suas outras expressões culminou com a iminência do julgamento, a partir de princípios ou da aplicação de conceitos e padrões preestabelecidos universalizantes e europeus.

As ideias escravagistas fizeram vítimas, por meio do colonialismo, por todo o mundo. No Brasil, permaneceram em vigência até o final do século XIX. No entanto, mesmo com o fim do colonialismo, a colonialidade dos saberes (QUIJANO, 2000), trazidos de fora, permanece impregnada na estrutura política e econômica brasileira de forma sistêmica. Isso pode ser percebido na forma como construímos nossos currículos, apreciamos e ditamos padrões de beleza e comportamento, por exemplo.

Se um campo de estudo filosófico que surge durante um período de escravizações e subjugação dos povos é proposto por aqueles que negam a humanidade e o direito à vida às pessoas negras e indígenas, como as subjetividades estéticas dessas vítimas poderiam ser reconhecidas como belas dentro da perspectiva criada nessa época?

Essas reflexões e a observação de diversos exemplos percebidos no dia a dia, a saber: as pressões sociais para que padrões universalizantes de arte, de cultura, de beleza, de estética corporal e cultural; os interesses da branquitude ao se opor à liberdade de pessoas não brancas expressarem suas subjetividades e marcadores identitários, por exemplo, são sinalizadores de um tipo de discriminação estética.

Outro exemplo que evidencia essas tensões raciais pode ser constatado nos ataques sofridos por pessoas negras que têm seus cabelos crespos ou tranças discriminados e considerados feios ou sujos, ou seja, enfrentam avaliações pejorativas, a negação de sua beleza e a opressão para que sejam apresentados à sociedade por meio de outras estéticas,

muitas vezes eurocêntricas e que rechaçam a adoção de penteados africanos, acessórios ou quaisquer estilizações que retomem ou marquem a diferenciação racial e as heranças culturais do povo negro.

Nesse campo social conflituoso, cada fio de cabelo recebe uma alta carga cultural e ideológica desde a sua raiz até as extremidades e se torna elemento capaz de fortalecer as construções identitárias de pessoas negras. Os cabelos e o tom de pele de pessoas negras são um dos critérios utilizados para reconhecer o pertencimento étnico racial dos negros. No passado escravista brasileiro, o tom de pele, os cabelos e até mesmo os dentes eram utilizados como fatores para a triagem de quais tipos de serviço as vítimas escravizadas seriam obrigadas a performar.

Esse entendimento mostra a importância do cabelo e da cor da pele na configuração do olhar do povo brasileiro a seu próprio respeito e como isso o difere do “outro”. Logo, tudo aquilo que vai de encontro à construção e à reafirmação dessas identidades precisa ser combatido e para isso, precisa antes ser identificado, questionado e nomeado. A rejeição dos padrões estéticos corporais e culturais que não se adequam àqueles difundidos pela arte, cultura e sociedade europeia tem nome: Racismo Estético.

Ao nomear esse fenômeno social, é possível diferenciar as peculiaridades desse segmento discriminatório e propor o questionamento de quaisquer padrões que se pretendam universalizantes. A desconstrução dessa mentalidade precisa ser fomentada por uma educação ideologicamente orientada, que valorize e inclua as diferenças e contribua para a ressignificação do olhar que suprime, silencia e tenta destituir as pessoas de suas próprias identidades ou de seus próprios corpos.

O racismo estético pode ser observado desde a baixa representatividade de pessoas negras em campanhas publicitárias de produtos de higiene, como os cremes dentais, às linhas de cosméticos que não oferecem paletas de cores para peles pretas e retintas, perpassando os produtores de novelas, filmes ou seriados que produzem conteúdos com um número assimétrico de personagens negros, quando comparados aos de personagens brancos.

Esse tipo de racismo abarca a produção artística negra que enfrentou oposições e perseguições, como as que ocorreram no passado com o samba e a capoeira no Brasil e, mais recentemente, com o funk brasileiro e culturas do hip-hop que quase foram criminalizadas – como o apagamento de murais de grafite na cidade de São Paulo, em 2019, e a ação judicial da mesma natureza ocorrida na cidade de Belo Horizonte no ano de 2020. A rejeição das estéticas por meio das quais o povo negro brasileiro se expressa está umbilicalmente associada aos pensamentos colonialistas e preconceituosos que inferiorizavam os povos ao redor do mundo. Cabe lembrar que os negros no Brasil representam mais de 50% da população, segundo dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

A educação antirracista, isto é, o olhar através de lentes críticas e decoloniais, refuta as práticas de um Racismo Estético e contribui para que sejam devolvidos ao povo negro o direito à liberdade de serem quem são e produzirem o que quiserem. Essas denúncias, questionam os padrões universalizantes de beleza impostos pela branquitude aos negros e a tudo que é produzido por eles, especialmente as produções em contextos de resistência às vulnerabilidades sociais, desigualdades educacionais, sociais e econômicas que cerceiam às populações não brancas. O entendimento acerca do que foi o colonialismo no Brasil e como a colonialidade ainda se mantém em vários aspectos desta sociedade é um dos caminhos, por meio dos quais, câmbios podem ser propostos à maneira de enxergar os sujeitos envolvidos nas relações sociais das quais inevitavelmente fazemos parte.

REFERÊNCIAS

QUIJANO, Aníbal. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *In*: LANDER, Edgardo (comp.). Bs.As. CLACSO, 2000.

XAVIER, João Paulo. *Racismo estético: decolonizando os corpos negros*. Belo Horizonte, MG. Amazon. 2020.

RACISMO LINGUÍSTICO

Gabriel Nascimento

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

Os modos de ser nas línguas têm passado por mudanças na modernidade desde a invasão colonial. Um novo elemento para a visão de fala e discurso passa então a ser formulado como o novo centro do mundo, que são as línguas modernas.

Falar de racismo e negro no mundo pré-colonial africano poderia parecer uma loucura, porque esses são instrumentos difundidos pelas línguas modernas, seja através de uma racialização linguística histórica ou pela maneira como a história vai apagando os trejeitos linguísticos de vários povos fundamentais.

Makoni e Mashiri (2007), ao questionarem a formulação de políticas linguísticas no mundo africano após a chegada dos colonizadores, vão para o cerne dessa discussão. Não só novas categorias foram inventadas, mas as próprias línguas europeias que viriam a domesticar e se colocar como exemplo para aquelas línguas que, à época, não eram sequer assim consideradas. Assim, a colonialidade representou e representa muito mais do que o debate sobre colonialismo, mas um modo de ser, inclusive como linguista.

Gramáticos ou linguistas atuaram desde sempre como missionários desse saber linguístico. É por isso que, ao lidar com dicionários e processos tradutórios, as línguas tradicionais de povos Bantu-congo ou de Yorubanos

não eram vistas como línguas e, conforme apresentam Makoni e Mashiri (2007), quando passaram a ser descritas, essas línguas precisavam ser traduzidas obrigatoriamente para línguas europeias.

O conceito de racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019) não surgiu, assim, para dar conta de si, mas de uma série de conceitos que já existiam na área de linguística, mas não nomeados até então. O próprio ato de nomear, colonial, passou séculos sendo ignorado como um ato de poder (SINGH, 2018), que pode e é ressignificado pelos próprios negros escravizados (GATES JR., 1988). Nomear o negro passou, assim, a representar o modo de fazer o negro existir para o trabalho pungente que o esgotaria em séculos de tráfico negreiro, fazendo-o se desacreditar sem origens e sem tradições preexistentes.

Uma série de objetos aproximam o racismo linguístico da ciência linguística. A maneira como lidamos com línguas tem a ver como reproduzimos as visões sobre as pessoas negras. Todo esse conjunto de atitudes, amparadas em um sistema perverso de ideologias racistas, nos faz desde olhar pessoas negras como sem língua (como ajuda a reproduzir a famosa fala “ele não sabe falar nem português direito, como vai aprender inglês”) até os termos e palavras que agora chegam vagarosamente à superfície da língua.

As palavras são as que ganham mais atenção nesse debate por inúmeros motivos. O primeiro deles é que essas palavras guardam um peso forte de um passado que as pessoas brancas queriam esquecer. Ao abolirem a escravatura, depois de um longo processo de derrotas políticas e econômicas para os escravizados (MOURA, 2014), foi preciso criar uma narrativa de que o negro era um antinacional objeto do passado. A chegada do trabalho livre teria que coincidir com a importação de corpos brancos que, ao passo que branqueassem o Brasil, nos fizesse esquecer de que tivemos um passado escravo. As palavras, porém, denunciam esse país. Não só o *denegrir* que, conforme análise etimológica, vem de *denigrare* do latim, e cujas discussões filológicas são polêmicas, mas evidentes palavras e termos herdados do regime escravocrata, como *doméstica*, para apelidar a trabalhadora de casa, *lado negro da vida*, *ovelha negra* etc. Em

verdade, essas palavras só são vistas na superfície como racistas porque temos um longo passado escravocrata a ser analisado longamente pelos próximos séculos. É possível, portanto, que uma dada pesquisa encontre um dado contexto específico não ligado diretamente à escravidão em que um desses termos esteja envolvido. A nossa discussão está longe da etimológica ou lexicográfica apenas. O que faz essa discussão nos levar ao racismo linguístico é a exploração abusada e altamente repetida do adjetivo *negro* no país pelas vozes hegemonicamente brancas.

Falar de racismo linguístico, portanto, é falar de uma formação linguística que é também histórica e, assim, também racista. Ou seja, não localizamos nessa discussão os artefatos históricos a partir de uma premissa de língua como uma realidade natural. Se aqui trabalhamos dentro de uma língua, trabalhamos, assim, dentro de uma visão em que língua é uma invenção ou um regime metadiscursivo (MAKONI; PENNYCOOK, 2007) que se torna língua por meio de uma invenção da própria modernidade e passa a ser reproduzida, inclusive por linguistas, como realidade natural.

O racismo linguístico, além disso, é visto por mim como qualquer racialização que se dá através da linguagem, havendo a opção militante por marcar como racismo o que é inadiavelmente necessário de ser marcado. Marcar esse não marcado (MENEZES DE SOUZA, 2018) é trazer justamente o lugar que se produz o discurso racista para nossas análises.

O racismo linguístico, como perspectiva, reúne consigo um conjunto de objetos. Trata-se de analisar o racismo que é dito na língua (como a metáfora em torno de “macaco” para lembrar no negro uma pós-modernidade que é a própria alma do branco, já que não há pré-modernidade, senão na Europa que a inventou), o que se dá através da língua e da visão de língua (quando pessoas negras são vistas como *sem língua* ou incapazes de aprender uma língua) ou a partir da língua, que é o caso das políticas linguísticas que historicamente têm excluído e ignorado o conhecimento das pessoas negras.

Deriva daí a necessidade de mobilizar um conjunto de conhecimentos para desenvolver uma pesquisa engajada na luta antirracista. É possível,

com isso retomarmos os próprios conhecimentos dos povos escravizados para percebermos suas opções ou fronteirizações anticoloniais.

É muito possível que o racismo linguístico seja mais invisível que a língua porque as línguas são ponderadas como verdades que dizem escondendo seu próprio dizer. Por isso, o caráter cordial desse racismo vai nos ensinar pouco a pouco a compreender como podem se dar o caráter de nossas pesquisas e de que forma, como professoras e professores, atuamos com nossos estudantes negros.

REFERÊNCIAS

GATES JR., H.L. *The signifying monkey: a Theory of African-American Literary Criticism*. Oxford University Press, 1988.

MAKONI, S.; MASHIRI, P. Critical historiography: Does language planning in Africa need a construct of language as part of its theoretical apparatus. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (orgs.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Disinventing and Reconstituting Languages*. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (orgs.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L.T.M. Glocal languages, coloniality and globalization from below. In: GUILHERME, M.; SOUZA, L.M.T. (orgs.). *Glocal languages and Critical Intercultural Awareness*. Nova Iorque: Routledge, 2018.

MOURA, C. *Rebeliões na senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. 5. ed. São Paulo, Anita Garibaldi, 2014.

NASCIMENTO, G. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento Editorial, 2019.

SINGH, J. *Unthinking mastery: dehumanism and decolonial entanglements*. Durham: Duke University Press, 2018.

SABERES INDÍGENAS E RESISTÊNCIA LINGUÍSTICA

Gersem José dos Santos Luciano¹
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

INTRODUÇÃO

Neste ensaio proponho-me a desenvolver algumas ideias preliminares acerca da continuidade dos saberes indígenas e da resistência linguística percebida nos tempos atuais entre os povos indígenas no Brasil.

Povos ou nações indígenas no Brasil formam uma grande diversidade de sociedades humanas habitantes originários e milenares das terras conhecidas na atualidade como América. Os povos indígenas são sociedades autônomas, autodeterminadas e com culturas dinâmicas, com suas tecnologias, saberes, valores, línguas, culturas e tradições. São sociedades atuais, contemporâneas, inseridas em contextos de mudanças históricas, sujeitas às mesmas dinâmicas que permeiam o sistema socioeconômico, político e cultural da civilização humana global contemporânea.

Os povos indígenas também se autodenominam de povos ameríndios ou povos originários e são civilizações que se desenvolveram há, pelo menos, 13 mil anos no continente americano. Em 1500 havia pelo menos 5 milhões de habitantes falantes de 1400 línguas originárias na região denominada hoje de Brasil. Atualmente (2020) existem no Brasil mais de 1.000.000

¹ Gersem Baniwa é professor indígena Baniwa do Alto rio Negro, Amazonas, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas e Mestre e Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília.

de indígenas de 305 povos e falantes de 275 línguas habitando em 13% do território nacional. Este impressionante desenvolvimento de complexas civilizações milenares ameríndias só foi possível graças ao desenvolvimento de sistemas complexos de conhecimentos, saberes e fazeres.

SABERES INDÍGENAS

Os saberes indígenas formam um conjunto de ideias, práticas, técnicas, valores, símbolos, códigos que respondem às necessidades e projetos de vida dos povos indígenas. conhecimentos comunitários práticos e profundos gerados a partir de milhares de anos de observação e experiências que são compartilhadas e orientadas para garantir a manutenção de modos de vida específicos. Os saberes indígenas são ligados à percepção e à compreensão que os povos indígenas têm da natureza e se manifestam no trabalho, nos ritos, nas festas, na arte, na medicina, na comida, na bebida, na língua, nas construções das casas, nos cuidados com o corpo e assim por diante.

Os conhecimentos indígenas são transmitidos entre as gerações preferencialmente por meio oral. Os processos de transmissão intergeracional também oferecem oportunidades privilegiadas para as readequações, reelaborações, atualizações e aperfeiçoamentos permanentes. Esses sistemas de conhecimento são holísticos, onde as distintas aplicações do conhecimento envolvem, de forma interligada, relações sociais, práticas rituais, trocas econômicas, estruturas políticas e cosmopolíticas.

Os sistemas de conhecimentos indígenas possuem elevado grau de autarquia, ou seja, possuem epistemologias e ontologias próprias e lugares específicos de utilização. Eles também são altamente autônomos, autossustentáveis e autossuficientes, isto é, os grupos sociais que os produzem e controlam não precisam de outros sistemas de conhecimento para manter seus modos de vida. Funcionam como um conhecimento bastante completo e suficiente para suas sociedades, mesmo que estivessem em contato com outros sistemas de conhecimento, como vem acontecendo ao longo do processo colonial, mesmo frente à expansão colonizadora da tecnologia e do capitalismo.

Uma característica muito comum entre os sistemas de conhecimentos indígenas são suas conexões com o mundo ancestral. A ancestralidade aqui é entendida como o conjunto de princípios, valores, saberes e capacidades criados e deixados nos primeiros tempos da humanidade e do mundo pelos criadores que chegam até os tempos atuais por meio oral e dos mitos, rituais e cerimônias praticados por sábios xamãs e repassados de geração a geração. Para os povos indígenas, conhecer é uma habilidade que se adquire na relação com outros seres que habitam o mesmo mundo, no processo de engajamento e integração cósmica. Assim, quanto mais engajamento e integração com a natureza, mais possibilidade de conhecimento. O ponto de partida para o conhecimento, portanto, não é o distanciamento, a objetividade ou neutralidade, mas é o engajamento, a entrega e a integração do sujeito no mundo. As pedagogias indígenas ancestrais vão além com a ética cósmica planetária do xamã para quem o conhecimento só é possível com a permissão e colaboração da natureza.

Resulta disso que a educação indígena tradicional se ancora na chamada pedagogia ancestral que está orientada sob a filosofia ancestral do Bem Viver. Bem Viver é viver em equilíbrio, respeito, reciprocidade, solidariedade e interdependência com a natureza. A pedagogia do Bem Viver ensina a viver com sabedoria, com autonomia, com liberdade, com sentido existencial, com alegria, com empatia e com amor, mesmo diante de adversidades. São valores que se aprendem ao longo da vida, mas essencialmente, nos períodos e processos dos ritos de iniciação. Os ritos de iniciação também denominados de ritos de passagem são momentos fortes e únicos quando os jovens ou as jovens passam por vivências quase extremas de privações próximos dos limites humanos enquanto recebem conselhos e orientações únicas para toda a vida de adulta, com autonomia, liberdade e responsabilidade pessoal, comunitária e coletiva.

SABERES INDÍGENAS E RESISTÊNCIA LINGUÍSTICA

Assim como todo conhecimento humano, toda língua se estrutura como expressão, representação e significação das concepções do mundo, da vida e do homem da respectiva comunidade linguística a partir

de suas experiências históricas de vida. As línguas indígenas não estão relacionadas apenas às dimensões e capacidades mentais, cognitivas, biofísicas naturais, mas a todo processo sócio-histórico e sociocósmico. Pertencem à dimensão humana, mas também sociocósmica a partir de uma verdadeira rede de comunicação cósmica, com suas variadas formas de transmissão, comunicação e linguagens, tais como: orais (conceitos, palavras, narrativas); visuais (desenhos, objetos, coisas, lugares, imagens, imaginários), verbais (mitos, benzimentos), sonoras (cantos, flautas) e performances (cerimônias, rituais).

Os povos indígenas concebem as línguas como parte inerente ao processo original de criação. A capacidade de construir uma língua é um dom recebido no processo de criação do mundo. Cada povo recebeu, em potência, uma língua de comunicação, assim como outros instrumentos para viver. O mundo está sempre em construção, e junto, as línguas. As coisas foram sendo criadas de acordo com os desdobramentos dos enredos travados entre os seres. Ao longo desses enredos muitas coisas boas foram criadas por meio da força criadora das palavras, mas também as coisas más. Daí, o surgimento dos rituais xamanísticos de (re) estabelecimento das relações por meio da comunicação entre os seres da natureza por meio da linguagem falada ou de rituais específicos que propiciam as conexões comunicativas.

A língua é um fenômeno de comunicação sociocósmica de vital importância na relação entre sociedades humanas e estas com os seres não humanos. A perda de uma língua por um povo indígena afeta a relação deste povo com a natureza e com o cosmo, resultando em quebra ou redução de conectividade entre os seres. As línguas indígenas propiciam o elo, a conexão e a comunicação com os mundos existentes. Elas expressam e organizam cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, espacialidades, valores, sentidos e significados existenciais e espiritualidades (LUCIANO, 2006).

Outro aspecto das línguas indígenas é o caráter político pedagógico, exercido por meio das variadas formas de comunicação, dentre elas se destacam, as línguas faladas no cotidiano da vida, as linguagens espe-

cializadas, as linguagens ritualísticas e as comunicações simbólicas. Há, portanto, espaços, lugares e tempos distintos de uso da linguagem: lugares e momentos comuns e lugares e momentos específicos e especializados (PIMENTEL, 2009). Se a escola indígena, de acordo com as leis e normas brasileiras, tem que ser intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, as línguas indígenas deveriam ser pilares fundamentais de sua organização curricular, político-pedagógica e epistemológica. Se é por meio das línguas tradicionais que os povos indígenas transmitem seus saberes, não é difícil concluir que as escolas indígenas por não considerarem tais saberes, não contribuem para a transmissão e continuidade viva das línguas, dos saberes e das culturas indígenas. Muitos aspectos materiais e imateriais, centrais nas culturas indígenas, só podem ser expressos, significados e transmitidos por meio das lógicas e estruturas das línguas indígenas.

Deste modo, fica clara a interdependência entre a língua e a cultura ou entre a língua e a sociedade (PIMENTEL, 2009). Assim, quando se abandona uma tradição se abandona também uma língua e vive-versa e com elas toda uma concepção de vida e de mundo, porque uma língua expressa um determinado mundo, uma determinada maneira de entender, de interpretar e de se relacionar com o mundo. A transmissão do saber especializado é o elo entre o novo, o antigo e o futuro, sem a qual esta conexão se perde, em geral, de forma irreversível, porque junto morreram conceitos e linguagens de domínio exclusivo de cada um. A densidade da relação com o território também perpassa pela língua própria. Em uma língua indígena, cada criatura, material ou imaterial, cada lugar e cada espaço da natureza e do universo tem nome e significado próprio.

Passo agora a fazer algumas considerações sobre os desafios político-pedagógicos que considero relevantes para se pensar políticas públicas educativas que tenham por objetivo a valorização e promoção das línguas indígenas no Brasil. O primeiro desafio é garantir a valorização concreta, ascendente e sustentável das línguas indígenas, mas para isso é necessário superar a visão racista sobre os povos indígenas, como contingentes populacionais transitórios que continua estimulando a morte lenta, longa, silenciosa e dolorosa das línguas, das culturas e dos povos indígenas.

As noções de bilinguismo e multilinguismo dizem respeito a essa capacidade que os sistemas linguísticos possuem, que ao entrarem em contato com outros sistemas, desenvolvem trocas, complementos e enriquecimentos linguísticos desejáveis e controlados que permitem complementações, inovações e atualizações dos seus sistemas (PIMENTEL, 2009). Infelizmente, é comum acontecer nas chamadas políticas linguísticas, os não falantes, em geral não indígenas, que definem o que fazer, como fazer e quando fazer, inclusive, as formas “corretas” ou “verdadeiras” de se grafar, gramaticalizar, escrever ou falar uma língua indígena, que, em, si é no mínimo estranho. Os(as) linguistas não indígenas são extremamente importantes nessa luta pela preservação das línguas indígenas, mas não podem prescindir da autonomia, do protagonismo e da autoria dos falantes.

O artigo 210 da Constituição Federal de 1988 garante aos povos indígenas o reconhecimento e a valorização de suas línguas e culturas. Assim, há possibilidade concreta da escola indígena ser uma poderosa aliada na luta pelo resgate, valorização e uso das línguas e culturas indígenas. É importante destacar que a grande maioria das escolas indígenas está sob o comando dos próprios indígenas, gestores, técnicos, docentes e discentes, com inestimáveis potencialidades para a concretização das mudanças necessárias e desejáveis, no papel, na organização curricular e principalmente nos projetos político-pedagógicos e por meio de suas práticas inovadoras no campo do ensino, da aprendizagem, da revitalização e vivências das línguas e culturas indígenas.

Outro aspecto desafiador é a existência de grande número de línguas indígenas faladas no Brasil, que, segundo dados do IBGE de 2010, são 275. Pouco se conhece da situação dessas línguas. Um dos maiores problemas enfrentados pelos cursos de formação de professores indígenas é a ausência de linguistas estudiosos de línguas indígenas. Desafio ainda maior é o de ter linguistas indígenas falantes de suas línguas nativas. É necessário e urgente a criação de cursos apropriados e com turmas específicas para formar linguistas indígenas, ainda que sejam na modalidade de projeto, pela urgência e relevância que a temática requer, antes que seja tarde, pois sabemos que se nada for feito, continuaremos assistindo

o desaparecimento e a morte de muitas línguas indígenas, e com elas o fim de muitos saberes, de povos inteiros que são partes importantes da nossa humanidade e de muitos mundos fascinantes, obras magníficas da Grande Natureza ou do Grande Universo.

As línguas indígenas são fundamentais nos processos de luta por reconhecimento e legitimação material da identidade étnica, que resultam em reconhecimento de direitos específicos, como o direito ao território tradicional, à educação e saúde diferenciadas ou mesmo ao reconhecimento identitário da pessoa ou do grupo étnico. Além disso, as línguas indígenas proporcionam a autoestima dos indivíduos e grupos falantes, no contexto das alteridades e autonomias étnicas e linguísticas. É necessário também que as línguas indígenas sejam valorizadas, faladas e escritas nos ambientes das escolas e das universidades e em toda a sociedade, de forma permanente, tomando-as como línguas de instrução, materializadas por meio de aulas orais, cantos, exercícios e tarefas escritas e orais cotidianas, elaboração e uso de livro didáticos, elaboração e defesa de monografias, dissertações e teses em línguas indígenas. Uma iniciativa boa que vem acontecendo muito lentamente ao longo das últimas três décadas são as co-oficializações de algumas línguas indígenas no âmbito dos municípios por meio de leis municipais aprovadas pela Câmara de Vereadores. Atualmente 08 municípios já co-oficializaram dez línguas indígenas (IPOL, 2020), a saber: São Gabriel da Cachoeira/AM (Baniwa, Nheengatu, Tucano e Yanomami); Tacuru/MS (Guarani); Tocantína/TO (Akwê Xerente); Bonfim/RR e Cantá/RR (Macuxi e Wapichana); Uiramutã/RR (Ingaricó); Maués/AM (Sateré Mawé) e; São Félix do Xingu (Mebêngôkre/Kayapó). Ainda são poucos diante de mais de 180 línguas indígenas faladas no Brasil, mas abre precedentes e esperanças animadores. Este tipo de reconhecimento é muito importante porque eleva a autoestima dos falantes e cria uma base legal de uso dessas línguas em todas as instâncias, espaços e momentos de uso no âmbito desses entes federados.

A manutenção escrita ou falada de uma língua indígena é um verdadeiro ato de resistência sociopolítica, que busca uma relação de reconhecimento e de respeito ainda que de modo subalterno ou assimé-

trico. Por fim, destaco a importância da necessidade de experiências de vivência da interculturalidade, como vivência intermundos e exercício vivo do plurilinguismo linguístico e cultural na escola, na comunidade e na sociedade. Mas a colonização e colonialidade mais do que imposição econômica, política e militar é uma imposição cognitiva/mental como desconsideração da pluralidade epistêmica, ontológica e linguística. O colonialismo na América foi e continua sendo uma organização colonial do mundo, uma imposição dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário colonial eurocêntrica. A colonialidade do ser é uma experiência vivida da colonização e os impactos na linguagem e nos modos de pensar e conceber o mundo e nas subjetividades do subalterno colonizado.

REFERÊNCIAS

- BANIWA, Gersem. Língua, educação, e interculturalidade na perspectiva indígena. In: SEMINÁRIO IBERO-AMERICANO DE DIVERSIDADE LINGUISTICA, 2014, Foz do Iguaçu, PR. *Anais [...]*. Brasília, DF: IPHAN, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARTH, Fredrik. *Ethnic groups and Boundaries: the Social Organization of Cultural Difference*. London: G. Hallen & UM WIN, 1969
- CARDOSO DE OLIVIRA, Roberto. *O índio e o mundo dos brancos*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1964.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. *Sociologia de la explotación*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1969.
- HAMEL, Rainer Enrique. Conflito sociocultural y educacional bilingüe: El caso de los indígenas Otomíes en México. *Revista Internacional de Ciências Sociais – La interacción por meio del Lenguaje*. Paris: Unesco, 1984, v. 36, n. 1, p. 117-132.
- IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. *Lista de línguas cooficiais em municípios brasileiros* - ipol.or.br. Acesso em: 10 dez. 2020.
- LITTLE, Paul. *Conhecimentos Tradicionais para o século XXI: Etnografias da Intercientificidade*. São Paulo: Annablume, 2020.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LUCIANO, Gersem. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: SECADI/MEC; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

MELIÁ, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

PIMENTAL DA SILVA, Maria do Socorro. *Reflexões Sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Ed. Da UCG, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1977.

SENTIPENSANTE

Jorgelina Tallei

Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA)

Júlio Emílio Diniz-Pereira

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Fernanda Coelho Liberali

Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Pensamos el concepto del sentipensar a partir de reflexiones del colombiano sociólogo Orlando Fals Borda, fundamentalmente a partir de sus estudios de investigación acción participativa (IAP). Fals Borda fue un académico colombiano, estudioso de los trabajadores rurales y un precursor del método de investigación acción participativa desde una propuesta que podemos considerar decolonial. Fals Borda siempre aclaraba que no era un concepto que él inventó, sino que lo escuchó en la costa ribereña:

Ese término no lo inventé yo, fue un pescador que iba conmigo quien dijo: —cuando actuamos con el corazón pero también usamos la cabeza, cuando combinamos las dos cosas, somos sentipensantes. Eduardo Galeano hoy lo usa en sus libros, claro que él muy honrado dice que lo tomó de la Historia doble de la Costa. (FALS, 2009, p.44-55)

Él asocia el término del sentipensar a la investigación acción participativa (IAP). Para el colombiano la IAP es una metodología que requiere

la participación constante y prolongada de grupos de personas implicadas en la transformación del territorio a través de acciones específicas. Fals Borda (2009, p. 256) afirma que cuando el grupo se empodera en sus saberes en busca de la transformación social y educativa, podemos hablar del ser sentipensante que según el autor:

El problema de la relación entre el pensar y el ser – la sensación y lo físico – se resuelve por la observación de lo material que es externo a nosotros e independiente de nuestra conciencia; y lo material incluye no sólo lo constatable de la naturaleza sino también las condiciones fundamentales, primarias, de la existencia humana.

En el contexto colombiano el concepto se aplicó al hombre *hicotea*¹ y refiere a la cultura ribereña, en Colombia. Paralelamente, el término hace referencia a los(as) seres resistentes que enfrentan los reverses de la vida. Así, un ser sentipensante es aquel que actúa con el corazón, pero también emplea la razón y cuando combinamos las dos cosas nos convertimos en seres sentipensantes.

Fundamentalmente es un concepto fuertemente ligado a la tierra, en paralelo el concepto se relaciona con el concepto del buen vivir desde una epistemología del sur y para el sur.

EL SENTIPENSAR EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Pensamos el concepto sentipensante íntimamente asociado a la pedagogía de la liberación (FREIRE, 1970), en donde la educación crítica debe estar al servicio de la transformación social, definición ligada, de manera directa, con la filosofía sentipensante.

Así, en la reflexión de la formación docente siempre está presente la educación crítica y libertadora, pensada desde la interdisciplinaridad y transversalidad. Para que sea capaz de transformar el territorio y la re-

1 'Fals Borda denomina hombre *hicotea* al ser de la cultura ribereña de Colombia, que puedo aguantar todos los reverses de la vida diaria.

alidad social la formación docente debe iniciarse desde los movimientos sociales y populares y partir de realidades locales. En este sentido, Fals Borda (2009) insistía en trabajar la metodología de IAP para pensar una formación que de hecho transforme las condiciones de los sujetos. La IAP para el autor es concebida como un proceso dialéctico donde todos participan para enunciar los problemas, proponer la planificación y finalmente, ejecutar.

De esta forma, cuando pensando en una formación docente para sentipensar desde lo afectivo-cognitivo, tenemos que enfocar en una planificación que sepa, fundamentalmente, el arte de la escucha, para a partir de los problemas cotidianos que enfrentan en su territorio, se presenten alternativas para la transformación.

Así, al proponer sentipensar en la formación docente, al pensarlo desde la formación inicial podemos proponer un plan de enseñanza que parta de los problemas presentados por el curso, planificar grupos de trabajo de escucha y reflexión y permitir que el grupo entendido como movimiento sea agente de su transformación social y también de la sociedad.

Al pensar en la formación docente de carácter permanente, la propuesta de la IAP es, escuchar al grupo, trabajar en colaboración, enlazar los problemas, trabajarlos en conjunto y proponer desde el movimiento, para el barrio, la escuela, la sociedad. En este sentido, el sentipensar lo afectivo-cognitivo se liga a lo amoroso desde una concepción freireana, en franca oposición con propuestas desde un pensar eurocéntrico.

SENTIPENSANTE EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUAS ADICIONALES

Para llevar el concepto al campo de la lingüística aplicada y las lenguas adicionales, es necesario pensar en las emociones, lo afectivo-cognitivo y lo político en el proceso de formación. Lo intentamos ejemplificar, a partir, de pensar una pedagogía sentipensante para América Latina y el Caribe, desde la frontera y en la planificación de una política educativa multilingüe y pluricultural.

De esta forma, lo que se propone al pensar en una pedagogía sentipensantes para la enseñanza de lenguas es en enfocar la reflexión en y desde nuestro contexto latinoamericano, elaborando materiales didácticos que reflejen las realidades locales y planificar un currículo sensible a la afectividad y lo político, pensando en intervenciones sociales en la comunidad que trabajen a partir de las comunidades de aprendizaje. bell hooks² (2003: 41) propone formar comunidades de aprendizaje incitando a los docentes a escuchar a sus estudiantes, a conectarse con los estudiantes desde una mirada afecto-cognitiva y emotiva a partir de entender sus problemas diarios y ser un mediador para el aprendizaje. Para la autora:

Teachers who have a vision of democratic education assume that learning is never confined solely to an institutionalized classroom. Rather than embodying the conventional false assumption that the university setting is not the “real world” and teaching accordingly, the democratic educator breaks through the false construction of the corporate university as set apart from real life and seeks to re-envision schooling as always a part of our real world experience, and our real life³

De esta forma, defendemos que una educación sentipensante en la enseñanza de lenguas se estructure desde el cuidado, los afectos y el sentido crítico de la democracia. Las temáticas, el trabajo interdisciplinar y la elección del material didáctico son fundamentales para seguir el camino hacia una educación sentipensante en América Latina y el Caribe.

-
- 2 bell hooks fue un nombre construido por la autora combinando parte de los nombres y apellidos de su madre y de su abuela, un acto de reconocimiento de una ancestralidad que define su propia ubicación, lo que ha sido una práctica política reiterada por parte de muchas mujeres negras. Pero además lo escribe en minúsculas, cuestionando el canon gramatical hegemónico que señala que los nombres propios deben escribirse en mayúsculas. Para ella lo más importante son las ideas que están vertidas en sus textos, no tanto quién es ella (CURIÉL, 2017, p. 13-14)
- 3 Traducción libre: Los profesores que tienen una visión de la educación democrática asumen que el aprendizaje no se limita apenas al aula. En lugar de encarar la falsa suposición convencional de que el entorno universitario no es el “mundo real” y enseñar en consecuencia, el educador democrático rompe con la falsa construcción de la universidad corporativa como algo apartado de la vida real y busca visualizar la educación como parte de nuestras experiencias en el mundo real y en la vida real.

REFERÊNCIAS

- CURIEL, Ochy. Prólogo. In: hooks, bell. *El feminismo es para todo el mundo*. Trad. Beatriz Esteban Agustí, Lina Tatiana Lozano Ruiz, Mayra Sofía Moreno, Maira Puertas Romo e Sara Vega González. Madrid: Traficantes de Sueños, 2017. p. 13-20
- FALS BORDA, Orlando. *Mompox y la loba. Historia doble de la costa tomos I-III*. Bogotá: Carlos Valencia, 2012. p. 85
- FALS BORDA, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Clacso/Siglo del Hombre Editores, 2009.
- FREIRE, Paulo: *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- Hooks, bell. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge, 2003.

SULEAR

Antônio Carlos Silva Júnior

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS)

O termo Sulear representa um posicionamento crítico às representações geradas pelo caráter ideológico do termo nortear, fruto de um pensamento eurocêntrico dominante a partir do qual o Norte passou a ser apresentado como referência universal. Sulear significa contrariar essa lógica, dando visibilidade à ótica do Sul e desconstruindo a falsa ideia de Norte como acima, superior e Sul como abaixo, inferior.

Entre os conhecimentos difundidos durante os primeiros estudos geográficos na Educação Básica brasileira, estão os pontos cardeais para a orientação e localização espacial, os conhecidos NORTE, SUL, LESTE e OESTE, constituintes da Rosa dos Ventos presente em mapas e na bússola, aparelho que possui uma agulha magnética que, por convenção, aponta sempre para o Norte magnético, servindo assim de guia, sobretudo no âmbito das navegações.

Ao longo da história, diferentes projeções cartográficas foram elaboradas e cada uma enfatizou perspectivas específicas, seja religiosa, geopolítica ou econômica. Convencionar a visão eurocêntrica do mundo como padrão é um construto do *colonialismo*, contribuindo para a conquista de novas colônias, mas que persiste até hoje como mais um sintoma da *colonialidade*, reforçando representações de poder.

Uma prova disso está na forma como o Leste e o Oeste são colocados em segundo plano, desconsiderando o movimento do Sol como referencial principal e fugindo da lógica de ORIENTAÇÃO. Para cada ponto cardeal, nos dois Hemisférios, há um referencial que é utilizado para auxiliar sobre a direção e o sentido: Norte (N) = Estrela Polar; Sul (S) = Cruzeiro do Sul; Leste (L) = o “nascer do sol”; e Oeste (O) = o “pôr do sol”. Sendo assim,

É interessante notar que a adoção do leste como referência principal seria a atitude mais lógica, na medida em que o deslocamento aparente do Sol sobre a superfície terrestre – que ocorre de leste para oeste – sempre foi nosso principal referencial de orientação. Daí até mesmo a origem do verbo “orientar”, no sentido de voltar-se para o oriente, a posição em que o Sol nasce, ou seja, o leste. Por oposição, o ocidente (do latim *occidente*, que cai; por metáfora, “onde o Sol cai”), indica a posição em que o Sol se põe, ou seja, o oeste. Norte e sul, portanto, são criações secundárias das culturas antigas, tendo como REFERÊNCIAS as terras conhecidas. (OLIVEIRA, 2005, p. 8)

Nessa perspectiva, reconhecendo as justificativas para os referenciais, faz-se necessário problematizar essas questões e compreender que a naturalização dessas convenções representa uma relação de poder na qual o Norte assume um lugar de privilégio, atenção e referência, e que essa hierarquização foi construída ao longo da história, influenciando, diretamente, na forma como enxergamos o mundo e suas complexidades até hoje.

Para além da cartografia, no campo linguístico, pode-se constatar que o termo Norte e seus derivados começaram a circular em outros contextos e tomar outros significados e proporções, levando consigo uma carga semântica que ultrapassa as questões espaciais, como é possível verificar nas seguintes expressões utilizadas em língua portuguesa: *Você precisa tomar um norte em sua vida. / Estou desnortheastado. / Já definimos as questões norteadoras da pesquisa.* No primeiro exemplo, a expressão “tomar um norte” significa, nesse contexto, tomar um rumo, uma direção;

já no segundo, “estar desnortheastado” quer dizer que se está confuso, instável, desorientado; no último, as “questões norteadoras” são as perguntas que conduzirão, orientarão a pesquisa. Nestes casos, assim como na bússola, o Norte é concebido como principal referencial, sinônimo de guia, de direção, rumo certo e até mesmo, no sentido figurado, de certa direção de pensamento ou moral.

Sobre essa dicotomia, Roig (2002, p. 15, tradução nossa) afirma que “as palavras ‘Norte’ e ‘Sul’ não são unicamente categorias geográficas, são também e principalmente categorias culturais e políticas”¹. Para além de usos metafóricos do termo, é notório o caráter ideológico que o Norte carrega nas representações geográficas, na geopolítica, na história, na cultura, na economia, na literatura, na ciência, na forma como se enxerga o eu, o outro e o que os circunda. Visto isso, qual deveria ser a nossa referência desde nossa própria perspectiva? Como essa questão perpassa entre as sociedades, as identidades e suas relações? Por que devemos nos NORTEar, se existem outras possibilidades de REFERÊNCIAS?

Em 1991, o físico brasileiro Marcio D’Oliveira Campos² problematizou esse caráter ideológico do termo NORTEar partindo de uma discussão espacial e cartográfica, mas ampliando suas considerações para outros espaços sociais. Para tanto, utilizou, pela primeira vez, os termos SULEar e SULEamento, fazendo uma contraposição à carga semântica que NORTEar adquiriu ao longo da história. Os textos “A arte de SULEar-se I” e “A arte de SULEar-se II” (CAMPOS), ambos publicados em 1991, são os pioneiros no uso dos termos e consolidam a informação de que Marcio D. Campos os cunhou. Ao tratar da convenção da visão eurocêntrica do mundo, Campos (1991, p. 56) problematiza que

A imposição dessas convenções, em nosso hemisfério, estabelece confusões entre os conceitos de em cima/embaixo, de norte/sul e especialmente de principal/secundário e superior/inferior.

1 Texto original: *Las palabras “Norte” y “Sur” no son únicamente categorías geográficas, son también y principalmente categorías culturales y políticas.*

2 Para conhecer um pouco mais sobre sua proposta, acesse: <https://www.sulear.com.br/>.

Em qualquer referencial local de observação, o Sol nascente do lado do oriente permite a ORIENTação. No hemisfério norte, a Estrela Polar, Polaris, permite o NORTEamento. No hemisfério sul, o Cruzeiro do Sul permite o “SULEamento”.

As confusões estabelecidas pelas convenções, as quais o autor se refere, são consequências da lógica equivocada e injusta de instituir a posição privilegiada do NORTE e, a partir disso, relacionar “norte, em cima, à frente” como “principal e superior” e, conseqüentemente, “sul, embaixo, atrás” como “secundário e inferior”. No entanto, como já foi discutido aqui, a Terra é “um planeta esférico, em movimento no espaço sideral; portanto, nele não existe nem acima nem abaixo” (MOREIRA; SENE, 2018, p. 65).

Fica evidente que a configuração **imaginária** dessa hierarquia é resultado de uma relação **real** de poder que, por convenção, direciona e centraliza seu olhar para o NORTE. Essa convenção desconsidera a disposição da Terra no espaço sideral e dispõe os continentes em um posicionamento concebido como verdade única e absoluta.

Se para cada local de observação há uma referência, por que o NORTEamento indicado pela Estrela Polar, esta vista apenas no hemisfério norte, e não a ORIENTação direcionada pelo Sol, estrela central do Sistema Solar? Ou até mesmo, pensando em nosso hemisfério, o hemisfério sul, por que não o SULEamento conduzido pelo Cruzeiro do Sul?

Na época, Campos (1991, p. 56) fez uma crítica à forma como essas questões chegavam até a Educação Básica³ no Brasil e enfatizou que, para o Norte, a regra é prática, mas, para o Sul, trata-se de uma pseudo-regra-prática, pois, à noite, nos deixa de costas para a principal constelação do nosso hemisfério, o Cruzeiro do Sul.

3 É importante ressaltar que as discussões sobre projeções cartográficas, orientação especial e outras representações do mundo, na Educação Básica, foram ampliadas ao longo dos anos, inclusive ganhando espaço nos materiais aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Apesar disto, em nossas escolas, continua a ser ensinada a regra prática do norte, ou seja, com a mão direita para o lado do nascente (leste), tem-se a esquerda o oeste, na frente o norte e atrás o sul, com essa pseudo-regra-prática dispomos de um esquema corporal que, à noite, nos deixa de costas para o Cruzeiro do Sul, a constelação fundamental para o ato de “SULear-se”. Não seria melhor usarmos a mão esquerda apontada para o lado do oriente? (CAMPOS, 1991, p. 56)

De acordo com o físico, se apontarmos nossa mão esquerda para o oriente, lado onde nasce o Sol, à noite, ficaremos de frente para o Cruzeiro do Sul, a principal constelação do hemisfério sul e que possibilita o “ato de SULear-se”, voltar-se para o Sul. “Com isso integramos esquema corporal e lateralidade de uma forma coerente entre o Céu e a Terra, PERCEBENDO o nosso horizonte, o nosso ambiente” (CAMPOS, 1991, p. 67, grifo do autor). Apesar de a referência ilustrar a ação do verbo em direção a um “Sul geográfico”, Campos (1999) amplia a reflexão, ratificando a conotação ideológica e complexa que existe nessa relação Norte-Sul.

É notável, por exemplo, a presença da conotação ideológica nos referenciais do Norte com os quais carregamos o germe da dominação. Este germe explicita-se com frequência nas oposições do tipo: Norte/Sul, acima/abaixo, subir/descer, superior/inferior, central/periférico, desenvolvido/em desenvolvimento. (CAMPOS, 1999, p. 42)

Visto isso, constata-se essa polarização hierarquizada do mundo não só em seu aspecto geográfico, mas também em outras esferas sociais, ideológicas e em seu caráter epistêmico. A segregação espacial, por exemplo, ilustra bem a polaridade, mas também demonstra a heterogeneidade de suas configurações. Em outras palavras, o que quero destacar é que nem sempre o norte geográfico é o norte econômico ou epistêmico, assim como também o Sul; da mesma forma, é possível encontrar “Sul” no “Norte” e vice-versa.

No campo da educação, Paulo Freire (1992, p. 15) fez uso dos termos “sul” e “suleá-los” com o intuito de refletir sobre a necessidade de uma relação horizontal e focada no estudante no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na referência, ele ressalta a diferença entre a linguagem dele e a dos operários e operárias com quem trabalhava, nos momentos de debates, discussões e diálogos, sobre os temas propostos, reconhecendo que não estava sendo coerente e significativo mediar “como se estivesse falando a alunos da universidade”, e pondera que,

apesar de alguns anos de experiência como educador, com trabalhadores urbanos e rurais, eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o “sul” que os orientasse. Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivessem o poder de “suleá-los”. (FREIRE, 1992, p. 15, grifos do autor)

Nesse sentido, Freire considera o “Sul” como referencial principal de orientação no ato de educar e inclui os estudantes nessa posição de forma horizontal, pois partindo dele, **do Sul**, e voltando-se para a realidade daqueles que dele fazem parte, **para o Sul**, pode-se promover a transformação, o reconhecimento do próprio mundo, o autoconhecimento, assim é possível promover a leitura desse mundo pelos próprios participantes e “suleá-los”.

Inspirado pelas observações-denúncias de Campos (1991), Freire (1992, p. 219) deixa uma série de perguntas com o intuito de provocar-nos algumas reflexões, a saber:

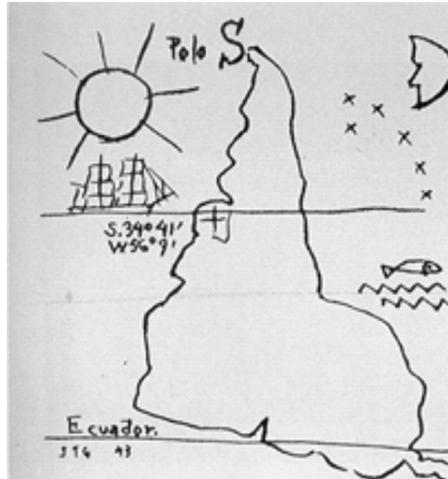
“Virar as costas” ou virar “de costas” ou nos deixar de costas para o Cruzeiro do Sul – signo da bandeira, símbolo brasileiro, ponto de referência para nós – não seria uma atitude de indiferença, de menosprezo, de desdém para com as nossas próprias possibilidades de construção local de um saber que seja nosso, para com as coisas locais e concretamente nossas? Por que isso? Como surgiram e se

perpetuaram entre nós? A favor de quem? A favor de quê? Contra quê? Contra quem nessa forma de ler o mundo? Não seria essa “pseudo-regra prática” mais uma forma de alienação que atinge os nossos signos e símbolos, passando pelo saber elaborado até a produção de um conhecimento que *dá as costas* para ele mesmo e se volta de frente, de peito aberto, de boca gulosa e de cabeça oca como um vasilhame vazio para ser enchido por signos e símbolos de outro lugar, enfim para ser continente do saber elaborado pela produção de homens e de mulheres do “Norte”, do “cume”, do “superior”, do “ponto mais alto”? (FREIRE, 1992, p. 219-220)

Cada questionamento feito por Freire evoca seu esforço de levar o leitor à reflexão crítica sobre sua realidade, a falta de consciência nacional e a alienação. Em sua análise, defende a construção local de saberes e denuncia retoricamente, para reforçar seus argumentos, a hegemonia do “Norte”. Com isso, constata-se uma afinidade entre o SULear, proposto por Campos (1991), e os pensamentos difundidos por Freire em suas pedagogias, pois ambos manifestam a necessidade de se ter o “sul”, a realidade dos estudantes e a vivência local como REFERÊNCIAS legítimas para a produção de saberes.

Nesse mesmo viés, mas usando outro tipo de linguagem, décadas antes, o artista uruguaio Joaquín Torres García (1874-1949) ilustrou, por meio de um desenho, o mapa da América do Sul por outra ótica, invertendo a convenção difundida comumente, redirecionando a ponta do mapa para o topo da imagem, como se vê na Figura 1:

Figura 1 – América Invertida



Fonte: Joaquín Torres García. *América invertida*, 1943.
Museo Torres García, Montevideo, Uruguay.

Vê-se, portanto, uma antecipação da perspectiva da proposta SULEar, não fazendo uso do verbo propriamente dito, mas destacando o sul. O desenho propunha “uma visão de mundo onde o sul não seja mais dependente ou ‘inferiorizado’, assumindo uma posição, que segundo o artista, lhe foi negada ao longo da história” (MONTEIRO, 2016, p. 160)”.

No que se refere à agenda de pesquisa e produção de conhecimento dentro da Linguística Aplicada (LA) contemporânea, retomando uma discussão introduzida por Moita Lopes (2006) sobre “a necessidade de um outro sujeito para a LA, as vozes do sul”, Kleiman (2013, p. 40) utiliza o termo “sulear” ao questionar a supremacia do Norte nos referenciais teóricos das investigações e defender a necessidade de se “trazer outras vozes latino-americanas, a fim de ‘sulear’ (orientar para o sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa”. A autora também expressa seu propósito em

Problematizar uma faceta de criticidade da pesquisa em LA, que envolve, nas palavras de Paulo Freire⁴ (segundo Streck e Adams, 2012), o “suleamento” (em vez de norteamento) de nossa atividade acadêmica, por meio do estabelecimento de mais diálogos com outros cientistas sociais críticos “de fronteira”: sociólogos, teóricos culturais, filósofos que se posicionam na periferia, à margem do eixo euro-norte-americano de produção de conhecimentos. (KLEIMAN, 2013, p. 41)

Para a Linguística Aplicada contemporânea, sulear significa reorientar a natureza da formulação dos problemas de pesquisa da área, ampliar as possibilidades epistêmicas na produção de conhecimentos, contemplando uma heterogeneidade de áreas e teóricos(as) a partir da América Latina, e colocar em pauta trabalhos sobre as vozes subalternizadas e invisibilizadas do sul, problematizando as desigualdades sociais e incluindo questões sociais, étnico-raciais, de sexo e de gênero em evidência para, assim, cumprir com seu compromisso sociopolítico como Linguística Aplicada suleada (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019).

Nessa perspectiva, em minha tese de doutorado que está em andamento e sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLinC/UFBA), com a orientação da professora Marcia Paraquett, tenho discutido o sulear problematizando o sul em três eixos: curricular, profissional e escolar no contexto da educação linguística em espanhol. Em um trabalho anterior, após convite e organização do professor Marcio D’Oliveira Campos, publiquei, junto com a professora Doris Matos (UFS), um artigo no Dossiê Sulear da Revista Interdisciplinar Sulear⁵ da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), relacionando a LA ao sulear e analisando propostas decoloniais para aulas de espanhol na Educação Básica brasileira, a partir de uma perspectiva suleada.

4 Apesar da referência a Paulo Freire associando-o ao termo “sulear” e “suleamento”, baseando-se em Streck e Adams (2012), é importante ratificar que quem cunhou o vocábulo foi o físico brasileiro Marcio D’Oliveira Campos (1991), como o próprio Paulo Freire (1992) informa e foi apresentado neste capítulo.

5 Para mais informações sobre a revista, acessar: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear>.

Com todas as considerações apresentadas e problematizadas nesta seção, podemos compreender que o termo SULEar constitui um verbo que aciona um giro em direção a um SUL que não é apenas geográfico, geopolítico e ideológico, mas também epistêmico. Um giro que nos posiciona de frente para nosso horizonte, nossa realidade e, também, amplia nosso olhar voltando-nos para aqueles que são colocados em uma posição de desprestígio nas variadas e injustas hierarquias sociais, culturais, políticas e econômicas. SULEar é uma contraposição a essa polarização inventada, convencionada, desleal e binária entre Norte/Sul; é uma problematização do (não) lugar do sul, do leste, do oeste e de todas as direções invisibilizadas e/ou marginalizadas.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Marcio D’Oliveira. A arte de Sulear-se. In: SCHEINER, Teresa Cristina (Coord.). *Interação museu-comunidade pela educação ambiental*. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET (mimeo), 1991. p. 56-91. Disponível em: <http://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1992.
- KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MONTEIRO, Carla Sales. Cartografia, arte e visões de mundo na reprodução do “mapa invertido da América do Sul”. *Espaço e Cultura*, [S.l.], UERJ, RJ, n. 39, jan./jun. 2016. p. 157-178. ISSN 2317-4161. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/31756>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. *Geografia geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização*. São Paulo: Scipione, 2018.
- OLIVEIRA, Ivanilton José. A linguagem dos mapas: utilizando a cartografia para comunicar. *Temporis(ação)* (UEG), Cidade de Goiás (GO), v. 1, n. 8, 2005. Disponível em: https://observatoriogeogoiias.iesa.ufg.br/up/215/o/OLIVEIRA_Ivanilton_Jose_linguagem_dos_mapas.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

ROIG, Arturo Andrés. Pensar la mundialización desde el sur. *Huellas*: búsquedas en artes y diseño, n.2, p. 15-20, 2002. Disponível em: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/1271/roighuellas2.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar Sulear*, Dossiê Sulear, ano 2, n. 2, set. 2019. ISSN 2595-8569. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/Sulear/article/view/4154>. Acesso em: 30 maio 2020.

TORRES GARCÍA, Joaquín. *América invertida*, 1943. Museo Torres García, Montevideo, Uruguay.

TERRITÓRIO E IDENTIDADE LINGUÍSTICA¹

Lílian Latties

Universidade do Estado do Amapá (UEAP)

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, 2011, p. 14, grifo do autor).

Início essa discussão com Santos (2011) situando a percepção de *território* que atravessa essa conversa, uma vez que, como o autor, compreendo território para além de lugar físico, geopolítica e economicamente demarcado, sob o qual há um conjunto de elementos naturais postos, bem como o trânsito de pessoas e coisas. Ademais, concordando com Santos (2011), o entendo como sendo o “*território usado*”, ou seja, “o chão mais a identidade”, e ousou, ainda, dizer/reescrever como “o chão mais as identidades” no plural, já que as identidades são múltiplas, (em alguns contextos) contraditórias, (re)construídas, reivindicadas e, até mesmo, contestadas (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013).

¹ O presente texto é uma discussão ampliada de dois dos conceitos que mobilizo na tese em andamento intitulada “Território e identidade linguística de professores de espanhol na Amazônia: repensando educação linguística a partir dos estudos decoloniais”, realizada no Programa de Língua e Cultura da UFBA, sob a orientação da Profa. Dra. Livia M. Rádis Tiba Baptista.

Dessa forma, pensar o território como um lugar de encontro, conflito e reivindicação de identidades é percebê-lo como um lugar que não é neutro, o que de fato não é dado que a própria ideia de (de)marcação e ocupação do território faz alusão, na história da humanidade, às inúmeras disputas de poder, incluindo as experiências de colonização ocorridas na África, na Ásia e na América. Tais experiências levaram à posse e ao controle da terra, ou seja, de território(s), mas também a de pessoas (residentes, originárias ou não, dos lugares colonizados), subalternizando seus corpos, bem como racializando² seus saberes e culturas, levando a invenção³ das línguas e do “outro”, como a criação dos termos *índio* e *negro* para denominar os sujeitos com biótipos característicos desses grupos étnico-raciais (BAPTISTA, 2017; MAKONI; PENNYCOOK, 2015; MIGNOLO, 2008; CASTRO-GOMEZ, 2005).

Do mesmo modo, é importante entender que nenhum poder é absoluto ou ausente de forças contrárias, sendo tais resistências alicerçadas nas tensões e nas reivindicações das identidades, as quais tendem a ser conflituosas, visto que os sujeitos não partilharam/partilham dos mesmos sentimentos e experiências de pertença. Isso porque, “o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” não ocorreram/ocorrem da mesma forma entre os sujeitos, oscilando tais experiências de acordo com a classe social, grupo étnico-racial, gênero, sexualidade e condição econômica a qual pertencem, se identificam ou foram/estão ou são inseridos. Se por um lado, o projeto da modernidade/colonialidade engendrou e fabricou – através das

2 Por racialização se compreende o ato de inventar, classificar e segregar saberes, corpos, línguas e demais elementos a partir de uma *universalidade*, perspectiva ou visão única de mundo, que vise hierarquizar culturas e sujeitos ao mesmo tempo subalternizar todos os saberes e as formas de ser e existir que não condigam com essa lógica única, como ocorreu nas experiências de colonização e são perpetuadas nas inúmeras colonialidades, como a do ser, do saber, do poder, do pensamento e da linguagem (MIGNOLO, 2008; CASTRO-GOMEZ, 2005).

3 Por invenção se denomina o imaginário construído a partir de uma perspectiva de *universalização* do conhecimento, tomando a realidade europeia como centro, base e “orientação” para hierarquizar saberes, culturas, línguas e, conseqüentemente, sujeitos, invisibilizando e apagando realidades e experiências outras de origem não europeia. Nessa lógica – materializada com as conquistas territoriais, consolidada com os contextos de colonização e perpetuada, até os dias de hoje, nas inúmeras formas de colonialidade –, grupos étnicos foram desumanizando e coisificados, sendo-lhes privados de direito de ser, pensar e existir em suas línguas e culturas, bem como em seus territórios e identidades.

colonialidades do poder, do pensamento, do ser, saber e da linguagem – a formação territorial e identitária conhecida na contemporaneidade dos povos subalternizados, por outro, as práticas de resistências – sejam elas linguísticas, culturais, religiosas e outras – fundamentadas e praticadas pelos mesmos povos promoveram/promovem rasuras nessa mesma lógica de dominação.

Além disso, cabe ressaltar que são nesses territórios forjados, os quais são historicamente lugares de conflito, que as línguas e as identidades estão em contatos. Assim, a invenção das línguas ocorreu, principalmente, nos territórios que tiveram experiências colonialistas, sendo esta, portanto, uma atitude imperial para justificar a racialização das culturas, dos corpos e dos saberes desses sujeitos (BAPTISTA, 2017; MAKONI; PENNYCOOK, 2015; CASTRO-GOMEZ, 2005). Entretanto, interessa, neste texto, entender os efeitos da invenção das línguas nos territórios americanos⁴, uma vez que a maioria das línguas oficializadas e legitimadas são “heranças” linguísticas das seis principais línguas imperiais: inglês, francês, português, espanhol, alemão e italiano (MIGNOLO, 2008), em detrimentos das línguas indígenas e das línguas africanas (legado das populações africanas escravizadas) que coexistiam/existem, resistindo nesses mesmos territórios.

Se por um lado, a racialização de saberes, corpos e línguas levou a invenção do “outro” e das línguas não europeias, por outro as práticas de resistências são inúmeras e crescentes, perpassando pela manutenção de línguas não oficializadas⁵, as quais coexistem, em menor *status* de legitimação, com as línguas imperiais legitimadas e mantidas nos territórios latino-americanos, com destaque a América do sul, como: o espanhol na Argentina, no Uruguai, no Chile, no Paraguai, no Peru, na Bolívia, na

4 Diante da complexidade e da heterogeneidade das experiências colonialistas na América Latina, ora aproximadas; ora peculiares, julgo necessário não utilizar o termo território no singular, e sim no plural, uma vez que esses territórios (em sua maioria) independentes são *usados* e (re)significados de modo diferente, sendo a reunião destes – considerando sua historicidade e as aproximações geográficas, políticas, econômicas e linguísticas – denominada de América Latina.

5 A exemplo de manutenção de línguas não oficializadas, sugiro assistir à série “Guardianes de la lengua”, disponibilizadas no YouTube pelo “Canal Encuentro”. Cada vídeo conta a história de uma língua “guardada” por seu último falante e os esforços, tanto desse sujeito quanto de demais pesquisadores, para manter a existência da língua através da documentação da mesma.

Colômbia, no Equador e na Venezuela; o francês, na Guiana Francesa (a qual segue território não independente, sendo denominada como Território Ultramarino francês); o inglês, na Guiana; o neerlandês no Suriname; e o português no Brasil.

Todavia, ao tomarmos o caso dos territórios latino-americanos é importante entender a complexidade e os processos/projetos de formação, da modernidade/colonialidade, nesses lugares, sendo fundamental problematizar quais foram as experiências linguísticas impostas/forjadas aos sujeitos/grupos/coletivos subalternizados no(s)/pelo(s) território(s) que transitam e residem. Nesses contextos, as experiências de colonialidades não são sentidas pelos sujeitos da mesma forma, ora se aproximam; ora são peculiares. Entretanto, estas provocam invisibilidades, apagamentos e violências epistêmicas, de corpos, línguas e culturas. Em contrapartida, há forças que se mobilizam em inúmeras formas de resistência, propondo rasuras às colonialidades, como práticas de linguagem híbridas e transfronteiriças.

Sobre isso, hooks (2008), ao relatar as práticas de linguagem de africanos escravizados nos Estados Unidos, oriundos de grupos étnicos distintos, os quais, conseqüentemente, não falavam as mesmas línguas, nos recorda que um dos primeiros atos de resistências desses grupos foi aprender, a seu modo, a língua do colonizador, criando uma contralíngua, denominada de *vernáculo negro*. Tais práticas também podem ser vistas nos falares de grupos latino-americanos, através de outras línguas imperiais “herdadas”, o que, a exemplo do português falado no Brasil, é possível observar expressões originárias de línguas indígenas e africanas. Esses exemplos nos mostram que língua em si não oprime, mas sim “como eles a moldam para se tornar um território que limita e define, como eles fazem dela uma arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar” (hooks, 2008, p. 858).

Diante do exposto, é possível compreender que na dinâmica do *uso* dos territórios há muitos poderes implicados, justificados, na modernidade/colonialidade, pela racialização que inventou/a, classificou/a, hierarquizou/a e inferiorizou/a saberes, corpos, línguas e culturas. Sub-

jugando sujeitos e, em alguns casos, negando-lhes suas identidades e o direito de existirem nas línguas escolhidas (BAPTISTA, 2017). Dessa forma, Baptista (2017, p. 32) nos alerta que “[...] a língua, enquanto prática social, não é dominada e nem domesticável, apesar de assim tentarmos defini-la e torná-la apreensível [...]”.

No mais, como já fora dito, o território é o lugar de encontro, conflito e reivindicações de identidades, bem como o ambiente em que há línguas em contato. Por isso, é importante num projeto de educação linguística crítica naturalizar a aprendizagem de línguas sem classificá-las ou hierarquizá-las. Isso porque, “[...] essa outra língua também vai desalojando-nos de nossas certezas e vai se instaurando, ocupando, abrindo seu espaço, o que produz, paradoxalmente, um processo de desestruturação na nossa subjetividade.” (BAPTISTA, 2017, p. 32), (re)construindo nossas identidades, incluindo a linguística.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, L. M. T. R. Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de) colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol. *Revista Abehache*, n. 12, v. 2, 2017. Disponível em: <http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/article/view/220/206>. Acesso em: 05 jun. 2020.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

hooks, b. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, n. 16, v. 3, p. 857-864, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/07.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Desinventando e (re)constituindo línguas. *Working Papers em Linguística*, v. 16, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n2p9>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. *Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de construção de identidades*. Campinas: Pontes, 2013.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*. Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, 2008.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In. SANTOS, M.; BECKER, B. K. (orgs.). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TRADUÇÃO E CULTURA

Joyce Palha Colaça
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

As frases do mundo inteiro flutuam entre os homens como borboletas incapturáveis.

(Ricoeur, 2011)

Os sentidos estão no mundo, não em caixas, mas livres para a interpretação. Não há casas de pronomes, acampamentos de verbos ou tribos de advérbios, como escreveu Monteiro Lobato (1934 [2019]), em “Emília no país da gramática”. O que há são borboletas pelo mundo, frases, expressões, gestos e sentidos que significam em sua complexidade. Intraduzíveis, se pensamos em uma possível fidelidade, mas possíveis, se consideramos a singularidade e expressividade das diversas realidades culturais.

“Não é tudo: as línguas não são diferentes apenas pela sua maneira de recortar o real, mas também pelo modo de o recompor no âmbito do discurso” (RICOEUR, 2011, p. 60). A incompreensão existe em nossa própria língua, não há transparência ou relação direta entre as coisas no mundo e a língua que as descreve. Por que então haveria uma relação direta e compreensível entre línguas e culturas? As línguas materializam discursos, história(s), memória(s) e cabe ao tradutor, na tarefa do supostamente impossível, transpor sentidos de uma língua a outra, fazer significar em uma cultura outra.

ENTRELAÇAMENTOS: ENTRE A INTERPRETAÇÃO E A CRIAÇÃO

Falar com sotaque delata o falante: *não se é daqui*.
(Sylvia Molloy, 2018)

Os estudos da tradução podem ser organizados de acordo com sua forma de abordar o tema, podendo ser divididos entre descritivos e teóricos. No que tange aos estudos teóricos, vêm sendo produzidas muitas reflexões e novos olhares sobre seu objeto, bem como sobre as relações estabelecidas entre este campo e os demais com os quais dialoga (a História, as Teorias do Discurso e os Estudos Culturais). É esse entrelaçamento em que se entende a abordagem aos textos traduzidos de forma complexa que se pretende explorar neste capítulo que ora se apresenta. Iniciaremos, portanto, um percurso que nos permita entender a relação entre tradução e cultura, mobilizando noções e apoiando-nos em discussões que se propuseram a pensar nas questões de tradução como um artefato cultural. Não se trata de pensar a cultura como unidade, mas defender uma noção que mostre a complexidade das relações entre diversas manifestações culturais em diversos grupos, desde os microespaços de convivência até a realidade de um país como o Brasil ou de uma parte do continente como a América Latina, muitas vezes tomada como homogênea¹. Embora não vamos tratar das bases teóricas do discurso, partimos deste lugar para então discutir a relação proposta entre tradução e cultura. Deste modo, na busca por compreender e delimitar um histórico sobre este entrelaçamento, nos permitimos pensar, em um primeiro momento, na tradução como interpretação. Para nós, a tradução entre línguas se marca nos discursos que circulam em um espaço e outro, em uma cultura e outra. O sujeito interpreta e, no trabalho da interpretação, a leitura do texto a ser traduzido é feita a partir do seu lugar social, da sua história e, também, da sua cultura. Isso não significa afirmar que o texto original, o que deve ser traduzido, será esquecido e que o tradutor partirá apenas da sua cultura, mas é dizer que aquele que lê não se despe de suas vestes, das histórias que ouviu, dos caminhos que percorreu e dos sentidos que

1 Fizemos uma discussão sobre “cultura indígena” e a relação com a América Latina em Colaça (2018).

compartilha, o que o faz olhar para o texto a partir de uma perspectiva. Para Bezerra (2012, p. 47),

vista sob esse ângulo, a tradução é um diálogo de individualidades criadoras de diferentes culturas, isto é, um autêntico diálogo de culturas, no qual o tradutor escarafunha as entranhas do original, ausculta as vozes que o povoam, entranha-se no às vezes quase insondável da linguagem, compenetra-se da vida de suas personagens; em suma, embebe-se do original para poder interpretá-lo em seu conjunto e dar-lhe uma nova vida, vida essa, porém, marcada pela singularidade dos múltiplos modos de ser da língua e da cultura do tradutor, por sua individualidade criadora.

Partindo da concepção Bakhtiniana da linguagem, a tradução é um diálogo entre culturas e, como afirma o Bezerra, o reconhecido tradutor brasileiro de Dostoiévski, “embebe-se do original para poder interpretá-lo”. O tradutor entra no texto, entende seus personagens, para em “sua individualidade criadora” produzir o novo texto. Assim, “admitindo e assumindo a irredutibilidade do par do próprio e do estrangeiro, o tradutor encontra sua recompensa no reconhecimento do estatuto incontornável da dialogicidade do ato de traduzir como o horizonte razoável do desejo de traduzir” (RICOEUR, 2011, p. 29-30). Para Ricoeur, a tradução se inaugura no desejo do tradutor e se torna possível na medida em que este entende que seu lugar é o de fazer dialogarem duas culturas, duas línguas. A possibilidade da tradução é deixar o mito da pureza da sua língua e da outra e entendê-las em relação. É saber que poderá sempre ficar o “so-taque”, a marca do próprio, que identifica como não sendo algo daquele lugar, apesar de também lhe ser próprio.

A TRADUÇÃO ENTRE CULTURAS: INTERDIÇÃO E POSSIBILIDADE

Somos então levados a outro extremo: como a tradução existe, é preciso que ela seja possível. (Ricoeur, 2011)

Entre a discussão sobre a fidelidade, a originalidade e a traduzibilidade, muitos foram os teóricos que se debruçaram sobre os estudos da tradução. Oustinoff (2011) faz um percurso sobre a história da tradução e remonta às traduções dos romanos desde o século III a.C, citando a Lívio Andrônico, como sendo o primeiro tradutor europeu, conhecido por sua abordagem literal às traduções. Para o autor, Cícero se inscreve nesta linha e o faz distinguindo entre o que seria a “*interpretes*” ou a “*imitatio*” (OUSTINOFF, 2011, p. 32-33), esta última segundo a qual a tradução seria a adaptação do texto. A discussão entre tradução literal e adaptação atravessou este campo de estudos e segue fazendo ecos na atualidade. Este tipo de abordagem apostaria em uma aproximação entre línguas e culturas como uma relação direta, produzindo sentidos sobre uma língua una e objetiva, cujas palavras se referissem exatamente à realidade e à cultura a que descrevem.

Tal discussão não se encerra neste ponto, por se relacionar diretamente a outra disputa, igualmente presente nos estudos da tradução, sobre a fidelidade dos textos. A famosa máxima “tradutor/traidor” se marca também neste processo em que caberia ao tradutor ser mais ou menos fiel ao texto de partida, no momento de suas escolhas. Podemos, neste ponto de nossa discussão, lembrar Derrida que, ao falar do nome próprio “Babel”, na Bíblia, aponta para a impossibilidade da tradução desta categoria. Para o autor, “a tradução torna-se então necessária e impossível como o efeito de uma luta pela apropriação do nome, necessária e interdita no intervalo entre dois nomes absolutamente próprios” (DERRIDA, 2002, p. 19). De acordo com Derrida, o nome próprio seria culturalmente marcado e impossível de tradução, mostrando como a discussão não se trataria de ser fiel ou não, mas de ser possível ou impossível. Podemos, então, estender esta interpretação de Derrida ampliando-a para todas as categorias, uma vez que acreditamos na impossibilidade de se traduzir sem deslocar, sem produzir novos sentidos, sem interferir no texto original. Traduzir considerando a não relação direta entre línguas e culturas é da ordem de traduzir o possível, considerando a opacidade da linguagem, suas construções históricas, os sentidos compartilhados e a(s) cultura(s) das/nas línguas envolvidas no processo.

Burke (2009), ao tratar das traduções da Bíblia, afirma que as diferenças culturais produziram versões do texto bíblico que, em alguns momentos, se aproximaram das culturas meta. O autor cita as traduções da Bíblia para o oriente e ao focar nas traduções para o japonês retoma os estudos de Elison sobre as adaptações que alguns termos sofreram neste processo, como foi o caso da palavra “Deus”, central no texto bíblico.

No Japão, alguns trataram a palavra *Deus* como intraduzível, deixando-a em latim (Elison, 1988). [...] Apenas uns poucos missionários mais ousados, em geral jesuítas, trocaram palavras-chave do cristianismo por aparentes equivalentes da cultura de seu público, como “caminho celestial” (tento em japonês e “céus” (tian) em chinês (Elison, 1988, Higashibaba, 2001, p. 39). (BURKE, 2009, p. 36)

O autor menciona as condições de produção específicas que levaram a este cenário como a falta de apoio de Portugal e Espanha aos jesuítas que ali estavam, mas não deixa de discutir a inserção de novos paradigmas que não estavam completamente alheios à cultura local. Assim, traduzir para contextos culturais completamente diferentes, segundo Burke, fez os jesuítas traduzirem não apenas palavras ou sentenças, mas todo um imaginário cultural que passava a inaugurar novas concepções no campo da religião, com novos sentidos sobre a vida, a morte e a salvação.

A atividade tradutória também se ampliou com a expansão da religião cristã, traduzir se coloca neste cenário como sinônimo de cristianizar. A tradução não é uma questão da língua pela língua, não é uma questão do sistema linguístico em si, é, de fato, o que representa a relação de uma língua a outra com a possibilidade de comunicação, diálogo e intercâmbio de culturas. Esta mesma discussão nos permite tratar da realidade da América Latina durante o período que foi discursivizado como colonização e as decisões originadas do Terceiro Concílio de Lima (1582-1583), cuja determinação era de que o processo de catequização ocorresse nas línguas dos povos originários. Deste modo, para que a catequese acontecesse, foram traduzidos os textos para a conversão, o que resultou

numa ampliação no campo da tradução no contexto latino-americano. Os sacramentos da igreja católica começaram a ser atravessados por novas línguas, como era o caso do batismo. Este processo então fez ressignificar o gesto e afetou diretamente a sociedade através de suas práticas culturais. Por esta perspectiva, podemos afirmar que tradução e gestos culturais estão intimamente ligados, já que “a entrada do sujeito na fé cristã se dá, inicialmente, pelo ato do batismo, e ao adotar as línguas indígenas para o que era próprio do imaginário português faz ressignificar o gesto em sua materialidade” (COLAÇA, 2015, p. 107). Assim, traduzir também permite transformar a cultura do outro, aquela para a qual se traduz, por esta concepção de que os gestos feitos na língua, na sua e na do outro, produzem novos sentidos. Segundo Melià, grande quantidade das cartilhas que eram enviadas para a América foram traduzidas e adaptadas às línguas indígenas (MELIÀ, 2003, p. 34-35). A tradução destas cartilhas permitiu a expansão da religião católica e a imposição de uma nova ordem no continente americano. Traduzir é, por esta perspectiva, transformar a cultura do outro, transformando também a sua própria. Transforma-se o gesto, transforma-se a língua e, por fim, transforma-se a relação entre as línguas e as culturas que se discursivizam neste processo. Sobre este mesmo aspecto, Burke (2009, p. 23) afirma que

missionários como Ricci traduziam textos religiosos como um meio de conversão, mas eles às vezes se descobriam traduzindo sua religião também, no sentido de adaptá-la à cultura local, e até mesmo convertendo sua língua, no sentido de introduzir nela palavras e frases do tupi, do japonês e assim por diante.

Outra questão central no processo tradutório é a de estrangeirização e de domesticação cultural, pela qual se defende que haveria estes dois modos de abordar o texto, ou pela suposta transferência dos aspectos da cultura do texto original à língua meta ou pela adaptação de aspectos culturais por meio de uma tradução por equivalentes na cultura meta. No caso do primeiro modo, seriam mantidas, no texto final, marcas da cultura do primeiro texto em que se explicitaria sua origem, seu lugar cultural e o

espaço em que foi criado. Em outra perspectiva, a domesticação se daria por uma tentativa de apagamento das origens do texto, de suas marcas mais específicas, pela adequação de nomes, características regionais e demais aspectos que pudessem ser identificados como estrangeiros aos olhos do leitor. Assim, como também nos ensina Burke (2009, p. 16),

Outra maneira de discutir a tradução cultural é falar de um duplo processo de descontextualização e recontextualização, que primeiro busca se apropriar de algo estranho e em seguida o domestica. A tradução entre línguas pode ser vista não apenas como um exemplo desse processo, mas também como uma espécie de girassol que a torna incomumente visível – ou audível.

É preciso distanciar-se da(s) cultura(s) do texto e imergir-se na cultura para a qual se deverá traduzir para então recontextualizar, para torná-la “visível”, como afirma o autor. Bezerra (2012, p. 4), de outro modo, dirá que traduzir é penetrar na cultura do outro, numa criação que mantém

suas peculiaridades, sua individualidade como marca de sua própria cultura, que usa de seus infinitos modos de dizer para recriar o espírito do original, trazer, do modo mais próximo possível do original, as formas de ser do outro, dando-lhe o colorido específico de sua cultura nacional. (BEZERRA, 2012, p. 48)

De acordo com o autor, é preciso buscar formas de ser outro, sem deixar esquecer-se do original. Traduzir é estar neste entrelugar cultural, abrindo portas, estabelecendo pontes e desenhando novos caminhos.

CONCLUINDO: O ENTRELUGAR POSSÍVEL

O que importa é o simples fato de que, no tocante à língua, algo da ordem de uma escrita seja possível. (MILNER, 2012)

Pensar a tradução como um gesto entre culturas não é desde sempre o modo como este campo se organizou. Foi a partir do que se conhece como a virada cultural – *cultural turn* – (Levefere & Bassnett-McGuire, 1990), que os estudos descritivos da tradução se aproximaram dos estudos culturais. Esse movimento foi fundamental para que se pudesse expandir a discussão sobre ser fiel ou não ao texto ou sobre se produzir uma tradução literal ou mais livre, de acordo com a interpretação do leitor-tradutor. Por esta nova perspectiva, foi possível avançar para questionamentos acerca do lugar da variedade linguística e cultural, das diferentes organizações sociais, do modo de viver em diferentes línguas e da posição do sujeito tradutor, que não deixa de ser sujeito em/de sua língua para se aventurar na língua do outro. Dela vestido, por ela constituído, se deixa invadir por outra língua, que também passa a ser sua língua, que também o transforma e o permite se significar para, então, significar o que diz/escreve, ou como afirma Frota (2007, p. 56), são distintos os papéis e as identidades do tradutor que ao traduzir se transforma.

Para Pinilla (2020), a prática da tradução opera entre línguas, culturas e sociedades e os textos constroem uma ligação entre épocas diversas, o que faz com que se promova um campo fértil para a análise das relações complexas entre os diferentes tempos históricos. Neste sentido, a tradução possibilita que, de alguma forma, diferentes mundos se encontrem, pois é pela tradução que é possível dar a conhecer e difundir outras práticas culturais. Tal concepção é algo ainda recente, mas não é recente a tradução dos diversos textos que circulam na sociedade desde muitos séculos, como tentamos expor ao longo deste capítulo.

Se a comunicação entre línguas e culturas é um fato pressuposto e aceito em nosso mundo contemporâneo, de modo algum ela era evidente no passado. No entanto, todos os grandes intercâmbios culturais na História envolveram tradução: fosse a versão dos textos budistas do sânscrito e do páli para o chinês durante o período medieval antigo; fosse a transmissão da Filosofia grega para o árabe nos séculos medievais antigos e a subsequente tradução dos mesmos textos do árabe para o latim ao logo de toda

a Idade Média; ou fossem as traduções mais recentes de textos ocidentais para o japonês e o chinês, que marcaram a modernização dessas duas civilizações do Leste Asiático no final do século XIX e início do século XX. (BURKE; HSIA, 2009, p. 7)

A tradução entre culturas foi a responsável por viabilizar a circulação das ideias, das ciências, das religiões, das invenções etc. Ao traduzir as culturas em suas possibilidades para novas culturas, foram promovidos os “grandes intercâmbios culturais na História”, como afirma Burke. A história da sociedade existe como tal e é conhecida, porque um dia foi traduzida. Traduzir é fazer laços, amarrar fios, criar o possível dentro das inúmeras impossibilidades da língua. Do impossível de se dizer ao possível que foi dito, traduzir é movimentar sentidos que estão na história e que, por discursivizar a história em várias línguas, a transformam, promovendo também mudanças radicais nas sociedades que voam entre línguas, inaugurando-se em novos horizontes.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Paulo. A tradução como criação. *Estudos avançados*, v. 26, n. 76, 2012. p. 47-56.
- BURKE, Peter; HSIA, Ronnie Po-chia. (orgs.). *A tradução cultural: nos primórdios da Europa Moderna*. Trad. Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 291 p.
- BURKE, Peter. Culturas da tradução nos primórdios da Europa Moderna. In: BURKE, Peter. HSIA, Ronnie Po-chia. (orgs.). *A tradução cultural: nos primórdios da Europa Moderna*. Trad. Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 13-46.
- HSIA, Ronnie Po-chia. Traduções para o latim na Europa Moderna. In: BURKE, Peter. HSIA, Ronnie Po-chia. (orgs.). *A tradução cultural: nos primórdios da Europa Moderna*. Trad. Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 75-92.
- COLAÇA, Joyce Palha. *O Guarani como língua oficial e a promoção de um bilinguismo imaginário no Paraguai*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2015. 397 p.
- COLAÇA, Joyce Palha. O lugar da cultura indígena no material didático: silenciamento e construção de sentidos. In: MATOS, Doris. PARAQUETT, Marcia.

Interculturalidade e Identidades: formação de professores de espanhol. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 203- 218.

DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 74p.

FROTA, Maria Paula. Um balanço dos estudos da tradução no Brasil. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 1, n. 19, p. 135-169, 2007.

HENNECKE, Angelika. Traducción y cultura: reflexiones sobre la dimensión cultural de textos y su importancia para la traducción. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 26, 10-119, 2015. Tunja: Uptc.

KOWALSKÁ, Eva. A língua como meio de transferência de valores culturais. In: BURKE, Peter; HSIA, Ronnie Po-chia. (orgs.). *A tradução cultural: nos primórdios da Europa Moderna*. Trad. Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2009.p. 61-73.

MELIÀ, Bartomeu. *La lengua guaraní en el Paraguay colonial*. Assunção, Paraguai: Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch, 2003. 400p.

MELLO, Giovana Cordeiro Campos de. Tradução, assimilação, resistência e discurso. *TradTerm*, São Paulo, v. 26, dez. 2015. p. 13-38. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/index>. Acesso em: 10 dez 2020.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Trad. Paulo Sérgio de Souza Jr. Ver. Técn. Cláudia Thereza Guimarães de Lemos e Maria Rita Salzano Moraes. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.126 p.

LOBATO, Monteiro. *Emília no país da gramática*. Barueri, SP: Ciranda cultural, 1934 [2019]. 128p.

MOLLOY, Sylvia. *Viver entre línguas*. Trad. Julia Tomasini e Mariana Sanchez. Coleção Nos.outras. Belo Horizonte: Relicário, 2018. 68 p.

OUSTINOFF, Michaël. *Tradução: história, teorias e métodos*. Trad. Marcos Marcionilo. Editora Parábola, 2011. 143 p.

PINILLA, José Antonio Sabio. A história da tradução do Brasil. *Tradução em Revista*, PUC-RIO, v. 28, 2020.1. p. 13-31.

RICOEUR, Paul. *Sobre a tradução*. Trad. Patrícia Lavelle. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. 71 p.

TRANSGENERIDADE E LINGUAGEM

Manuela Rodrigues Santos
Universidade de Brasília (UnB)

e/u me perco
nesse rio de sentimentos
sinuosos,
meândricos
que é $\tau\epsilon\tau$
e/u.

afetos desterritorializados,
des/ejos fraturados,
lugares abandonados
me compõem.

minhas pla/cas emoçônicas
se *chocam* diariamente
y refazem
minhas paisagens
afetivas
diferentemente.
tem uma falha reversa no meu *cor/ação*
y várias disputas territoriais
na minha m/e/n/t/e.

mas e/u me *re-faço*
 a cada passo
 y deixo o vento soprar pra longe
 esses *pensamento-sedimento*
 erodidos.
 refaço minhas cartografias
 afetivas,
 me reterritorializo em diásporas
 existenciais
 e repovoos meus lugares a cada novo dia.

(LEAL, 2020, p. 108-109).

Nesse poema, intitulado “ontografias”, Abigail Campos Leal, uma mulher trans, negra, filósofa, *slammer* e poeta, constrói um eu-lírico que experimenta a si mesmo e o mundo a partir do corpo compreendido como potência em ato de afecção capaz de afetar os outros ao mesmo tempo em que é afetado por eles. Torna-se, então, um sujeito-em-processo, pois é o encontro com os outros corpos que possibilita os afetos por meio dos quais nos construímos e nos desconstruímos o tempo inteiro. Desse modo, as corporalidades trans* são corpos sempre em obras, em contínuas dinâmicas de desterritorialização e reterritorialização por meio das quais se amplia o olhar ao perder-se e encontrar-se diante da multidão de eus que as constituem, “fazendo com que entendesse este (m)eu corpo como corpa” (LUCAS, 2020, 06).

Assim, o pensamento-sedimento que tentará dar certa materialidade às interfaces entre transgeneridade e linguagem procurará pensar a corpa-política trans* como lugar de produção de conhecimento, discutindo de forma breve os chamados Estudos Transgêneros, as políticas trans* e o ativismo, bem como a construção do imaginário trans* em um contexto marcado pela colonialidade do gênero e do saber que caracteriza o sistema-mundo moderno colonial. Por isso, afirma Maria Lucas, “a possibilidade de mudar o artigo no final da palavra ‘corpo’ é, talvez, uma forma de (des) construir um corpo que fale, que se manifeste na vida, e, aqui na escrita, promovendo movimentos de Trans-Formação” (LUCAS, 2020, p.11).

É claro que, ao longo do tempo, sempre houve a presença das corporalidades trans* na sociedade. Contudo, é com a invenção da heterossexualidade compulsória, dos protótipos de homem e mulher e da transformação das práticas sexuais em identidades no século XIX que as transidentidades tornam-se o centro das preocupações dos discursos da medicina e das psis, cujo saber-poder irá caracterizá-las e patologizá-las. Constitui-se o que Susan Stryker chama de “saberes sobre a transgeneridade” (STRYKER, 2017), para os quais os sujeitos trans* são apenas objetos de conhecimento, sendo apresentados como desvio, doença.

Porém, a partir da década de 1990, as problematizações feitas pelo Feminismo Negro e pelo Movimento Queer, atreladas ao advento da internet proporcionaram a existência de uma conexão entre os sujeitos trans*, ao mesmo tempo em que criaram as condições para a consolidação de identidades pessoais mais politizadas e, conseqüentemente, o surgimento de um sentimento de pertença a uma comunidade. Esse contexto, defende Stephen Whittle, “gerou a oportunidade de usar o poder da mídia para contar nossas histórias, teorizar nossas vidas e buscar igualdade e justiça” (WHITTLE, 2006, p.XII). Isso leva ao surgimento de um ativismo que não só luta por reconhecimento e pela garantia de direitos, mas também dialoga com uma academia onde a presença de teóricos e acadêmicos trans* começa a possibilitar que os sujeitos trans* recuperem a realidade de seus corpos e possam falar por si mesmos. Deixam, portanto, de serem objetos para tornarem-se sujeitos de conhecimento.

O que começou como um esforço de acadêmicos emergentes, marginalmente situados, e de ativistas, preocupados com que fossem levados a sério em nossos próprios termos e não patologizados, ajudou a promover uma mudança radical nos estudos acadêmicos de gênero, sexo, sexualidade, desejo e corporalidade. As histórias foram de fato reescritas [...], novos modos de subjetivação surgiram e novos discursos e linhas de pesquisa crítica foram lançados. [...] O transgênero mudou-se das clínicas para as ruas, da representação para a realidade. (STRYKER, 2006, p. 02)

Assim, numa estreita relação entre a organização política e o ativismo, impulsionado pelo trabalho de teóricos e acadêmicos trans* nasce um saber em discurso direto, os Estudos Transgêneros, um campo interdisciplinar e socialmente comprometido que

se preocupa com tudo o que perturba, desnaturaliza, rearticula e torna visível as ligações normativas que geralmente presumimos existir entre a especificidade biológica do corpo humano sexualmente diferenciado, os papéis e o status social que se espera que um determinado corpo ocupe, as relações experimentadas subjetivamente entre o senso de identidade de gênero e as expectativas sociais de performance de seus papéis; bem como os mecanismos culturais que funcionam para manter ou frustrar configurações específicas dos sujeitos generificados. (STRYKER, 2006, p.03)

Contudo, o interesse das investigações não se volta apenas para a análise do fenômeno transgênero – que se revela como resultado de uma normatividade de gênero – mas, justamente, das operações mediante as quais essa normatividade se produz e as hierarquias sociais que estabelecem (STRYKER, 2006; RADI, 2019). As teorias e as políticas trans* vão se alimentar mutuamente, numa dinâmica em que a relação com a comunidade se torna fundamental para a vitalidade desses estudos. Além disso, eles irão possibilitar não só novos olhares acerca da transgeneridade, para além das visões patologizantes; mas também a construção de categorias analíticas que permitem gerar novos saberes e inquietações.

Nesse sentido, embora as vivências trans* sejam heterogêneas e interseccionais, o termo *transgênero*, recuperado por Leslie Feinberg nos anos 1990, passa a ser usado para pensar uma comunidade imaginada que abarca as dissidências de gênero. Desse modo, para Mário Cabral (2011), o conceito de *transgeneridade* designa um conjunto de discursos, práticas, categorias identitárias que compartilham a recusa à diferença sexual como matriz natural e necessária de subjetivação, ou seja, um termo guarda-chuva que engloba todos os que, de uma maneira ou outra,

encaram formas de vida que não se reduzem nem ao binarismo de gênero, nem aos imperativos da hetero e da homonormatividade, englobando, portanto, a heterogeneidade das identidades trans*.

A transgeneridade, então, constitui-se como um espaço heterogêneo no qual convivem identidades que já eram constituídas e autodeterminadas por vivências particulares, históricas e geograficamente localizadas como as *hijras* da Índia, as *muxes* do México, as *travestis* latino-americanas, as *fa'afafines* da Samoa, as *mahus* da Polinésia, as *xaniths/khaniths* árabes e as *berdaches* e os *two spirits* dos nativos norte-americanos; bem como aquelas que nascem no bojo das discussões desencadeadas no século XX: transexual, trangênero, drag queen, drag king, crossdresser, não binário, agênero, gênero fluido. Como se pode observar, um espaço atravessado por uma multidão de sujeitos em dispersão, cujas formas de nomeação são marcadas pelas diferentes cosmovisões que, ao longo do tempo, foram dando significado às rupturas com o sexo designado no nascimento e à expressão, corporalidade ou identidade das pessoas. Contudo, assegura Blas Radi (2019), eles não são termos equivalentes nem intercambiáveis. Da mesma forma que a intenção de reuni-los debaixo de um único termo não pretende homogeneizar as diferenças que distinguem essas identidades, mas “evocar sua multiplicidade que não se esgota em mulheres e homens trans*” (RADI, 2019, p.28).

Lucas Platero (2017), por sua vez, chama a atenção para o fato de que nos contextos de língua inglesa no que tange às identidades, emprega-se *transsexual* para nomear as pessoas que fazem modificações corporais frente ao *transgênero* que não necessariamente se identifica com tais modificações ou com um trânsito medicalizado. Bem diferente do que acontece nos países de língua espanhola e, mais especificamente, na América Latina em que não houve uma adesão do termo *transgênero* por parte do movimento que abraça o termo *transsexual* e posteriormente *trans** como termo aglutinador sem estabelecer distinção entre quem faz ou não modificações corporais (PLATERO, 2014; MISSÉ; GALOFRE, 2015). O asterisco funciona, defende Cabral (2010), como uma marca escritural de uma diversidade irreduzível. Assim, o termo *trans** entrou em uso não só por rechaçar os termos derivados do discurso médico patológico, mas

também para ressaltar as lutas comuns, as múltiplas práticas e expressões de gênero, o reconhecimento da multiplicidade de interpretações do que significa ser trans, dando ênfase à heterogeneidade de corpos, de práticas políticas e de experiências em relação ao que significa ir além das normas sociais binárias impostas.

Convém destacar que no contexto latino-americano vem, cada vez mais, se reivindicando o uso do termo *travesti* não só como uma forma de ressignificá-lo, deslocando-o dos sentidos negativos a que historicamente é associado, para vinculá-lo à luta, à resistência, à dignidade e à felicidade; mas também como uma estratégia decolonial que ao ser ressignificado, transforma-se em ato de re-existência, questionando e intervindo continuamente nas lógicas moderno-coloniais de nomear e categorizar, ao mesmo tempo em que resiste, provoca novos fluxos de produção de conhecimento e de lutas contra as violências e opressões coloniais. Como defende Lohana Berkins, “esse é o termo no qual nos reconhecemos e que elegemos para nos constituir como sujeitos de direito” (BERKINS, 2012, p.224).

A partir dessas reinterpretações acerca de si mesmo, os intelectuais trans* irão pensar a categoria da *cisgeneridade*, *cisgênero*, *cis* e sua família conceitual como uma chave hermenêutica importante para se analisar e desmontar as supostas verdades que sustentam a matriz de gênero. Assim, “chamamos de cisgênero ou de cis as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foram atribuídos ao nascer” (JESUS, 2012, p.10). Para Helena Vieira, “a noção de cisgeneridade opera, no campo da linguagem, um primeiro corte-denúncia: o gênero, tomado como normal, é também construído; portanto, as pessoas não trans, assim como as trans, se identificam com o gênero que professam” (VIEIRA; BAGAGLI, 2018, p.360), e por isso, suas perspectivas são tão situadas e parciais como qualquer outra, desconstruindo, assim, a suposta normalidade e naturalidade com as quais se revestem as identidades cis.

Contudo, a análise da cisgeneridade revela não só uma constatação sobre o gênero e sobre os corpos, mas também como o mundo é organizado. “O corpo cisgênero é o centro ordenador das formas de funciona-

mento do mundo, das relações sociais, da noção de heterossexualidade, da reprodução, da saúde” (VIEIRA; BAGAGLI, 2018, p.360). A esse sistema político de organização do mundo chamamos de *cisnormatividade*, um conjunto de práticas e instituições que legitimam a cisgeneridade como corporalidade e identidade de gênero naturais, saudáveis, desejáveis e socialmente esperadas (VERGUEIRO, 2015, 2018) enquanto as experiências trans* são vivências outras, menos legítimas, quando não anormais e patológicas.

Outro conceito importante para a compreensão das normatividades que atravessam as diversidades corporais e as identidades de gênero é a noção de *cissexismo* que Julia Serrano (2020) definiu como a crença de que o gênero das pessoas trans* é inferior ou menos autêntico do que o das pessoas cis, alimentando um sistema indissociável de poder e privilégios. É um fenômeno que, segundo Vergueiro (2015, 2018), apresenta um caráter estrutural e “Cistêmico”, organizando toda uma estrutura de “exclusões e privilégios simbólicos e materiais, sustentados pela visão de que as pessoas cis são melhores, mais importantes, mais autênticas que as pessoas trans*” (RADI, 2015, online). Compreendido em suas dinâmicas de violência e normatização institucionais e inserido em contextos sociais e culturais, o cissexismo alimenta a transfobia estrutural, os altos índices de transfemicídio,/travestício que assolam, principalmente, a América Latina, o pouco ou nenhum acesso aos direitos e o epistemicídio a que são relegados os intelectuais trans*.

Ativistas e intelectuais, portanto, vêm adotando essas categorias: cisgênero, cis, cisnormatividade, cissexismo, apostando em sua potência teórica e política para se pensar as identidades de gênero, as corporalidades, o sexo e a sexualidade em sua pluralidade. Sem perder de vista que, a partir de um olhar crítico e decolonial, os direitos e o reconhecimento de pessoas trans* estão entrelaçados à produção social da racialização, da classe social, da passabilidade e da cis-aparência, da diversidade funcional, da migração e de muitas outras experiências que atravessam suas existências.

REFERÊNCIAS

- BERKINS, Lohana. Travestis: una identidad política. In: MONTES, Patricia (Ed.). *Pensando los feminismos en Bolivia*. Serie Foros 2. La Paz: Conexión, 2012. p.221-228.
- CABRAL, Mauro. Ante La ley. *Página 12*, suplementos, Buenos Aires, 30 jul. 2010. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-1515-2010-07-30.html>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- CABRAL, Mauro. La paradoja transgénero. In: CÁCERES, Carlos F *et al.* *Proyecto sexualidades salud y derechos humanos en América Latina: un quinquenio de aportes regionales al debate y la reflexión*. Lima: IESSDEH, UPCH, 2011. p. 97-104.
- GALOFRE, Pol; MISSÉ, Miquel (Eds.). Introducción. In: *Políticas Trans: una antología de textos desde los estudios trans norteamericanos*. Barcelona, Madrid: Egales, 2015. p. 19-28.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre as identidades de gênero: conceitos e termos*. Brasília: 2012. Disponível em: <http://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf> Acesso em: 28 dez 2020.
- LEAL, Abigail Campos. *Escuiresendo: ontografias poéticas*. Uberlândia: O Sexo das palavras, 2020. 120p.
- LUCAS, Maria. Próteses de proteção. *Serrote*, São Paulo, n. 35-36, p.05-15, nov. 2020.
- PLATERO, Lucas R. Prólogo. In: STRYKER, Susan. *História de lo trans: las raíces de la revolución de hoy* Traducción: Matilde Pérez. Barcelona: Editorial Continta me tienes, 2017. p. 05-15.
- PLATERO, Lucas R. *Trans*sexualidades: acompañamientos, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra, 2014. 435p.
- RADI, Blas. Economía del privilegio. *Página 12*, suplementos, Buenos Aires, 25 set. 2015. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/subnotas/10062-951-2015-09-25.html> Acesso em: 04 jan. 2021.
- RADI, Blas. Políticas del conocimiento: hacia una epistemología trans*. In. SEOANE, Mariano L. (comp.) *Los mil pequeños sexos: intervenciones críticas sobre políticas de género y sexualidades*. Sáenz Peña: EDUNTREF, 2019.
- SERRANO, Julia. *Whipping girl: el sexismo y la demonización de la feminidad desde el punto de vista de un mujer trans*. Traducción: Rosa María García. Madri: Editorial Ménades, 2020. 432p.

STRYKER, Susan. (De)Subjugated knowledges: an introduction to transgender studies. *The transgender studies reader*. Edited by Susan Stryker and Stephen Whittle. New York: Routledge, 2006. p. 01-17.

STRYKER, Susan. *História de lo trans: las raíces de la revolución de hoy*. Traducción: Matilde Pérez. Barcelona: Editorial Continta me tienes, 2017. 328p.

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. 244p.

VERGUEIRO, Viviane. *Sou travestis: estudando a cisgeneridade como uma possibilidade decolonial*. Brasília: Padê Editorial, 2018. 72p.

VIEIRA, Helena; BAGAGLI, Bia Pagliarini. Transfeminismo. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 343-378.

WHITTLE, Stephen. Foreword. *The transgender studies reader*. Edited by Susan Stryker and Stephen Whittle. New York : Routledge, 2006. p. XI-XVI.

TRANSLINGUAGEM¹

Fernando Zolin-Vesz

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Para emoldurar este capítulo, inicio com uma pequena narrativa que me fora apresentada há alguns anos por um professor do El Colegio de México (Colmex). Certa vez, como um dos pratos sendo oferecidos pelo refeitório da instituição, estava incluído “pollo Kentoqui”, uma referência ao Kentucky Fried Chicken (KFC), a famosa rede de restaurantes que explora a venda de frango frito a partir de uma receita originária do Estado de Kentucky, nos Estados Unidos. Como observou o professor, por tratar-se de um prato extremamente popular no México, talvez pudesse ter sido referido pelo refeitório apenas como pollo frito, ou ainda como pollo sureño, uma vez que se relaciona a um prato que tradicionalmente vem do sul dos Estados Unidos, e mesmo como pollo Kentucky, mantendo-se, dessa forma, a escrita em língua inglesa.

A despeito de uma leitura unilateral que comumente associa a língua inglesa ao imperialismo norte-americano, “[...] como obra diabólica dos Estados Unidos que não encontraria limites para exercer seu poder econômico, bélico, político e cultural sobre o conjunto das nações”

1 Em consonância com a perspectiva teórica adotada neste capítulo, termos e expressões escritas em outras línguas, que não o português, não são marcadas com aspas ou itálico, à exceção do uso de aspas nas citações ou com o objetivo de enfatizar a expressão “pollo Kentoqui” e derivações. Convém salientar que a denominação “língua estrangeira” é constantemente questionada no viés dos estudos sobre translíngua, dada a natureza da discussão a respeito do próprio conceito.

(ASSIS-PETERSON; COX, 2013, p. 154), conduzida pelo processo da globalização, ou até mesmo ao purismo em relação às línguas, capitaneado pela noção de língua nacional e a suposta ameaça constante que os famigerados estrangeirismos (FARACO, 2007) poderiam apresentar – e que devem, portanto, ser rejeitados, uma vez que constituem ameaça à própria constituição da língua nacional –, proponho, neste capítulo, um olhar ao emprego da expressão “pollo Kentoqui” pelo viés dos estudos sobre translinguagem. Por que o emprego da grafia “Kentoqui”, no lugar de “Kentucky”, como talvez fosse o esperado, dada a conjuntura de popularidade do prato entre os mexicanos e a expansão global da rede de restaurantes KFC, é tão significativa e pode constituir objeto de interesse para nós, professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores dos estudos da linguagem? De que modo a orientação/pedagogia translíngue nos ajuda a pensar uma sala de aula de línguas mais equitativa? São essas perguntas que busco responder ao longo deste capítulo.

Antes de mais nada, é importante reconhecer, como já nos adverte Rocha (2019), que a noção de translinguagem não é nova. Como destaca a autora, “translinguamos desde sempre” (ROCHA, 2019, p. 23). Convém observar o emprego do verbo “translinguar” na citação: a concepção de língua/linguagem, para além de um conjunto autônomo e fixo de códigos e estruturas, passa a ser definida como verbo, como ação “[...] a fim de ressaltar o caráter dinâmico e conflituoso das interações sociais e das práticas de linguagens, em meio às quais e pelas quais nos tornamos quem somos ao interagirmos e produzirmos sentidos, de modo tenso e ideologicamente orientado, no mundo de hoje” (ROCHA, 2019, p. 19). Nesse sentido, ainda conforme os passos da autora, translinguagem, em vez de um agrupamento de conceitos e de modelos fixos, constitui uma abordagem ou orientação que busca abraçar a multiplicidade semiótica e sociocultural das práticas de linguagem contemporâneas. De acordo com a autora, nossa comunicação cotidiana transcende apenas palavras e envolve linguagem verbal e não verbal, ou seja, recursos semióticos diversos – a translinguagem, por esse viés, constitui a interconexão entre esses recursos semióticos na busca por produção de sentidos.

Toda essa discussão possui como ponto de partida o termo em inglês *translanguaging*. Conforme García, Flores e Woodley (2012), trata-se de uma tradução do conceito galês de “*trawsieithu*”, feita por Colin Baker, em 2001, de uma pedagogia bilíngue, proposta por Cen Williams, em que o insumo é dado em uma língua e a resposta é dada na outra língua. Desde então, a definição do termo tem sido expandida e usada para se referir ao uso bilíngue flexível no ensino e na aprendizagem. Nessa perspectiva, bilinguismo deixa de ser entendido como dois sistemas monolíticos separados por conjuntos de características específicas de cada um (por exemplo, no caso da narrativa que abre este capítulo, inglês ou espanhol como unidades singulares), mas como uma série de práticas linguísticas e sociais que estão embutidas em uma rede de relações sociais complexas (GARCÍA; FLORES; WOODLEY, 2012). *Translanguaging*, portanto, é o processo pelo qual estudantes bilíngues e professores se engajam em complexas práticas discursivas a fim de “criar sentidos” em salas de aula essencialmente multilíngues (GARCÍA; SYLVAN, 2011). Nesse contexto, o termo, por um lado, responde aos complexos e multilíngues processos que encartam as práticas linguísticas das pessoas no mundo contemporâneo, pautado por fronteiras fluidas entre as línguas. Por outro, desafia a visão de que as línguas (nacionais) são autônomas e puras, conforme construída pelo pensamento monolíngue ocidental.

É exatamente neste ponto que, a meu ver, o emprego da expressão “*pollo Kentoqui*” no refeitório do El Colegio de México me parece ser muito representativo e merece constituir-se como objeto de interesse de todos nós. Como um dos espaços de privilégio do pensamento monolíngue ocidental, as instituições educacionais possuem o papel da manutenção e reprodução do status quo da língua nacional, de feitiço que qualquer outra possibilidade de prática linguística, que divirja de suas fixas e rígidas normas, deva ser invisibilizada – pensemos como o livro didático de espanhol, por exemplo, adota um conceito monocentrado de língua nacional, especialmente quando constrói a dicotomia espanhol da Espanha *versus* espanhol das Américas como construtos singulares (o espanhol da Espanha e o espanhol das Américas). A concepção de unicidade, quando nos referimos à língua/linguagem, é um dos pilares que edifica o pensamento

monolíngue ocidental. Como tenho insistentemente me referido em trabalhos anteriores (ver, por exemplo, ZOLIN-VESZ, 2018), o porém dessa forma de conceber as práticas linguísticas é a manutenção de determinada maneira de pensar que vem produzindo universais excludentes, como se cada instância da vida social tivesse que ser compreendida apenas por um prisma, de modo a desqualificar e excluir todos os demais que podem constituir nosso olhar sobre certo objeto. Isso contribui para a formação de monólogos (CONNELL, 2013), ou seja, haveria determinadas formas únicas de ser/estar no mundo de acordo com cada instância da vida social. A adoção do conceito monocentrado de língua, contribui, a meu ver, para a perpetuação desse status quo.

Trazer para a sala de aula, portanto, construções linguísticas não monocentradas, como o emprego da expressão “pollo Kentoqui” no refeitório do El Colegio de México, pode contribuir para ponderarmos em nossas aulas sobre a concepção de língua/linguagem, afora de um conjunto fixo de códigos e estruturas, para defini-la como verbo, como ação na busca por construir sentidos – o emprego da grafia “Kentoqui”, no lugar de Kentucky/frito/sureño não apontaria para o propósito de construção de sentidos em vez do recorrente padrão nas aulas de línguas que aponta para o escrutínio entre o certo e o errado, o que está autorizado e o que não está autorizado a ser empregado como prática linguística, como se o tempo todo houvesse a forma/estrutura certa/adequada, monocentrada e singular?!

Desse modo, translinguagem nos conduz a uma pedagogia translíngue para o ensino de línguas. Aqui, não compreendo pedagogia como um conjunto de determinados métodos e metodologias educacionais que conduziriam ao bom/eficiente ensino-aprendizagem (de línguas), mas como abordagem ou orientação. Assim, uma pedagogia translíngue se relaciona com a construção de uma sala de aula pautada na equidade entre os alunos, em que todos detêm oportunidades iguais para participar, já que o objetivo é construir sentidos. Em vez de a resposta correta singular, múltiplas práticas linguísticas seriam convocadas, como incremento para a formação não apenas em diversidade linguística de nossos alunos – a famigerada heterogeneidade linguístico-cultural da língua espanhola, por

exemplo –, mas também sobre a multiplicidade de modos de ser/estar no mundo no lugar de determinadas maneiras entendidas como mais corretas e melhores.

Muitas das vezes, quando trago à baila essa discussão nas mais variadas plataformas de divulgação das pesquisas em estudos da linguagem, escuto/leio afirmações tais como “então agora estamos sob a égide de um vale-tudo no ensino de línguas”. Entretanto, convém observar que a visão em relação ao ensino-aprendizagem de línguas apresentada neste capítulo implica a compreensão a respeito da diferença entre padrões gramaticais e padrões discursivos e socioculturais de determinada língua. De acordo com Assis-Peterson e Cox (2013), certos padrões gramaticais aprendidos são permanentes – por exemplo, no caso do emprego da expressão “pollo Kentoqui”, observe como “Kentoqui” continua operando como um adjetivo, assim como se fossem empregados os qualificadores “frito”, “sureño” ou mesmo “Kentucky”, ou seja, quem aprende determinado padrão gramatical de uma língua muito provavelmente o seguirá pelo resto de sua vida. Já os padrões discursivos e socioculturais, ainda segundo as autoras, seriam temporários e dinâmicos no sentido de que sua aprendizagem acompanha a biografia da pessoa. Não há impedimento, por exemplo, para que o refeitório do El Colegio de México passe a utilizar as expressões “pollo frito”, “pollo sureño” ou “pollo Kentucky” no lugar de “pollo Kentoqui”, se assim desejar. Determinadas práticas de linguagem constituem o repertório de língua de uma pessoa, entendido como “[...] complexos biograficamente organizados de recursos [linguísticos, semióticos e socioculturais] em sintonia com os ritmos das vidas humanas reais” (ASSIS-PETERSON; COX, 2013, p. 163).

Os repertórios, por esse ângulo, não se desenvolvem de modo linear – por isso, escutiná-los, colocá-los sob o jugo do certo ou do errado, do adequado ou do inadequado, do autorizado ou do não autorizado parece-me não apenas reduzir as práticas de linguagem a estruturas e códigos fixos considerados possíveis ou não possíveis, mas principalmente a manter e reproduzir o status quo de determinadas maneiras, entendidas como mais corretas e melhores, em detrimento da busca por equidade em nossas salas de aula de línguas. O “pollo Kentoqui” do refeitório do El

Colegio de México parece-me exemplar para questionarmos não apenas que educação queremos (enquanto uma atividade diretiva que não permite sua neutralidade, como já destacara Paulo Freire em “Política e educação”), mas especialmente que sala de aula de línguas queremos construir por meio da perspectiva de uma educação equitativa que a pedagogia translíngue nos convida a considerar.

À guisa de conclusão, embora tenha reiterado ao longo do capítulo que translíngüagem se refere a uma abordagem ou orientação em vez de elementos e conceitos fixos, convém observar, em última análise, que se vincula primordialmente aos dinâmicos e temporários padrões semiótico-discursivos e socioculturais das práticas de linguagem, cujo propósito, em nossas salas de aula, não poderia ser outro senão “viabilizar o enfrentamento de discursos, práticas e políticas reducionistas e opressoras” (ROCHA, 2019, p. 23).

REFERÊNCIAS

- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. *Calidoscópio*, v. 11, n. 2, 2013, p. 153-166.
- CONNELL, R. Using Southern theory: decolonizing social thought, research and application. *Planning Theory*, v. 13, n. 2, p. 210-223, 2013.
- FARACO, C. A. *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2015, 2. ed.
- GARCÍA, O.; SYLVAN, C. E. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, v. 95, n. 3, p. 385-400, 2011.
- GARCÍA, O.; FLORES, N.; WOODLEY, H. H. Transgressing monolingualism and bilingual dualities: translanguaging pedagogies. In: YIAKOUMETTI, A. (ed.) *Harnessing linguistic variation to improve education*. Bern: Peter Lang, p. 45-75, 2012.
- ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *D.E.L.T.A.*, v. 35, n. 4, 2019, p. 1-39.
- ZOLIN-VESZ, F. O livro didático de espanhol para além do paradigma monolíngue. In: BARROS, C. S.; MARINS-COSTA, E. G.; FREITAS, L. M. A. *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas: Pontes, 2018. p. 241-248.

VIOLÊNCIA LINGUÍSTICA

Danillo da Conceição Pereira Silva
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

Apesar de uma longa trajetória de discursos odiosos com relativa repercussão na mídia brasileira, o anúncio da pré-candidatura de Jair Bolsonaro à Presidência da República fez de suas palavras alvo da atenção nacional. Um desses episódios aconteceu em abril de 2017, quando o então deputado federal proferiu uma palestra no Clube Hebraica, bairro de Laranjeiras, Zona Sul do Rio de Janeiro. Na ocasião, enunciando sua efusiva indignação com prerrogativas básicas de direitos humanos, especialmente com a demarcação de terras indígenas e quilombolas, ele disse:

Pode ter certeza, se eu chegar lá [Presidência da República] não vai ter dinheiro pra ONG. Esses inúteis vão ter que trabalhar. Se eu chegar lá, no que depender de mim, todo cidadão vai ter uma arma de fogo dentro de casa. Não vai ter um centímetro demarcado para terra indígena ou quilombola. Com parcerias, nós vamos resgatar esse Brasil. Comecem já ir se acostumando [...] Aqui [apontando para uma projeção do mapa do Brasil] são apenas onde tem terras indígenas no Brasil. Onde tem uma reserva indígena, tem uma riqueza embaixo dela. Temos que mudar isso daí. Isso daqui [apontando para a mesma projeção] é só reserva indígena. Tá faltando quilombolas. Eu fui num quilombola

em Eldorado Paulista. Olha, o afrodescendente mais leve pesava sete arrobas. Não fazem nada! Eu acho que nem para procriador ele serve mais. Mais de R\$ 1 bilhão por ano é gastado com eles. (BOLSONARO..., 2017)

Seja pelos intensos aplausos, gargalhadas efusivas e gritos calorosos de “mito” que contagiavam sua plateia no evento, seja pelas intensas reações dos movimentos negros que classificaram suas palavras como *racistas*, o fato é que os dizeres de Bolsonaro parecem não meramente *descrever* suas intenções políticas ou *constatar* realidades já dadas. Levando em conta seus efeitos, os proferimentos acima recontextualizados *afetam* pessoas e suas subjetividades, *fazem* coisas, *agem* no mundo social.

É justamente partir da constatação de que os usos da linguagem na vida social são formas de ação que John L. Austin, numa guinada epistemológica que impactou a Filosofia Analítica de sua época, produziu a Teoria dos Atos de Fala (AUSTIN, 1990)¹. De modo geral, a argumentação austiniana propunha deslocar a atenção da análise da linguagem cotidiana dos critérios da lógica, pautados na ideia de verdade ou falsidade de um proferimento, para a consideração das condições necessárias (*condições de felicidade*) para que um *ato de fala*, ainda que sob a aparência de uma mera descrição ou constatação, possa *fazer* aquilo que enuncia. A essa propriedade da linguagem Austin chamou de *performatividade*.

Tal perspectiva sobre a linguagem produziu extensos desdobramentos em diferentes campos epistemológicos, impactando desde a própria Filosofia da Linguagem, passando pela Antropologia², até a Teoria Feminista. No influxo das múltiplas trajetórias e apropriações críticas que essa teoria sofreu (DERRIDA, 1991; BUTLER, 1997), ela tem sido singularmente produtiva para o trabalho de pessoas engajadas na compressão crítica das relações entre linguagem e violência. Uma vez que *dizer é fazer*, o que

1 Para uma explanação mais detalhada sobre a concepção da Teoria dos Atos de Fala e de seus impactos epistemológicos e políticos em diferentes áreas do conhecimento, em especial, nos estudos da linguagem, ver Silva (2019).

2 Como aponta Pennycook (2007, p. 38, tradução minha), apesar dos amplos impactos da visão performativa da linguagem sobre praticamente todos os campos das Ciências Sociais, sua influência nos estudos da linguagem “sempre foi prejudicada pela obsessão da lingüística [sic.] com a interioridade da linguagem”.

a linguagem faz em determinados contextos é mais do que *representar* ou *incitar* alguma forma de violência. Ela mesma pode se constituir num tipo específico de violência, isso porque “um performativo não possui referente prévio no mundo; ele encena ou performa a existência social do referente na cena de enunciação” (SILVA, 2017, p. 109). Pesquisas situadas no campo sociointeracionista dos estudos da linguagem têm nomeado tal fenômeno discursivo como *violência linguística* (SILVA, 2012; SILVA; ALENCAR, 2013; SILVA, 2019).

Os significados violentos que determinados atos de fala assumem não podem ser compreendidos levando-se em conta exclusivamente aspectos semânticos ou formais da linguagem. Mais do que estarem “impregnados” de sentidos violentos, determinados discursos obtêm a força necessária para realizar a violência que enunciam a partir de dinâmicas de reiteração de sentidos sociais culturalmente convencionalizados. *Atos de fala violentos* operam na medida em que reestabelecem e atualizam, com mais ou menos êxito³, contextos prévios de violência, mediante o caráter indexical dos signos semióticos. Grosso modo, a noção de *indexicalidade* (SILVERSTEIN, 2003) diz respeito ao mecanismo semiótico e cultural a partir do qual os significados são produzidos na vida social. Dessa perspectiva, quando signos de qualquer natureza são empregados em uma dada situação, eles indexam (apontam para) valores, normas e crenças socioculturais que ultrapassam aquela situação interacional específica e para sua própria história de usos. Assim, os significados injuriosos são produzidos não numa relação direta e biunívoca entre um significado e um significante, mas de forma cultural, ideológica e historicamente mediada.

Na compreensão da violência linguística, *contextos* são encarados como realidades dinâmicas e processuais: tanto coconstruídas nas situações interacionais, ou seja, emergentes, quanto relativamente estáveis porque influenciadas por aspectos sociais mais densos, incorporados (HANKS, 1996). Dadas essas características, a temporalidade e a dire-

3 Embora neste capítulo nossa discussão esteja centrada em apresentar a noção de violência linguística, vale ressaltar que aquele a quem o ato de fala violento é endereçado (*address*) pode agir no sentido de rejeitar essa dinâmica de posicionamento, uma vez que posições contextuais são negociadas reflexivamente, quer no curso das interações quer nas múltiplas trajetórias que os textos podem assumir entre diferentes tempos-espacos.

cionalidade da violência linguística são sempre abertas, uma vez que os sentidos produzidos por atos de fala situados sempre se inscrevem “em outras redes de sentidos produzidas por outros atos de fala em outras atividades sociais específicas para além do aqui e do agora em que determinado proferimento se deu” (SILVA, 2019, p. 76).

Conforme discute Judith Butler em *Excitable Speech* (1997) acerca do caráter ritual (reiterativo) dos discursos injuriosos, “o ‘momento’ em um ritual é uma historicidade condensada: ultrapassa a si mesmo desde o passado até o futuro, é um efeito de invocações prévias e futuras que ao mesmo tempo constituem e escapam a enunciação” (BUTLER, 1997, p. 18). Em certo sentido, a força que torna determinados atos de fala potencialmente violentos não pode ser explicada se tomarmos o processo de significação como algo fechado num evento discursivo concluso ou numa cena interacional dada. Em lugar disso, é preciso compreender as dinâmicas de circulação do discurso violento e o modo como seu sentido é (re)produzido, ou interrompido, através dos tempos e espaços de sua circulação. Para isso, como aponta Daniel Silva (2017) em *Language and Violence*, “precisamos de uma teoria que nos forneça uma boa visão pragmática e metapragmática do discurso violento” (SILVA, 2017, p. 111). Ou seja, de uma teoria da circulação dos discursos violentos que seja capaz de articular o emprego situado de recursos semióticos (pragmática) às dimensões culturais, históricas e ideológicas mais amplas de sua significação (metapragmática).

Se, usando as perspectivas teóricas de que dispomos até aqui, retornarmos ao discurso de Bolsonaro na Hebraica, relatado no início deste capítulo, certamente poderemos nos questionar acerca dos modos pelos quais a linguagem operou de forma violenta naquela ocasião. Os atos de fala então empregados produzem a violência mediante a invocação e o (re)estabelecimento de sentidos de racismo inscritos na memória social colonial e escravagista do Brasil. Proferimentos como “o afrodescendente mais leve pesava sete arrobas” e “Eu acho que nem para procriador ele serve mais” mobilizam signos indexicais que correspondem às unidades de medida destinadas à pesagem de animais, cujo o valor de comercialização, assim como ocorria às pessoas negras escravizadas, era avaliado

pelo peso; pela capacidade física destinada ao trabalho escravo e a suportar os castigos e as torturas que lhes eram infligidos; bem como pela sua capacidade reprodutiva para a geração de mais mão de obra escravizada.

Através da *animalização* de pessoas negras, esses discursos de racialização agem no sentido de destruir sua condição reconhecível de humanidade (MBEMBE, 2015; FANON, 2008). Apontamos, então, outra característica importante da violência linguística. Em geral, ela funciona no sentido de destituir o lugar contextual ocupado por um Outro, colocando-o em geral em um não lugar (BUTLER, 1997)⁴, o que quase sempre significa interpelar esse Outro a ocupar uma fronteira de expropriação do humano, de objetificação, de abjeção.

Nesse sentido, ao serem enunciados, tais *atos de fala racistas* não apenas dizem/proferem novamente o que uma série de discursos bastante cristalizados na sociedade brasileira já disseram/proferiram, mas, em certo sentido, eles atualizam as relações de poder e as formas de interpelação subjetiva que carregam consigo. A medida em que eles transitam entre diferentes tempo-espacos⁵, produzem seus significados violentos justamente nesse efeito de circulação. Desse modo, além de constatarmos que a violência produzida por um ato de fala não advém de propriedades imanentes aos signos linguísticos, podemos também sustentar que sua força violenta não reside e nem pode ser avaliada em função da suposta *intencionalidade* do sujeito individual que a profere. Isso porque, graças ao caráter *citacional*⁶ da violência linguística, a força capaz de ferir está

4 Acerca dessa relação entre fala injuriosa, contexto e vida linguística, Butler (1997, p. 4, tradução minha) comenta: “ser ferido por um ato de fala é sofrer uma perda de contexto, é não saber onde se está [...]. Ser objeto de um enunciado violento implica não só ficar diante de um futuro desconhecido como também não saber nem o tempo nem o espaço da violência e estar desorientado em relação a sua própria posição como efeito do ato de fala. O que fica descoberto nesse momento devastador é precisamente o caráter volátil do “lugar” que se ocupa na comunidade de falantes [...]. A ‘sobrevivência linguística’ implica que um certo tipo de sobrevivência tem lugar na linguagem”.

5 A pesquisa de Glenda Melo (2019), acerca das trajetórias textuais *online/offline* de anúncios de comercialização de pessoas negras escravizadas, demonstra, de forma bastante consistente, como a violência realizada na/pela linguagem estabelece relação estrita com movimentos textuais entre diferentes tempos-espacos.

6 A crítica a relação entre performatividade e intencionalidade de um sujeito individual na teoria dos atos de fala é resultado da leitura desconstrucionista de Derrida (1991) do trabalho austiniano, especialmente a partir das noções de *citacionalidade* e *iterabilidade*. Para uma discussão mais detida sobre esse tópico, ver Santos (2014).

em jogo não no uso individual da linguagem, mas na negociação com heranças de significação que antecedem o uso violento em si (BUTLER, 1997). Esse movimento de externalizar a questão da violência (lançá-la para fora do sujeito individual), longe de desresponsabilizar aquele que desfere atos de fala violentos⁷, a exemplo de Jair Bolsonaro, funciona como manobra crítica que nos permite pensar a violência desde sua dimensão social mais ampla, o nível da política.

Conforme discuti em outras ocasiões (SILVA, 2019a, 2019b, 2019c), a complicação posta para o discernimento dos limites entre a violência linguística e outras formas de violência parece nos sugerir que seja produtivo falar em um *continuum de violências*, no qual as diferentes dimensões da violência estão articuladas, operam juntas e se retroalimentam. No sentido da violência racial vigente no Brasil, um rápido olhar para as desigualdades socioeconômicas históricas entre negros e brancos (IBGE, 2019); para os índices de encarceramento em massa da população negra (BRASIL, 2014); para o extermínio da juventude negra e para o perfil racial das vítimas de assassinatos violentos (IPEA, 2020); e, inclusive, para os critérios raciais de distribuição da morte durante a pandemia de Covid-19 (NOIS, 2020), ficam óbvias as relações de imbricação entre o discurso violento e outras práticas violentas na constituição e perpetuação do racismo estrutural brasileiro (ALMEIDA, 2019).

Nesse sentido, é importante destacar que a violência linguística, como camada específica de um sistema multinivelado de violências, se prolifera em função dos eixos de opressão vigentes em nossa sociedade, fundada sob uma matriz de poder colonial, racista e cisheteronormativa (GROSGOUEL, 2008; VERGUEIRO, 2015). Por isso, aquelas formas de vida que, no interior dessa economia material e subjetiva, significam a raça, o gênero, a sexualidade, a nacionalidade de um Outro são aquelas sobre quem a violência linguística vai operar de forma mais insistente. Como denuncia Butler (2004, p. 25, tradução minha), “no nível do discurso, certas vidas não são de modo algum consideradas vidas; [...] e sua

7 Para Butler (1997, p. 27, tradução minha), “aquele que profere discurso de ódio é responsável pela maneira pela qual tal fala é repetida, por revigorar tal discurso, por restabelecer contextos de ódio e injúria”.

desumanização acontece primeiro nesse nível. Esse nível então suscita uma violência física que em certo sentido entrega a mensagem de desumanização já em ação na cultura”.

O racismo performado pela violência linguística praticada por Jair Bolsonaro na situação que abriu a discussão desse capítulo, além de intensos debates midiáticos, produziu também ações judiciais. Uma delas foi uma ação civil pública impetrada pelo Ministério Público Federal por danos morais às comunidades quilombolas e à população negra. Em maio de 2019, com Bolsonaro já ocupando a cadeira da Presidência da República, o TRF-2 (Tribunal Região Federal da 2ª Região), embora reconhecendo o teor racista de suas palavras, mas alegando conflito de competências processuais⁸, o declarou inocente, impedindo, com isso, que novos recursos viessem alterar a decisão. Interessante notar que o principal argumento da defesa do agora presidente residia em predicar as palavras do réu como “piadas”, “bom humor”, enquadramentos radicalmente diferentes daqueles de “violência”, “ofensa” e “racismo”, como sustentaram militantes engajados na luta antirracista, ou pessoas que se sentiram corporalmente agredidas e humilhadas por seus proferimentos.

Nos estudos pragmáticos, buscamos nos afastar dos termos propriamente judicializantes da discussão sobre a violência linguística como efeito do discurso de ódio, justamente por encarar sua faceta ético-política como aquela mais produtiva no campo das disputas sobre as políticas de significação. Para essa tarefa, vale, ainda uma vez mais, lembrarmos um conselho de Judith Butler em *Excitable Speech* (1997), retomado por Pablo Pérez Navarro (2019) em suas lições sobre como “sujar” a linguística. Em todas as ocasiões em que um discurso violento age no sentido de expulsar alguma forma de vida do espaço de coabitação, ou seja, do espaço habitado por aquelas que contam como vida humana, de alguma forma, o efeito de expulsão produz o seu contrário. Isso porque dirigir a alguém um ato de fala violento é constituir-lhe algum nível de legibilidade

8 Segundo a ementa do processo (TRF 4, 2019), em face das acusações imputadas pelo MPF e pela Fundação Palmares nas suas apelações (de racismo e de quebra de decoro parlamentar), devido prerrogativas constitucionais, o suposto crime de racismo deveria ser apreciado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), nos termos da Lei 7.716/1989; e a quebra de decoro avaliada pela Comissão de Ética da Câmara Federal, e não pelo TRF-4.

social, a partir do qual modos inesperados de resposta/resistência podem emergir. Que o digam as inúmeras táticas de supervivência linguística imaginadas pelas políticas dos movimentos negros, feminismos negros e transfeminismos. Enfrentar a violência linguística é mais que interditá-la desde fora, como num delírio policialesco. É desnaturalizar suas políticas de significação abjetas e, desde esses espaços semântico-pragmáticos insólitos, torcer seus sentidos, recusando em um só tempo seus atos e seus efeitos violentos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. Coleção Feminismos Plurais. Selo Sueli Carneiro. São Paulo: Editora Polém, 2019.
- AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BOLSONRO faz discurso de ódio no Clube Hebraica. 2010. 1 vídeo (1min05s). *YouTube*. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=zSTdTjsio5g>>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- BRASIL. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias*. INFOPEN. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2014.
- BUTLER, Judith. *Excitable speech: a politics of the performative*. London: Routledge, 1997.
- BUTLER, Judith. *Undoing gender*. Nova York: Routledge, 2004.
- DERRIDA, Jacques. *Limited Inc*. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1991.
- FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.
- HANKS, Willian. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.
- IBGE. *Desigualdades sociais por cor e raça*. 2019. Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>> Acesso em: 4 mar. 2021.
- IPEA. *Atlas da Violência*. 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>> Acesso em: 4 mar. 2021.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MELO, Glenda Cristina Valim de. Anúncios de comercialização de escravos nos séculos XIX e XXI: trajetória textual, entextualizações e ordens de indexicalidade. In: SZUNDY, P. T. C.; TÍLIO, R.; MELO, G. C. V. *Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas*. São Paulo: Pontes, 2019.

NOIS. *Nota Técnica no Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde*. PUC-Rio. Disponível em: <https://www.ctc.puc-rio.br/diferencas-sociais-confirmam-que-pretos-e-pardos-morrem-mais-de-covid-19-do-que-brancos-segundo-nt11-do-nois/>. Acesso em: 2 abril 2021.

PENNYCOOK, Alastair. *Global Englishes and transcultural flows*. London: Routledge, 2007.

PÉREZ NAVARRO, Pablo. Sujar a Linguística: aviso de conteúdo. In: SILVA, D. C. P. *Quando dizer é violentar: violência linguística e transfobia em comentários online*. Salvador: Devires, 2019.

SILVA, Danillo da Conceição Pereira. *Quando dizer é violentar: violência linguística e transfobia em comentários online*. Salvador: Devires, 2019a.

SILVA, Danillo da Conceição Pereira. (Meta)pragmática da violência linguística: patologização de vidas trans em comentários online. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 5, maio/ago. 2019b.

SILVA, Danillo da Conceição Pereira. Dispositivo da colonialidade de gênero no discurso transfóbico online. *Raído*, v. 13, n. 33, jul./dez. 2019c.

SILVA, Daniel do Nascimento e. *Pragmática da violência: o Nordeste na mídia brasileira*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

VOZES DO SUL

Diego José Alves Alexandre
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

O “SULEAR”: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Um índio descerá de uma estrela colorida, brilhante
De uma estrela que virá numa velocidade estonteante
E pousará no coração do hemisfério Sul
Na América, num claro instante.
[...]
Num ponto equidistante entre o Atlântico e o Pacífico
Do objeto-sim resplandecente descerá o índio
E as coisas que eu sei que ele dirá, fará
Não sei dizer assim de modo explícito.
[...]

Em 1976 foi lançada, no disco “Doces Bárbaros – Ao Vivo”, a canção “Um índio”, escrita por Caetano Veloso. A composição, que foi regravaada por este cantor um ano depois no álbum solo “Bicho”, tenta materializar um índio mítico e extraordinário, cuja potente presença é capaz de, inexplicavelmente, modificar cenários e instituir, digamos, *outra ordem*. Com essa produção artística, Caetano lança luz sobre dois importantes elementos para a reflexão em torno das Vozes do Sul: o Hemisfério Sul e o indígena.

Contudo, antes de discutirmos o que seriam essas vozes e os seus desdobramentos mais concretos, é preciso levar em conta o termo que os remonta. No texto *A arte de sulear-se*, escrito em 1991, o físico brasileiro Marcio D’Oliveira Campos empregou pela primeira vez “sulear” e “suleamento”, marcando uma posição crítica à ideologia do “nortear” quando aplicada no Sul. Noutras palavras, Campos questiona e reflete acerca dos modos como certos conceitos espaciais foram determinados sob a ótica de países ditos “centrais” no mundo, países que, desde seus pontos de vista, acabaram por produzir uma lógica científica, humanística, artística etc. homogeneizadora e, por isso mesmo, excludente. Por exemplo, a forma como os *pontos cardeais* foram e são ensinados nas escolas, bem como a produção cartográfica do Ocidente, obedecem e representam uma lógica que coloca o Hemisfério Norte como o “ponto de partida”: a mão direita supostamente aponta para o Leste, a esquerda para o Oeste, o Sul está às nossas costas e, por sua vez, diante de nós, o Norte.

Em trabalho recente, Campos (2019) volta a comentar que a “regra da mão direita” precisa ser reconsiderada e contextualizada, já que a estrela Polar, que guia essa orientação nascida no Hemisfério Norte, não pode ser vista no Hemisfério Sul – que deveria, em verdade, ser guiado pelo Cruzeiro do Sul. Para o físico, essa é uma inútil regra, já que é apenas apropriada ao Norte. A sua intensa difusão pedagógica nos países periféricos, no entanto, constata a força epistêmica do Norte.

Paulo Freire (1921-1997), notável educador e filósofo brasileiro, também usou o termo “sulear” no livro *Pedagogia da Esperança* um ano depois (1992). Qualificando as reflexões de Campos como “observações-denúncias”, Freire mostra sua adesão ao termo quando, ao relatar sua experiência com alunos trabalhadores, afirmou que a sua leitura do mundo, naquele contexto escolar, tinha o poder de *sulear* os estudantes, ou seja, de orientá-los a partir de uma ótica mais crítica e mais próxima àquela realidade.

Com base em tudo contemplado até aqui, é possível notar que a proposta ou a ação de “sulear” é mais do que uma revisão da orientação espacial ou de um contraponto para um equívoco teórico. É, também, a

contestação da forma como o Norte objetiva/tende a nos orientar e a nos fazer vivenciar as possíveis leituras de mundo. É, enfim, uma reflexão geopolítica e ideológica. Por essas razões, nessa perspectiva, sobre o Sul é posto um holofote que ilumina e dilata seus sentidos culturais e sociais, que complexifica a vida dos povos que aqui vivem, historiciza seus corpos, suas formas de ver o mundo, e amplifica suas narrativas e as suas vozes: a voz do índio, da mulher, do negro, do homossexual, do pobre e de tantos outros periféricos que compõem o Sul. *As Vozes do Sul*.

Caetano Veloso, nesse sentido, pela ênfase e pela representação que confere a um dos integrantes desse complexo geográfico-científico-político-social-cultural, nos ajuda a definir o conceito de *Vozes de Sul*, que neste capítulo, de objetivo didático, se articula à *Linguística Aplicada*.

AS VOZES DO SUL E A LINGUÍSTICA APLICADA

A *Linguística Aplicada* (doravante LA), dentro dos estudos linguísticos gerais, se apresenta como um campo científico cujo objeto, entre outros aspectos, incide sobre problemas sociais em que a linguagem ocupa posição central. Nesse prisma, a LA se distancia de modelos teórico-metodológicos consagrados e contesta paradigmas disciplinares de pesquisa científica. Nesse sentido, nos dizeres de Moita Lopes (2006), via “indisciplinaridade”, interessa à LA o engajamento social relacionado aos usos da linguagem dentro de contextos discursivos diversos.

A língua e o sociopolítico, assim, funcionam na LA como uma condição para o estabelecimento do diálogo com as periferias – e com os complexos sujeitos historicamente inseridos nelas. Sem o olhar apurado para esses agentes, que são heterogêneos, fragmentados e múltiplos, não se constroem teorias e pesquisas atreladas a esse campo da *Linguística*. Para autores como Kleiman (2013), os temas que interessam à LA necessitam de uma mirada *para o Sul e com os olhos do Sul* – Sul este que ultrapassa a noção geográfica e alcança uma dimensão epistêmica, voltada à realidade de indivíduos e problemáticas comumente observadas e analisadas *à margem*.

Nesse sentido e nesse contexto, as Vozes do Sul se colocam justamente pela necessidade de serem ouvidas e, dessa maneira, reinventarem as formas de se construir conhecimento e soluções para os problemas sociais. Mais: as Vozes do Sul, articuladas às pesquisas e reflexões da LA, são importantes para o *re-narrar* as histórias pelo ponto de vista dos grupos sociais que fazem parte das minorias, e para *descolonizar* as noções do conhecer, do saber e do fazer.

Todas essas problematizações acadêmicas, epistêmicas e sociais ganharam ainda mais corpo com estudiosos de diversos países que apostam numa nova maneira de se pensar a ciência e as importantes questões que ela abarca. Para citar pelo menos uma pessoa desse grupo, Catherine Walsh é uma excelente referência. Comprometida com uma opção decolonial para se pensar, por exemplo, a educação, essa pesquisadora lança luz sobre uma perspectiva intercultural crítica, a qual deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica que questiona continuamente os padrões de poder, as maneiras de ser, de viver e de saber e, ao mesmo tempo, propõe outros modos de pensar, de ensinar e de aprender. Em texto de 2010, Walsh mostra que sua visão sobre a pedagogia intercultural representa um projeto, um processo e uma luta (política, social, epistêmica e ética).

Pelas relações tecidas, relações essas que confrontam a LA, seu fazer teórico-metodológico e as Vozes do Sul, é importante destacar mais uma vez Caetano Veloso e o seu misterioso (e poderoso) índio. Pousando no Sul e dizendo coisas ainda “intraduzíveis”, esse elemento mítico é um potente representante das Vozes do Sul, justamente pela reflexão que causa, pelos olhares que desloca e por portar, nas palavras e nas ações, possibilidades ainda não completamente imaginadas. A pesquisa em LA, que abraça essas vozes sulleadas, faz o mesmo: dá ênfase aos apagados socialmente, cor à memória, contornos ao que era latente. Entender essas premissas básicas é o ponto-chave para que, paralelamente à construção de novas formas de se pensar e de se fazer ciência – *reformatar o pensamento e repensar a reforma*, como nos diria Edgar Morin (2008) – também se construa outro tipo de sociedade.

[...]

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
 Surpreenderá a todos não por ser exótico
 Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
 Quando terá sido óbvio.

No campo acadêmico, as Vozes do Sul ganharam relevo nos últimos anos justamente por pronunciarem anseios e contestações necessárias em torno de um plano cultural e social em que as palavras “ciência” e “vida” tivessem significados cada vez mais sinônimos. Nesse sentido, não à toa tem-se tanto discutido política e fazer científico: um pilar não existe sem o outro, um oferece combustível ao outro – mesmo que às vezes tentem dissociá-los ou travesti-los de imparciais. É necessariamente pela sua assunção (e talvez vocação?) política que a ciência poderá refletir sobre para quem, sobre quem e com que objetivos o pensamento ocidental é trabalhado, ensinado ou esquecido. É necessariamente pela união de campos do saber e pela busca por solução complexas para problemas igualmente complexos que faremos do ambiente escolar (só para citar um entre vários âmbitos possíveis) uma arena importante de reflexão, capaz de ultrapassar a mera noção didática, disciplinar e curricular.

As Vozes do Sul, contextualizadas na e a partir da contestação de paradigmas ditos fixos ou intrincáveis, abrem espaço de acolhimento para um pensamento mais holístico e mais humano, que abraça, por exemplo, questões de gênero, de raça, de representatividade, de identidade, de classes sociais, de políticas públicas e linguísticas etc. Compreender essa agenda é uma urgência para o século e para a pesquisa dentro e fora das Ciências Humanas. No entanto, essa não é uma tarefa simples. A força da tradição tem se mostrado imperativa quando, em contraponto, é proposto o *desaprender para aprender de novo*. Um ponto de equilíbrio também é um desafio: no jogo de disputas paradigmáticas, é preciso cautela e sensatez para não transformar o Sul num “novo Norte”. Por isso, atuais pesquisas têm demonstrado a necessidade, também, de se empreender uma constante reflexão metateórica, capaz de relacionar o ponto em que estamos, o que este guarda com o passado e o que se pode vislumbrar de futuro.

No final da canção “Um índio”, Caetano nos deixa “órfãos” de respostas. Apesar de levantar pistas acerca do “dito indizível” que o índio profere, os versos finais não entregam o que de fato fora revelado aos povos. Talvez porque não houvesse uma solução traduzível, ou porque a solução era demasiadamente óbvia – tão óbvia que surpreende como pôde ter ficado oculta. Talvez essa obviedade esteja justamente nas vozes que gritam e que sempre gritaram pelo direito de simplesmente falarem. E de serem ouvidas, multiplicadas, compartilhadas, contestadas, revisadas, aprendidas. As Vozes do Sul, ditas por esse índio e para a periferia, surpreenderá por cada vez mais lançar questões à ciência e às pessoas que fazem a ciência.

REFERÊNCIAS

BICHO (disco). Caetano Veloso. Rio de Janeiro: PolyGram, 6349.327, 1977. 1 disco. 33 rpm, estéreo.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. A Arte de Sulear-se II. In: SCHEINER, Teresa Cristina (coord.). *Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária*. p. 59-61, 79-84, TACNET Cultural UNI-RIO, Rio de Janeiro, 1991.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. Por que SULEar? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica. *Revista interdisciplinar SULEar*. UEMG, ano 2, n. 2, set 2019. Belo Horizonte: EdUEMG, 2019. p. 10-35.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo - SP, Paz e Terra, 1992.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em LA: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). *LA na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: J. VIAÑA, L. Tapia; WALSH, Catherine (eds.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés, 2010.

INDICAÇÕES DE LEITURA

ALEXANDRE, Diego. “Eu não conheço Frida Kahlo” ou a importância das Vozes do Sul na formação de professores de espanhol no Brasil. *ABEACHE*, n. 15, 1º sem. 2019.

GARCÍA, Joaquín Torres. *América invertida*. Tinta sobre papel, 22 cm x 16 cm. Fundación Joaquín Torres García, Montevideo, Uruguay, 1943.

MATOS, Doris; PARAQUETT, Márcia (orgs.). *Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador: EDUFBA, 2018.

PARA UM PENSAMENTO DO SUL: diálogos com Edgar Morin. In: ENCONTRO INTERNACIONAL PARA UM PENSAMENTO DO SUL: DIÁLOGOS COM EDGAR MORIN. Anais [...]. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

SOSA SANTOS, Boaventura de. *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO y Siglo XXI, 2009.

SILVA, Daniel do Nascimento e. Investigating violence in language: an introduction. In: SILVA, Daniel do Nascimento e. *Language and violence: pragmatic perspectives* (org.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017. p. 1-28.

SILVA, Daniel do Nascimento e.; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. A propósito da violência na linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 55, n. 2, p. 129-146, 2013.

SILVERSTEIN, Michael. Indexical order and dialectics of sociolinguistics life. *Language & Communication*, v. 23, n. 3-4, p. 193-229, 2003.

TRF-4. Inteiro teor do processo 0101298-70.2017.4.02.5101 (TRF2 2017.51.01.101298-3). Disponível em: < https://www10.trf2.jus.br/consultas?movimento=cache&q=cache:unkLfktG5e0J:acordaos.trf2.jus.br/apolo/databucket/idx%3Fprocesso%3D201751011012983%26coddoc%3D1036107%26datapublic%3D2018-09-24%26pagdj%3D760/764+jair+messias+bolsonaro&site=v2_jurisprudencia&client=v2_index&proxystylesheet=v2_index&lr=lang_pt&ie=UTF-8&output=xml_no_dtd&access=p&oe=UTF-8> Acesso em: 2 mar. 2021.

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. 2015. 244f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SOBRE OS AUTORES

Acassia dos Anjos Santos: Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG), mestra em Letras e graduada em Letras Português/Espanhol (UFS). É professora Adjunta de Língua Espanhola na UFS e atua como coordenadora do projeto Residência Pedagógica do curso Letras Espanhol. É pesquisadora no grupo de pesquisa Diálogos Interculturais e Linguísticos, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de espanhol, letramentos críticos, educação intercultural, decolonialidade, América-latina e materiais didáticos.

E-mail: acassia.aju@hotmail.com

Adriane Lima: Educadora Popular Feminista, integrante do Grupo de ação feminista antipatriarcal, do conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (GAFA-CEAAL), doutora em Educação, pela Universidade Federal do Pará-UFPA, com doutorado sanduíche na Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia). Professora Adjunta 1 na Universidade Federal do Pará e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Gênero, Feminismos e Interseccionalidade.

E-mail: adrianelima29@yahoo.com.br

Alexandre José Cadilhe: Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde atua junto ao Programa de Pós-graduação em Educação e Programa de Pós-graduação em Linguística. Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, dedicou-se, em sua trajetória, a estudos sobre interação e discurso em sala de aula, quando passou a ressignificar suas pesquisas e práticas pelas lentes dos estudos de gênero e sexualidade e, mais recentemente, pela crítica decolonial para pensar a interseccionalidade com outros marcadores sociais. Dedicou-se, atualmente, aos estudos sobre letramentos, formação de professores e direitos humanos situados numa episteme decolonial.

E-mail: alexandre.cadilhe@ufjf.edu.br

Aparecida de Jesus Ferreira: Possui Pós doutorado (2015), e doutorado em Educação de Professores e Linguística Aplicada - Universidade de Londres - Inglaterra (2005), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001) e graduação em Letras Português Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1990). Atualmente é professora associada da UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atuando no curso Letras graduação (Língua Inglesa, Prática de Ensino) e no Mestrado em Estudos da Linguagem na mesma instituição. Já publicou quatorze livros no Brasil. Publicou também um livro nos Estados Unidos. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores (Línguas Adicionais e Língua Portuguesa), prática de ensino de língua inglesa, ensino e aprendizagem de línguas adicionais, análise e desenvolvimento de materiais de ensino, análise de livro didático, letramentos escolares, e os processos de construção de identidades sociais de professores de línguas, e de identidades sociais raça e gênero. Professora visitante na University of Bristol, Inglaterra, pesquisa sabática de Fevereiro 2020 a Julho 2020.
Email: aparecidedejesusferreira@gmail.com

Antônio Carlos Silva Júnior: Professor de língua espanhola do Colégio de Aplicação (CODAP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia, mestre em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal de Sergipe, especialista em Língua Espanhola pela Faculdade Pio Décimo - Sergipe e graduado em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe. Membro dos Grupos de Pesquisa “PROELE: Formação de professores de espanhol em contexto latino-americano” da UFBA e “DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos” da UFS. Faz parte da comissão do Movimento Fica Espanhol Sergipe que luta pela permanência do componente curricular Língua Espanhola na Educação Básica sergipana e foi Redator Formador de Currículo e Gestão de Língua Espanhola no PROBNC – Etapa Ensino Médio de Sergipe.
E-mail: carlosjunior.codap@gmail.com

Bárbara Carine Soares Pinheiro: Formada em Química pela UFBA, mestre e doutora em Ensino de Química pela (UFBA/UEFS). Atualmente professora adjunta e vice diretora do instituto de Química da UFBA. Idealizadora, sócia e consultora pedagógica da escola Afro-brasileira Maria Felipa.
Email: soarespinheiro@gmail.com

Camile Baccin: Licenciada em Letras Vernáculas e respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Pós-graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Sete Setembro - UNI7. Cursa Especialização em Literaturas Africanas em Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Atualmente é professora efetiva da rede pública estadual do estado do Ceará – SEDUC/Ce. Tem experiência como formadora de educadores dos programas Brasil Alfabetizado, Agentes de Leitura, Ensino Médio Inovador e Professor Aprendiz. Ministrou curso de Formação Docente em Língua Portuguesa pela SEDUC/Ce. Idealizadora e coordenadora do projeto de mediação de literatura afro-brasileira Vozes Mulheres. Autora do livro “Cartas para Conceição – Relatos de mediações de leituras afro-brasileira na escola pública”. Professora engajada na luta por justiça e equidade social por meio de uma educação emancipadora.

E-mail: baccincamile@gmail.com

Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva: Doutora (2011) e mestre (2002) em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG) por onde possui também licenciatura dupla em Letras: Português e Espanhol (1998). Desde 2005, é professora efetiva da UFG, lotada na Faculdade de Letras, nível associada. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Língua Espanhola; Formação de professores de Espanhol; Representações de mulheres latino-americanas; Língua(gem) e Identidade(s); Interculturalidade e Elaboração de materiais didáticos de Espanhol. Realizou estágio de Pós-doutorado em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (2019-2020).

E-mail: profecleidimar@gmail.com

Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa: É professora adjunta de Língua e Literaturas Italianas da Universidade Federal da Bahia. Possui Doutorado e Mestrado em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia; Graduação em Letras português-italiano pela Universidade Federal do Ceará (2004) e Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2003). Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, focando os seguintes temas: formação de professores de línguas, educação intercultural, pluralidade linguístico-cultural do italiano, materiais didáticos de línguas, Literaturas em língua italiana, políticas linguísticas e decolonialidades. Líder do Núcleo de Estudos em Língua Italiana no contexto Brasileiro – NELIB. É membro dos Grupos de Pesquisas DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos” da Universidade Federal de Sergipe e LINCE: Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino.

E-mail: cristianelandulfo@gmail.com

Cristiane Maria Coutinho Fialho: É bacharela e licenciada em Letras (Universidade Gama Filho – FEUC-RJ). Atuou como coordenadora pedagógica na rede estadual de educação do Estado de São Paulo entre 2007 e 2011. Foi formadora na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP/DRE-PJ) no curso “Interdisciplinar a caminho da autoria” entre 2014 e 2016. Desde 2016, leciona língua portuguesa no CIEJA Perus I. Venceu o prêmio Territórios Educativos – Instituto Tomie Ohtake – em 2017.

E-mail: cristianemariafialho@gmail.com

Cristiane Oliveira Coelho: Pedagoga com formação em pedagogia Griô e especialização em Psicopedagogia, é Diretora escolar da Escolinha Maria Felipa.

Email: almeiamentoindigena@gmail.com

Daniel Mazzaro: Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais e atua como Professor Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) desde 2018, onde ministra disciplinas do Núcleo de Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola do Instituto de Letras e Linguística. É professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UFU), na Linha de Pesquisa “Linguagem, sujeito e discurso”, desde 2021. Atualmente, desenvolve uma pesquisa de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPLET-UFU) em que analisa dois romances gays em uma perspectiva psicanalítica e queer. Atua principalmente nos seguintes temas: Ensino e aprendizagem de Língua Espanhola, Marcadores/Conectores Discursivos, Análise do Discurso, Linguística Aplicada e Estudos Queer.

E-mail: daniel.mazzaro@gmail.com

Daniela Aparecida Vieira: Doutora e mestra em Letras (Língua, Literatura e Cultura Italianas) pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), bacharela e licenciada em Letras (Italiano e Português) pela USP. Realizou estágio de pós-doutoramento em Linguística Aplicada na PUC-SP de 2018 a 2020. É professora da rede pública municipal de ensino de São Paulo desde 2002 e atua como professora de língua italiana e de língua portuguesa desde 2005. É docente no CIEJA Perus I desde 2019.

E-mail: daniela.apvieira@yahoo.com.br

Danillo da Conceição Pereira Silva: Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL). Doutorando e Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS), com especialização em Educação em Gênero e Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo da Universidade Federal de Bahia (PPGNEIM/UFBA). É pesquisador do Núcleo de Estudos em Discursos e Sociedade (NUDeS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde atualmente desenvolve parte dos seus estudos doutorais junto ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA).

E-mail: danillosh@gmail.com

Deise Viana Ferreira: Professora de espanhol da Rede Federal de Educação há 14 anos. Professora efetiva no Instituto Federal da Bahia *Campus* Salvador. Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP desde 2019. É Mestre em Língua e Cultura, Especialista em Estudos Linguísticos e Literários, Graduada em Letras Vernáculas e Língua Espanhola, pela Universidade Federal da Bahia. Coursou o Diplomado en Pedagogía y Didáctica para la Enseñanza de ELE no Instituto Caro y Cuervo, ICC, Colômbia e outros Cursos Internacionais na Universidad Nacional de Córdoba, Argentina e na Universidad de Santiago de Compostela, Espanha. Desenvolve pesquisa na área de Linguística Aplicada e Educação Decolonial com ênfase nas Relações Étnicas e Raciais e Formação de Professores. Participa do PROELE: Formação de Professores de Espanhol em Contexto Latino-americano (UFBA) e do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (PUC-SP).

E-mail: deisevianaa@gmail.com

Diego José Alves Alexandre: É graduado em Letras (português e espanhol) pela UFPE (2012), com mestrado em Educação pela mesma instituição (2015), e doutorado em Linguística pela UFPB (2021). Foi professor de espanhol da Universidade Estadual da Paraíba (2016-2017) e, desde 2017, é professor de Didática e ensino de espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde atua no campo de formação de professores dessa língua estrangeira. Tem se dedicado à área do ensino-aprendizagem-avaliação de língua espanhola, à Historiografia da Linguística, à história do ensino e dos materiais de espanhol no Brasil, e aos estudos glotopolíticos e decoloniais.

E-mail: diegojalexandre@gmail.com.

Dina Maria Martins Ferreira: Pós-doutora em Ciências Sociais pela Universidade Paris V, em Sorbonne, em cotutoria em Estudos da Linguagem, pela Unicamp (2009-2010). Também desenvolveu estágio pós-doutoral em Pragmática pela Unicamp (2002-2003). É doutora em Linguística pela UFRJ (1995) e mestre em Letras pela PUFC-Rio (1988). É pesquisadora do Centro de Atualidades e Cotidiano da Universidade Paris V. Atua como professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. É autora/organizadora de 10 livros, além de capítulos de livros e artigos nacionais e internacionais. É coordenadora de grupo de pesquisa na UECE e vice-coordenadora de grupo de pesquisa na Unicamp. Atua como parecerista de várias revistas e de projetos de Fapesp e do MEC.

E-mail: dinaferreira@terra.com.br

Doris Cristina Vicente da Silva Matos: Doutora em Língua e Cultura (UFBA), Mestre em Letras (UFF), Especialista em Língua Espanhola Instrumental para Leitura (UERJ) e Graduada em Letras Português/ Espanhol (UFF). É professora associada da Universidade Federal de Sergipe e atua na graduação do Departamento de Letras Estrangeiras e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi presidenta da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) no biênio 2016-2018. Integra o GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL. Lidera o Grupo de Pesquisa “DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos”, desenvolvendo pesquisas na área de Linguística Aplicada, focando os seguintes temas: formação intercultural de professores de línguas, decolonialidade, epistemologias do sul, identidades socioculturais, materiais didáticos e currículo.

Email: doris@academico.ufs.br

Edleise Mendes: É mestre em Estudos Linguísticos (Universidade Federal da Bahia- UFBA, 1996), doutora em Linguística Aplicada (Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, 2004) e Pós-Doutora em Educação e Ciências Sociais (Centro de Estudos Sociais -CES), na Universidade de Coimbra, Portugal (2014) e na Universidade Estatal das Humanidades de Moscou (RGGU), em Moscou, Rússia (2019). Atualmente é professora associada da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC. Dedicar-se a estudos sobre a língua portuguesa, materna e estrangeira (em seus variados contextos) e à área da educação linguística de modo geral, com enfoque na formação de professores de línguas, avaliação e produção de materiais didáticos, abordagens interculturais e críticas para o ensino de línguas. Atualmente é Coordenadora do Observatório de Português Língua Estrangeira /

Segunda Língua (ObsPLE-PL2) e do Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino (LINCE / CNPQ). É a coordenadora institucional da UFBA como membro integrante da Cátedra UNESCO Políticas Linguísticas para o Multilinguismo e membro da Comissão Técnico- Científica do Exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros).

Email: edleise.mendes@gmail.com

Eduardo Oliveira Miranda: Professor Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), atuo no Departamento de Educação, onde contribuo como docente permanente do Mestrado em Educação - PPG/UEFS. Professor permanente do Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade - PPGDCI/UEFS. Posso Licenciatura em Geografia e Pedagogia. Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade - UEFS. Doutorado em Educação - UFBA. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola - NEIM/UFBA. Desenvolvo produções na área da Educação Decolonial com ênfase em: Cultura, Raça, Gênero, Sexualidade, Classe, Territorialidades. Coordeno o Grupo de Pesquisa Corpo-Território, Educação e Decolonialidade (CNPq). Investigador na Rede de Estudos de Geografia, Gênero e Sexualidade Ibero Latino-Americana (REGGSI-LA). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadoras Negr@s (ABPN). Contato: E-mail: eduardomiranda48@gmail.com

Emilly Silva dos Santos: Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestra em estudos linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Sergipe, e graduada em Letras Vernáculas pela mesma universidade. Possui interesse em abordagens dos Estudos do Discurso e da Linguística Aplicada que investiguem as relações entre linguagem e sociedade nas mídias digitais a partir de uma virada decolonial e interseccional, bem como nas práticas de ensino-aprendizagem.

E-mail: emillys@live.com

Fábio Sampaio de Almeida: Homem cis negro, doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), primeiro da família a entrar em uma universidade, fez sua graduação em Letras Português/Espanhol/Literaturas e seu mestrado em Letras/Linguística na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é professor de português e espanhol do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), com atuação em cursos de graduação e pós-graduação, orientando pesquisas de Iniciação Científica e Mestrado

nos programas de Relações Étnico-Raciais e Filosofia e Ensino. Seus temas de pesquisa são: discurso, corporalidade e construção de identidades, relações étnico-raciais, linguagem e trabalho docente, gêneros do discurso e ensino de línguas, discursos midiáticos e produção de subjetividade.

E-mail: fabioesp@hotmail.com

Fernanda Liberali: Formadora de formadores, pesquisadora e professora da PUC-SP, no Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia, no PEPG em LAEL e no PEPG em Educação: Formep. Possui graduação em Letras pela UFRJ, mestrado e doutorado em LAEL pela PUC-SP, pós-doutorado pela Universidade de Helsinki, pela Universidade Livre de Berlin e pela Rutgers University. Além disso, é membro do Eastside Institute Associates e do Global Network da Universidade de Leeds, coordenadora geral dos projetos nacionais de extensão e pesquisa Programa Digitmed e Projeto Brincadas e co-fundadora da Global Play Brigade.

E-mail: liberali@uol.com.br

Fernanda Mota Pereira: Professora da Área de Inglês do Instituto de Letras da UFBA. Doutora desde 2010 pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, atua no campo da Linguística Aplicada e da Literatura, articulando-os em sua prática pedagógica, na pesquisa e na vida. Tal articulação resultou em seu livro bilingue: *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero*. Amante de línguas estrangeiras, dedica-se à democratização do acesso a elas em sua função de coordenadora geral do PROFICI (Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA) e de outros programas.

E-mail: fmpereira@ufba.br

Fernando Zolin-Vesz: Professor do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL), na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Dedicar-se a pesquisas relacionadas às práticas linguísticas e a construção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo.

E-mail: fernando_vez@hotmail.com

Gabriela Rodrigues Botelho: Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Sergipe. Possui Mestrado em Letras (2021) e Especialização em Multiletramentos na Educação Linguística e Literária em Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe (2019). Especialização no ensino de espanhol

como língua estrangeira pela Universidade Estadual de Londrina (2013); Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2011). Tem interesse nas seguintes áreas: Linguística Aplicada; Educação linguística em espanhol; Decolonialidade; e Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Email: gabibotelho@hotmail.com

Gabriela de Oliveira Moura da Silva: Mulher cis e negra de pele clara. Professora dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ), atua como Coordenadora Pedagógica em uma escola da 4ª Coordenadoria Regional de Educação. Já foi regente de turmas da Educação Infantil ao 5º ano do ensino fundamental e de Sala de Leitura. É mestre em Linguística Aplicada e bacharel em Letras (Português-Ingês) pela UFRJ. Mãe da Mônica e do Felipe, atua como voluntária no apoio e no aconselhamento do aleitamento materno, por meio do Grupo Virtual de Amamentação.

E-mail: gabriela.o.m.silva@gmail.com

Gabriel Nascimento dos Santos: Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Concluiu a graduação em Letras Inglês Português pela Universidade Estadual de Santa Cruz. É professor de Língua Inglesa/Ensino de Línguas/Campo da Educação na Universidade Federal do Sul da Bahia, *Campus* Sosígenes Costa, em Porto Seguro-BA, tendo sido Visiting Scholar na University of Pennsylvania, Estados Unidos. Consultor ad-hoc da CAPES e membro do corpo editorial do periódico *Ethical lingua* (Publicado pela Universitas Cokroaminoto Palopo- Indonésia), é autor dos livros “Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo” (Letramento Editorial), “O Maníaco das Onze e Meia” (Editora Multifoco) e “Este fingimento e outros poemas” (Editora García), líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Racismo (UFSB) e membro dos grupos de pesquisa “Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP)”, “Perspectivas linguísticas contemporâneas sobre identidade, subjetividade e conhecimento (UFG)” e “Identidades, Letramentos e Emoções no ensino-aprendizagem de línguas e na formação docente (UnB)”.

E-mail: gabriel.santos@csc.ufsb.edu.br

Gersem José dos Santos Luciano: Graduado em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas em 1995. Mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília em 2006 e Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília em 2011. Foi Diretor-Presidente do Centro Indígena de Estudos e

Pesquisas CINEP entre 2008 e 2011 e Diretor de Políticas Afirmativas da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Amazonas entre 2014 e 2017. Atualmente é professor associado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: gersem@terra.com

Glenda Cristina Valim de Melo: Professora Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Memória Social, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É pesquisadora Jovem Cientista FAPERJ desde 2019 e recém pesquisadora produtividade CNPq. Fez estágio de pós-doutoramento em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio de Janeiro para o qual obteve bolsa CNPq. Sua pesquisa recente está focada na performatividade de raça e interseccionalidades em contexto on/offline e coordena o Research Network “Race, Gender, Sexuality and Language”, grupo de pesquisa pertencente a Internacional Applied Linguistics Association (AILA). Participou da Diretoria da Associação de Linguística Aplicada do Brasil no biênio 2016/2017. Atualmente é vice-presidenta da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e faz parte do conselho fiscal da Associação de Investigadores(as) Afrolatino-americanos(as) e Caribenhos(as). E-mail: glendamelo09@gmail.com

Henrique Freitas: É Professor Associado III do ILUFBA. Doutor em Teorias e Crítica da Literatura pela UFBA, fez Pós-doutorado em Estudos Literários na Obafemi Awolowo University (Ile-Ife, Nigéria). Coordena o grupo de pesquisa “Yorubantu: epistemologias yorubá e bantu nos estudos literários, linguísticos e culturais”, bem como o curso de Kimbundu do NUPEL/UFBA. É responsável ainda pela “Coleção Yorubantu” da editora Segundo Selo. Organizou com Ricardo Riso em 2011 a coletânea “Afro-rizomas na diáspora negra: as literaturas africanas na encruzilhada brasileira” (Kitabu, 2013), bem como a obra “Redes de Aprendizagens entre a escola e a universidade” em 2019 pela EDUFBA com Simone Assumpção. É autor do livro “O Arco e a Arkhé: ensaios sobre literatura e cultura” pela Editora Ogum Toques (2016). E-mail: henriquefreitas@ufba.br

Henrique Rodrigues Leroy: Professor Adjunto da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na área de Linguística Aplicada - Língua Portuguesa Adicional e Língua Portuguesa Materna. Licenciado em Letras (2007) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestre em Estudos de Linguagens (2011) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Doutor em Letras (2018) na área de concentração Linguagem e Sociedade pela Uni-

versidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE-PR). Tem experiência, no Brasil e no exterior (Argentina, Cuba, Paraguai e Peru), lecionando Português como Língua Adicional (PLA) e foi professor de PLA da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) de 2013 a 2018. É o atual presidente da Associação Mineira dos Professores de Português como Língua Estrangeira (AMPPLIE). Tem interesse nas práxis do Giro Decolonial, das translinguagens e das transculturalidades na formação crítica e ampliada de professores de língua portuguesa adicional e materna.

E-mail: henriqueleroy25@gmail.com

Ione Jovino: Nasci na periferia da Zona Sul de São Paulo, cresci em Passos, no sudoeste mineiro. Me graduei na Letras da PUC/SP em Licenciatura Português. No mestrado, trabalhei um referencial foucaultiano numa dissertação sobre hip hop e escola no Programa de Pós-Graduação em da Educação na UFSCar. O doutorado em Educação, também na UFSCar foi um estudo sobre história da infância negra no século XIX, um estudo sobre iconografia. No estágio de pós doutorado, em 2017 me voltei para a área de literatura infantil e a representação de crianças negras. Hoje, vivo em Ponta Grossa, no Paraná, para onde me mudei em 2007, ao ingressar na Universidade Estadual de Ponta Grossa como professora efetiva na área de estágio em língua portuguesa. Atualmente, leciono diferentes disciplinas no curso de Letras e atuo no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEPG. Estudo, extensiono e pesquisa sobre representação e questões raciais negras.

Email: ionejovino@gmail.com

Ivanete da Hora Sampaio: Possui graduação em Letras Vernáculas com Inglês e graduação em Educação Física, ambas pela Universidade Católica do Salvador, Especialização em Ensino Universitário “Lato Sensu” pela Faculdade de Educação da Bahia- Olga Mettig, Mestrado em Pedagogia com ênfase em Etnologia/Africanística pela Ludwig-Maximilians Universität München. Trabalhou como professora assistente na Escola Pan Americana da Bahia, como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, no Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães, como professora de alemão do Instituto Cultural Brasil-Alemanha (Goethe Institut Salvador) e foi professora substituta de alemão no Instituto de Letras da UFBA (ILUFBA). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Estrangeira, na área de coordenação de projetos e em área cultural. Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC), do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, na área de Linguística Aplicada e faz parte do Grupo de Pesquisa LINCE (Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino) como bolsista CAPES.

E-mail: ivanetedahora@gmail.com

João Paulo Xavier: Sociólogo formado pelo Centro Universitário Internacional (Curitiba - PR). Linguista licenciado em Letras Língua Inglesa e Portuguesa pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Especialista em TESOL Methods pela Oregon University, mestre em Linguística Aplicada (UFMG) e Doutor em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Coordena o Grupo de Estudos Críticos para as relações Etnico-raciais (GECRE/CNPq). Professor efetivo do Departamento de Formação Geral do CEFET-MG. Autor dos livros: *Racismo Estético: decolonizando os corpos negros* (2020) e *Indocente* (2021). E-mail: prof.joaopauloxavier@gmail.com

Joel Windle: Professor do Centre for Research in Educational and Social Inclusion da University of South Australia e da Universidade Federal Fluminense. Sua pesquisa, nas áreas da linguística aplicada e da sociologia da educação, investiga as relações entre a diversidade cultural e linguística de um lado, e do outro a produção de desigualdades sociais dentro de diferentes contextos institucionais. Atualmente, coordena um projeto de pesquisa sobre os contatos transnacionais em territórios periféricos no seu potencial para a ampliação da participação social. E-mail: jawindle@gmail.com

Jorgelina Tallei: Formadora de formadores, pesquisadora e professora da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) no Ciclo Comum de Estudos. Possui graduação em Letras pela Universidade Nacional de Rosário (UNR), mestrado em Literatura Hispano-americana e Língua Espanhola, da Universidade de São Paulo (USP), doutorado na área de Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-doutoranda na PUC-SP, pesquisando na área de formação docente desde uma perspectiva decolonial. É membra da Associação de Professores de Espanhol do Estado de Paraná, e coordena o projeto de extensão, ensino e pesquisa: Pedagogia de Fronteira. E-mail: jtallei@gmail.com

Josane Sousa: Professora Assistente/Visitante, com Dedicção Exclusiva, na UESC. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, também na UESC. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC) e Especialista em Estudos Linguísticos e Literários, pela UFBA. Graduada em Letras/Espanhol pela UNEB. É integrante dos Grupos de Pesquisas PROELE E GPAFRO. É coordenadora do Projeto de Pesquisa As culturas negro-hispânicas no ensino e aprendizagem de espanhol. Integrou a equipe de organização das Conferên-

cias Municipais e Estadual de Educação pelo Fórum Estadual de Educação. Além disso, é tradutora de espanhol-português-espanhol de textos científicos e literários. Atualmente traduz a obra *Becos da memória*, de Conceição Evaristo, para o espanhol, pela Elefanta Editorial (México). É empreendedora negra na página @organiz_aya. E-mail: josane.souza@hotmail.com

Joyce Palha Colaça: Doutora em Estudos de Linguagem, mestra em Letras e graduada em Letras Português/ Espanhol pela UFF. Integra o Laboratório Arquivos do Sujeito (UFF) e o grupo de pesquisa Diálogos Interculturais e Linguísticos (UFS). É professora de Língua Espanhola na UFS, onde coordena os cursos de Graduação em Letras - Português/Espanhol e Letras-Espanhol, o Programa Idioma sem Fronteiras de Espanhol, o núcleo de Espanhol do Programa Licenciandos na Escola e do Exame de Proficiência em Língua Estrangeira. Atuou como coordenadora de área no PIBID (2015-2020) e da Especialização em Multiletramentos na Educação Linguística e Literária em Espanhol (2018-2019). Foi membro da diretoria da ABH (2016-2018) como 1ª tesoureira. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso, História das Ideias Linguísticas, Linguística Aplicada e Estudos da Tradução. E-mail: joy.palha@gmail.com

Júlio Emílio Diniz-Pereira: Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desde 1997. Professor Visitante nas seguintes universidades nos Estados Unidos: North Carolina State University (como Short Term Scholar em 2016), University of Wisconsin-Madison (como Short Term Scholar em 2005, 2006, 2008, 2012, 2013, 2014 e 2015) onde lecionou o curso Paulo Freire and Education for Social Justice, e na University of Washington-Seattle (como Visiting Associate Professor), onde desenvolveu sua pesquisa de pós-doutoramento (2011-2012) e também ministrou o referido curso (2011). Professor Visitante do Centro de Estudios Avanzados da Universidad de Playa Ancha (Chile). É o Coordenador do curso de Doutorado Latino-Americano (DLA; 2019-atual) na Faculdade de Educação (FaE-UFMG). Desenvolve e orienta pesquisas sobre as seguintes temáticas: políticas públicas, a epistemologia da experiência na formação docente; pesquisas narrativas na formação de professores, diversidade cultural e movimentos de luta por justiça social, entre outras. Email: julioemiliodiniz@gmail.com

Junot de Oliveira Maia: Licenciado em Letras-Português (2010), Mestre (2013) e Doutor (2017) em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Cursou período sanduíche como pesquisador visitante do Depar-

tamento de Antropologia Social da Universidade de Cape Town (UCT) e nessa instituição também fiz parte do Centre for ICT for Development (ICT4D/UCT). Professor Adjunto-A de Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG) e, além de atuar na licenciatura em Língua Portuguesa, leciono na Especialização em Linguagens, Tecnologias e Educação (LTE/UFMG). Estou editor associado da Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, Qualis A1, publicada pelo IEL/Unicamp. Suas principais áreas de interesse envolvem a pesquisa sobre letramentos, práticas culturais, direitos humanos e participação cidadã em contextos urbanos. Recentemente, tenho pautado minhas reflexões no trabalho de campo que realizou no Complexo do Alemão, conjunto de favelas da zona norte carioca, de 2013 a 2019.

E-mail: junotmaia@gmail.com

Kelly Barros Santos: Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta de língua inglesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). As minhas práticas são fundamentadas na Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: inglês como língua franca (ILF), língua-cultura, diálogo intercultural, contação de história para ensino de inglês (em abrigos, hospitais, comunidades quilombolas), formação de professores e políticas públicas para o acesso democrático a língua inglesa.

E-mail: kbsantos@ufrb.edu.br

Lígia Couto: Nasci na periferia da Zona Leste de São Paulo, mais exatamente no Sapopemba. Me graduei na Letras da USP em Licenciatura e Bacharelado Português/Espanhol. No mestrado, trabalhei com teorias de Vygotsky no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação na PUC/SP. De 2009 a 2012, estive envolvida com o doutorado, na FEUSP na área de Didática e Teorias de Ensino, que se voltou ao ensino superior, currículo, inovação e pedagogia universitária. Hoje, vivo na região central de Ponta Grossa, no Paraná, para onde me mudei em 2008, ao ingressar na Universidade Estadual de Ponta Grossa como professora efetiva na área de estágio em língua espanhola. Atualmente, leciono diferentes disciplinas no curso de Letras e atuo no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEPG. Estudo, extensiono e pesquiso a interculturalidade num viés decolonial, focando mais os gêneros literários e literatura indígena.

Email: ligiacouto@uepg.br

Lilian Latties: Realizava o doutorado no programa de Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia - UFBA (2018), tem mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos (2016-2018), realizado com bolsa Capes PROSUP/PROSUC, e graduação em Letras com Licenciatura em Português/Espanhol pela Universidade do Estado do Amapá - UEAP (2007-2010). Desenvolveu, em 2019, curto estágio doutoral nacional na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, sob a Supervisão da Profa. Dra. Eliana Rosa Sturza. Foi Professora Assistente III na UEAP, desenvolvendo atividades junto ao curso de Letras. Fazia parte do grupo de pesquisa DECOLIDE/UFBA (Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação), desenvolvendo estudos sobre educação linguística, identidade e formação de professores (In memoriam).

Lívia Baptista: Professora associada da Universidade Federal da Bahia, setor de espanhol do Instituto de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Membro do GT-Anpoll Transculturalidade, Linguagem e Educação e Líder do grupo do CNPq Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação (DECOLIDE). Consoante uma perspectiva decolonial e crítica no campo da LA, me interessam temas concernentes à crítica decolonial, enfatizando a dimensão epistêmica e seus desdobramentos para e na linguística aplicada; decolonialidade, linguagem, educação e identidades; políticas identitárias e decolonialidade; colonialidade da linguagem/poder e pedagogias e práxis decoloniais. Fui professora visitante na Universidade Autônoma da Baixa Califórnia, em Tijuana, e na Universidade Autônoma Benito Juárez, em Oaxaca e professora efetiva da Universidade Federal do Ceará (2003-2015). E-mail: liviarad@yahoo.com

Lorena Lacerda do Carmo: Formada em Museologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Secretária Escolar na Escola Afro-brasileira Maria Felipa; pesquisadora sobre estética negra como ativismo político com textos e artigos publicados. Email: lorenacre@gmail.com

Luciana Maria Almeida de Freitas: Mulher cis e branca. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem e na Graduação em Letras, lecionando disciplinas de prática de ensino. É doutora em Letras Neolatinas pela UFRJ e mestra em Linguística pela UERJ, bem como licenciada em Letras (Português-Espanhol) e licenciada e bacharel em História. Realizou estágio pós-doutoral na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad de Sevilla e no Programa de Pós-Graduação

em Educação da UFF. É autora de artigos e capítulos de livros, organizadora de obras acadêmicas e coautora de três obras didáticas aprovadas pelo PNLD. É mãe do Antônio e atua como voluntária no apoio e no aconselhamento do aleitamento materno, por meio do Grupo Virtual de Amamentação.

E-mail: lucianafreitas@id.uff.br

Lucineudo Machado Irineu: Doutor em Linguística pela UFC, onde também desenvolveu estágio de pós-doutorado, tendo realizado período de intercâmbio na Universidade de Buenos Aires (Argentina). Atua em Linguística Aplicada, desenvolvendo e orientando pesquisas em Análise do Discurso Crítica, mais especificamente sobre representações sociais em uma abordagem discursiva. Lidera o Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (UECE/CNPq). E-mail: lucineudo.irineu@gmail.com

Manuela Rodrigues Santos: Licenciada em Letras Português-Francês (UFS), Mestra em Sociologia (UFS) e Doutoranda em Literatura (PÓSLIT/UnB). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Sociedade, Educação e Tecnologias (GEPSET/IFS) e do Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea (GELBC/UnB). É professora de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas do Instituto Federal de Sergipe – *Campus* São Cristóvão. Desenvolve estudos ligados a Teorias da Narrativa; Estudos de Gênero e Crítica Literária Feminista; Teoria e Políticas Cuir, Estudos Trans*, Transfeminismo, Representações das dissidências sexuais e de gênero na Literatura Brasileira Contemporânea e Literaturas de autoria trans* latino-americanas. Email: manurodrigues2512@gmail.com

Mariateresa Muraca: Doutora em Ciências da Educação e da Formação Contínua pela Università di Verona em co-tutela com a Universidade Federal de Santa Catarina (doutorado interdisciplinar em Ciências Humanas). É pesquisadora pós-doc na Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, com o projeto “Promover a justiça social e epistêmica em áreas geopoliticamente complexas” financiado pela CAPES. É professora no Istituto Universitario Pratesi, no Istituto Universitario Progetto Uomo e na Università di Verona. É autora do livro “Educazione e movimenti sociali. Un’etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina” (Mimesis, 2019) e do manual didático “I colori della pedagogia” (Giunti TVP – Treccani, 2020) e de vários artigos científicos. Faz parte de movimentos sociais, redes e comunidade de reflexão e compromisso como a Rete nazionale Freire-Boal e a comunidade filosófica feminina Diotima.

Email: mariateresa.muraca@univr.it

Mateus Camelo de Oliveira: Professor de Língua Portuguesa e Espanhol, na rede privada de ensino de Duque de Caxias - RJ e com contrato temporário pela prefeitura de Magé - RJ. Cursa o mestrado no PPG em Estudos de Linguagem da UFF, cuja pesquisa se volta para o tratamento dado aos letramentos de reexistência (SOUZA, 2009), nos livros didáticos de espanhol aprovados no PNLD. Possui licenciatura em Letras, Português-Espanhol, pela UFF. Durante a graduação, foi bolsista de iniciação científica, por duas vezes, e de programas de iniciação à docência, que deram origem à investigação em andamento atualmente no mestrado. Tendo sido premiado duas vezes por reconhecimento acadêmico pela PROAES-UFF, e conquistado o prêmio Sueli Camargo Ferreira, com o primeiro lugar, na XVI Mostra de Iniciação à Docência na Educação Básica, em 2018. E-mail: moliveira94@gmail.com

Nanci Araujo Bento: Professora Adjunta do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) desde 2013. Mestre e Doutora pela Universidade Federal da Bahia. Professora de Língua Portuguesa para Surdos pela Secretaria Estadual da Bahia (2001). Leciona a disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos há mais de dez anos. Coordenadora do Curso de Extensão “Em Pretas Mãos” e Projeto Entre Vistas: a navegação híbrida bilíngue/bicultural/bimodal nas múltiplas linguagens para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos (UFBA). É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores (de) Surdos (GPFPS/INES). Suas pesquisas estão voltadas para o estudo das Línguas Sinalizadas, Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua; Literaturas e Culturas Contemporâneas nos Estudos Surdos, Interseccionalidade entre raça e surdez. E-mail: nablibras@gmail.com

Ricardo Nascimento Abreu: Licenciado em Letras Português-Inglês e bacharel em Direito pela Universidade Tiradentes, mestre em Educação e mestre em Direito pela Universidade Federal de Sergipe e doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professor da UFS, lotado no Departamento de Letras Vernáculas – DLEV/UFS e credenciado como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFS, na linha “Linguagem: identidade e práticas sociais” – orientando pesquisas com enfoque nas temáticas de Políticas Linguísticas e Direito Linguístico. É membro da Comissão de Políticas Públicas da ABRALIN e pesquisador vinculado aos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – Gelins (UFS) e Políticas Linguísticas Críticas e Direitos Linguísticos (UFSC). E-mail: tennascimento@gmail.com

Rosane Rocha Pessoa: É professora titular aposentada de Língua Inglesa da Universidade Federal de Goiás e atua como voluntária no Curso de Letras e no Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística da mesma universidade. É bolsista de Produtividade em Pesquisa 2. Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino e de formação de professoras/es de línguas fundamentadas em perspectivas críticas e decoloniais. É membro do GT de Formação de Educadores na Linguística Aplicada da ANPOLL. Lidera os Grupos de Pesquisas do CNPq *Formação de Professoras/es de Línguas e Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas* e coordena o *Grupo de Estudos Transição*. Participa do *Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia*, liderado por Walkyria Monte Mór e Lynn Mario Menezes de Souza, da USP.

E-mail: rosane@ufg.br

Tânia Ferreira Rezende: Docente na Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, Goiás. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestrado em Letras e Linguística – Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Goiás, e Estágio Pós-Doutoral na Universidade de São Paulo. Tem experiência profissional com formação de professores(as) de línguas na UFG, com a formação de docentes surdos(as), indígenas e quilombolas. Atua na graduação e na pós-graduação, na Linha de Pesquisa Linguagem, Sociedade e Cultura, no campo da Sociolinguística, com ênfase em Cosmolinguística e Práticas Interculturais de Letramento. Tem interesses de pesquisa com práticas de linguagem, práticas de letramentos e narrativas, na perspectiva intercultural, com posturas decoloniais e contracoloniais.

E-mail: taniaferreirarezende@gmail.com

Valdiney da Costa Lobo: Doutor pelo Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada (PIPGLA-UFRJ), mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e licenciado em Letras Português/Espanhol. Foi professor efetivo de língua espanhola do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI - UFF), supervisor de estágio do curso de Letras da UFF (Português/Espanhol) e supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Atualmente, é professor da área de Letras e Linguística da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), coordenador de estágio do curso de Letras (LEPLE) e coordenador institucional do Programa Residência Pedagógica.

E-mail: valdineylobo@gmail.com

Wagner Barros Teixeira: Graduado em Letras-Português/Espanhol, pelo UBM, especialista em Educação Tecnológica, pelo CEFET Celso Suckow da Fonseca, mestre e doutor em Letras Neolatinas, pela UFRJ. É professor da UNILA, no Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História e professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM, atuando na área de Linguística Aplicada, com pesquisas em estudos linguísticos, formação de professores e políticas linguísticas em diferentes contextos, entre os quais os (trans)fronteiriços. É organizador e autor de diversas obras, entre as quais o livro “Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles”, no qual desenvolve o conceito de ‘fuides transfronteiriça’ apresentado neste dicionário.”

E-mail: wagbarteixeira@hotmail.com

Ygor Santos de Santana: Mestre em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em Direito pela mesma universidade. Realiza pesquisas sobre movimentos sociais e violência de Estado. Tem interesse especial nos estudos do discurso, dos movimentos sociais, da decolonialidade, da biopolítica e do abolicionismo penal, com foco em questões de gênero, raça e classe em perspectiva decolonial.

E-mail: yssantana76@gmail.com



Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Doutora em Língua e Cultura (UFBA), Mestre em Letras (UFF), Especialista em Língua Espanhola Instrumental para Leitura (UERJ) e Graduada em Letras Português/Espanhol (UFF). É professora associada da Universidade Federal de Sergipe e atua na graduação do Departamento de Letras Estrangeiras e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi presidenta da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) no biênio 2016-2018. Integra o GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL. Lidera o Grupo de Pesquisa “DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos”, desenvolvendo pesquisas na área de Linguística Aplicada, focando os seguintes temas: formação intercultural de professores de línguas, decolonialidade, epistemologias do sul, identidades socioculturais, materiais didáticos e currículo.



**Cristiane Maria Campelo Lopes
Landulfo de Sousa**

É professora adjunta de Língua e Literaturas Italianas da Universidade Federal da Bahia. Possui Doutorado e Mestrado em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia; Graduação em Letras português-italiano pela Universidade Federal do Ceará (2004) e Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2003). Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, focando os seguintes temas: formação de professores de línguas, educação intercultural, pluralidade linguístico-cultural do italiano, materiais didáticos de línguas, Literaturas em língua italiana, políticas linguísticas e decolonialidades. Líder do Núcleo de Estudos em Língua Italiana no contexto Brasileiro – NELIB. É membro dos Grupos de Pesquisas DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos” da Universidade Federal de Sergipe e LINCE: Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino.

As muitas páginas que constituem *Suleando* conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras foram escritas por pessoas diferentes e que falam de lugares diferentes, mas que têm em comum a intenção de botar nosso mapa em posição invertida, virando nossas cabeças para o Sul. Embora muito tardiamente, já é possível reunir os olhares, as vozes e os ouvidos do(a)s que vivemos na América Latina, espaço tão marcado por revoluções e golpes, por idas e vindas, por acertos e erros. Esse livro nos diz que estamos num momento de ida e de acerto, já que nele se reúnem pessoas de nosso território, que refletem e se posicionam sobre questões que nos foram negadas pelos discursos do Norte. Por isso, eu diria que esse livro des-norteia a quem o leia, já que se ocupa de categorias como afrolatinidade, branquitude, educação quilombola, epistemicídio, feminismo decolonial, letramento racial, literatura afro-brasileira, literatura africana, masculinidade, maternagem, migrantes e um sem fim de temáticas *suleadas*, tão próprias aos interesses de nossa tardia decolonialidade.

Marcia Paraquett
Universidade Federal da Bahia

